

Interfaces

ISSN 2179-0027



Revista Interfaces

Editora

Dra. 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. 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. Ercilia Cazarin (UCPEL)

Dra. Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)

Dr. Juan Manuel López Muñoz (UCA/Cádiz/Espanha)

Dra. Luísa Lobo (UFRJ)

Dra. Marcia Dresch (Universidade Federal de Pelotas/RS)

Dra. Maria da Glória Di Fanti (PUCRS)

Dra. Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS/Chapecó)

Dra. Sonia Pascoalati (UEL)

Dra. Verli Petri da Silveira (UFSM)

Consultores ad doc, desta edição (Vol. 14, no. 03)

Adilson Carlos Batista

Aline Venturini

Alzira Fabiana Christo

Bárbara Del Rio de Araújo

Célia Bassuma Fernandes

Cláudia Maris Túlio

Cristiane Malinoski

Diego Barbosa da Silva
Débora Massmann
Diórgenes Buenos Aires de Carvalho
Diorgenes de Moraes Correia Alves
Emanuelle de Queiroz Oliveira Estiphano
Fidah Mohamad Harb
Flávio da Rocha Benayon
Francisca Luciana Sousa da Silva
Gilmar de Azevedo
Ivaneide Gonçalves de Brito
José Carlos Moreira
Josiele Zevierzecoski
Katielli Chaves
Kelly Fernanda Guasso da Silva
Leandro de Sousa Almeida
Leandro Tafuri
Leonardo Augusto Bora
Livia Leticia Belmiro Buscacio
Loremi Loregian-Penkal
Luana Vitoriano Gonçalves
Lucas Martins Flores
Lucelene Teresinha Francheschini
Luciane Baretta
Luciane Costa
Lucirene Carvalho
Luis Felipe Dias Lopes
Maraísa Daiana da Silva
Márcia Maria Medeiros
Maria Cláudia Teixeira
Mariana Santos
Marcus Vinicius da Silva
Marilda Lachovski de França
Maristela Campos

Nádia Nelzira Lovera de Florentino

Natiele Luiza Branco

Neide Garcia Pinheiro

Pamela Tais Capelin

Paola Karyne Azedo Jochimsen

Patrícia Otoni Ribeiro

Pedro Camarano

Priscylla Karollyne Gomes Dias

Rafael Adelino Fortes

Rafael Bento Fernandes

Renata Adriana de Souza

Ruy Martins dos Santos Batista

Sandrielle Aparecida da Rocha

Thais Fernandes dos Santos

Valéria Bergamini

MOVIMENTOS DE SEPARAÇÃO/ JUNÇÃO/CONTRADIÇÃO ENTRE DOMÍNIOS TEÓRICOS: EIS AS INTERFACES

Maria Cleci Venturini

Marilda Lachovski

[...] é difícil começar qualquer que seja o texto. Como sabemos o começo nunca é definido de antemão. Começar é sempre esboçar partituras às avessas. É sempre rascunhar uma vontade, é deliberadamente projetar um trajeto. E mais, é encaminhar linhas, é tentar desdobrar essa força de estruturação de um possível todo. (Scherer, Schneiders, 2022, p. 226)

A dificuldade de textualizar, de “lembrar, escrever, esquecer” (Gagnebin, 2006) faz com entremos nesse texto de apresentação com vontade de dizer, de completar, de saturar ideias e memória, apagando para nós mesmas a incompletude do sujeito, tendo conta que esse sujeito ‘projeta’ um trajeto, um “possível todo” como sinalizam as autoras do texto “As janelas do arquivo...”, quando destacam o funcionamento da linguagem a partir de sujeitos, sempre ideológicos e incompletos.

Diante de quinze (15) artigos que abrem leques em diferentes direções, o que nos cabe é tentar um encontrar, um modo de estabelecer elos, de juntar e, de “olhar” para além do texto, para os entremeios e para sua estruturação. Pela nossa filiação e pelas memórias que nos constituem, arriscamos destacar o funcionamento da memória, os sujeitos e a ideologia. Destacamos a memória, sublinhando as bordas, o que fica por dizer, o que é impossível de dizer e que ficam “nas janelas” e abrem para outras possibilidades.

Nesse sentido, aproximamos um periódico, como um arquivo. Não um arquivo que trata de um domínio e se constitui por linhas que andam em paralelo e não se juntam. Esse número da Revista Interfaces dá visibilidade a essa dispersão, pois trazemos ‘expressões idiomáticas’, ‘construção de personagens’, ‘os trabalhos de conclusão’ vistos pelo olhar leitor da Sociologia, ‘o feminismo decolonial’, ‘o mito da beleza’, ‘o dialeto dos suspiros’, ‘o pensar sobre os dizeres nas manchetes’, ‘o testemunho dos refugiados no Brasil’, ‘questões de gênero’, ‘o ensino da Língua Portuguesa como L2’, ‘a prostituição como profissão ou escravização’, ‘material didático para indígenas’ sobre ensino de espanhol e tantas outras contribuições.

Nesse movimento, entendemos que é necessário, então, destacar os textos que compõem este número da revista Interfaces, sublinhando a dificuldade de começar e também de concluir, estruturado por dobras, que interrompem por um momento o fluxo, que por vezes fecha janelas, tentando uniformizar o que não se sujeita a ouvir sem questionar... Como sujeitos desejanos nosso foco é, assim como fizeram Scherer, Schneiders e Costa,

começar a abrir janelas e mais janelas, sem medo de nos perdermos nas aberturas. Vejamos quais e como são os textos desse ano QUINZE da revista Interfaces.

Abrimos a edição com o texto de Fernando Moreno da Silva (UNESP - Araraquara), intitulado Expressões idiomáticas e parêmi-
as da Ucrânia: o olhar de um pesquisador ucraniano refugiado no Brasil, destacando que nos estudos lexicais, a Fraseologia tem se dedicado ao estudo das unidades polilexicais, comumente chamadas de unidades fraseológicas (UF), que são compostas de duas ou mais palavras gráficas. Para tanto, encaminha as questões: como definir e delimitar essas unidades? Que combinações devem ser consideradas UFs? Assim, nessas questões, propõe-se a analisar duas das mais representativas UFs: expressão idiomática e parêmia, apresentando os conceitos e as diferenças entre essas duas unidades num contexto peculiar: Guerra da Ucrânia. Essas unidades foram exemplificadas com as expressões mais representativas na Ucrânia segundo a visão de um ucraniano refugiado no Brasil por conta do conflito entre Rússia e Ucrânia.

Na sequência, Davi Silva Gonçalves (Unicentro/PR) e Eduarda Batista (Unicentro/PR), em "Outside of stories": the narrator and the flaneur in Poe's and doyle's detective fiction, buscam comparar os personagens de Dupin e Holmes de Os assassinatos da Rua Morgue (1841) de Edgar Allan Poe e Um estudo em vermelho (1887) de Arthur Conan Doyle considerando o conceito de flaneur criado no século XIX por Charles Baudelaire. Para os autores, é a perspectiva da narração e como ela contribui para a construção dos personagens na história, buscando conectar a literatura de massa e a literatura canônica, demonstrando como toda obra literária pode ser investigada independentemente de seu status acadêmico, que permite que, ambos os personagens sejam compatíveis

com o conceito, de modo que eles possuem a habilidade de ver o que é oculto aos olhos alheios.

Já em Os trabalhos de conclusão de curso colaboram para os objetivos gerais da Educação Brasileira? Uma análise literalmente documental, Ricardo Cortez Lopes (UFRGS), destaca que os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) são um tradicional requisito para a finalização do processo de certificação no ensino brasileiro, especialmente para o Ensino Técnico (Médio) e Superior (Graduação e Pós-Graduação). Porém, segundo o autor, algumas questões são importantes, como: para além de conferir a certificação, a prática estaria seguindo as normativas oficiais quanto à consecução das finalidades do ensino, descritos nos documentos oficiais? Ou haveria uma desconexão? Na busca por possíveis soluções, o autor seleciona, por amostragem de cotas, documentos normatizadores de TCCs de instituições de ensino técnico, graduação e pós-graduação, e confirma que, no tocante ao TCC, se faz necessário (a) existir uma ortodoxia maior por parte das instituições privadas, (b) para a existência de uma noção subjacente de ciência e pesquisa científica.

Em O mito da beleza e as imagens de controle na obra "Diário de Bitita", de Carolina Maria de Jesus, Jorlaíne Monteiro Girão de Almeida (UFMS) e Kelcilene Grácia-Rodrigues (UNESP - Araraquara), embasadas nos pressupostos do Feminismo Decolonial, buscam analisar na obra Diário de Bitita, de Carolina Maria de Jesus o aspecto social e a resistência das mulheres negras diante de sua condição de subalternidade, onde convivem diariamente com o racismo e a dominação masculina. Segundo as autoras, os espaços restritos e excludentes presentes na autobiografia da autora compõem o cerne da pesquisa, na qual, a personagem, através dos quadros de memória, toma consciência de sua condição de subalterna perante a

hegemonia do colonizador, demonstrando assim, a construção identidade da protagonista Bitita em meio à exclusão da mulher, negra, pobre e periférica solidificadas através das imagens de controle e o mito da beleza.

Pablo Diassi (UFMG), no artigo intitulado O dialeto dos suspiros: ensaio com a magia de Marina Colasanti, reflete sobre o amor, o insólito e a magia, (entendida filosoficamente como potência de vida), no conto “Longe como o meu querer”, de Marina Colasanti. Ao elaborar um pensamento sem perfeição sistêmica, mas, intencionalmente dialógico, de acordo com o autor, abre-se mão de investigar um conceito, tema ou questão exaustivamente até que se esgotem, logo, estabelece a proposta de simplesmente filosofar com os aspectos maravilhosos da literatura de Colasanti e pensar os afetos que se colocam no limiar do mítico, do impossível e da linguagem mágica do amor.

Em A manchete entre a informação e a deformação de dizeres: modos de entrada do discurso alheio e posicionamento jornalístico, sob autoria de Aline Milena Borges da Silva Dias (UFPE), busca-se refletir como os diferentes arranjos do discurso citado na manchete têm feito-o circular para além de seu domínio institucional, em comunidades digitais, como sites e redes sociais, voltadas à produção do humor. Para tanto, segundo a autora, é necessário pensar sobre os efeitos da demarcação do discurso alheio na manchete para a leitura humorística do posicionamento jornalístico. Sendo assim, defende que nas duas manchetes em análise, o discurso alheio integrou sintaticamente o discurso, sendo posto como objeto de intenção de um afastamento, por meio das aspas, produzindo sentidos acerca do inesperado e do contrário, bem como, da conotação irônica, colocando em questão a justaposição do discurso-outra a um trecho seguinte da manchete, e na alteração do discurso alheio,

simultaneamente utilizado e mostrado, fazendo soar sob essa utilização um questionamento acerca de sua própria legitimidade.

Nathália Karoline de Almeida (CAPES/ UFSJ) e Cláudio Márcio do Carmo (CNPq/ DELAC/ UFSJ), no texto Testemunhos de refugiados sírios no Brasil: o entre-lugar que se revela nas construções linguístico-discursivas, discorrem sobre como alguns encontros fronteiriços pós-modernos revelam o espaço do entre-lugar cultural de refugiados sírios no Brasil. Conduzem a escrita a partir da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2003), de entre-lugar (Bhabha, 1998) e da interculturalidade (Walsh, 2005), e analisam os testemunhos de Abdul e Lucia para uma entrevista concedida à revista ‘Agência Brasil’ no ano de 2021. A análise traz o processo de aglutinação de dois adjetivos pátrios que constata a colocação identitária de Abdu como brasisírio, e também a projeção de comprometimento linguístico nas falas de Lucia a respeito de sua morada no Brasil – os quais permitiram constatar que os embates culturais e sociais que acontecem nas fronteiras, e que acometem o entre-lugar da cultura, confirmados e traduzidos morfológicamente.

Já em As contribuições para o modelo didático do gênero tragédia grega, e a importância da linguagem figurada com a inserção da capacidade de linguagem linguístico-estilística, Luís César Sparsbrod Santos (PUC/SP), propõe uma abordagem para o ensino da tragédia grega no Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem e interpretação literária dos alunos. Baseado em uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, o estudo, de acordo com o autor, busca adaptar a tragédia grega para torná-la acessível e relevante aos estudantes, sem comprometer sua complexidade e profundidade. Analisando as características textuais, das condições de produção e dos mecanismos de textualização

presentes nas obras trágicas, o autor defende a ideia de que se desenvolve um modelo didático que visa promover o letramento literário e a compreensão da linguagem figurada, indicando uma abordagem eficaz para o ensino da tragédia grega.

No artigo, O ensino da língua portuguesa como L2 para acadêmicos surdos: reflexões acerca da leitura, Keyse Regiane Lepka de Cunha e Cibele Krause Lemke (UNICENTRO) abordam a compreensão da prática da leitura do surdo no ensino superior. Segundo as autoras, o trabalho aponta para a valorização de Libras como primeira língua, sendo esta compreendida como uma ferramenta necessária para a comunicação desses sujeitos. Para tanto, destacam que a pesquisa está dividida em duas partes: na primeira está a pesquisa bibliográfica e, na segunda parte, uma proposta didática para o desenvolvimento da leitura. Assim, a partir da análise documental, consideram a apropriação, durante a leitura do surdo no ensino superior, apenas de conceitos e não de outros mecanismos integrantes da língua portuguesa, e destacam, portanto, a necessidade de maior desenvolvimento de materiais didáticos que tornem os surdos cada vez mais proficientes na leitura, principalmente no Ensino Superior.

Em Profissão ou a nova escravização do século? Uma análise discursiva da prostituição da mulher, Thailine Dullius (UNIOESTE) e Dantielli Assumpção Garcia, partem dos dizeres da ex-prostituta Sonia Sánchez, defensora da abolição da prostituição, e da prostituta Monique Prada, colunista da *Mídia Ninja*, automeada putativista e defensora da prostituição como profissão, para analisar algumas Sequências Discursivas a partir dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa. Na busca em compreender os efeitos de sentido sobre a prostituição e responder quais mulheres ambos os dizeres podem estar silenciando,

as autoras apontam que Sonia Sánchez trata a escolha como uma ilusão, causando efeitos de sentidos que silenciam o poder de escolha das mulheres que estão na prostituição, e Prada busca ressignificar o termo puta, causando efeitos de sentidos que silenciam os sentidos pejorativos da mulher puta que ecoam na memória.

Luana Vitoriano-Gonçalves (UEM), em seu texto (Co)existência entre nação e etnias: um projeto político pedagógico (re) pensado para a comunidade indígena, investiga os modos como a população étnica Avá-Guarani percebe sua própria comunidade e as relações de saber e de poder que integram nação-escola-comunidade. Para isso, apresenta como corpus de pesquisa o Projeto Político Pedagógico (2017), do Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'e, redigido por professores (indígenas e não indígenas) integrados à realidade cultural da terra indígena Tekoha Añetete. Nesta conjuntura, tornam-se relevantes as perspectivas teóricas de Foucault (2012a; 2012b), Almeida; Gomes; Bracht (2016) e Bauman (1999). De acordo com a autora, a investigação das séries enunciativas do PPP (2017) visibiliza a educação a partir de três movimentos discursivos: "preservação dos saberes e práticas socioculturais das comunidades indígenas"; "manutenção da cultura integrada" e "promoção da autodeterminação".

No artigo, Concepções de gênero em um curso no formato spoc de língua espanhol, Naura Coelho (UFSM) e Caroline Larranaga (UFSM), apresentam a análise realizada em um curso de Língua Espanhola no formato Small Private Online Course (SPOC), destinado a alunos pertencentes ao terceiro ano do Ensino Médio de uma escola de educação básica, do interior do estado do Rio Grande do Sul (RS), idealizado e criado nos anos de 2020 e 2021, respectivamente, no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER), da

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Para isso, as autoras buscam verificar que concepções de gêneros foram exploradas nos materiais didáticos digitais (MDD) dispostos na primeira unidade do curso, que tem como objetivo trabalhar gêneros textuais com foco no preparo de alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e empregam a definição de gêneros como ação social tipificada e recorrente, sustentada por autores como Miller (1994) e Bazerman (2003).

La ciudad ausente: séries e variações, de Davi Olivo Júnior (Unicentro/PR) objetiva refletir sobre o processo criativo de La ciudad ausente (1992), segundo romance de Ricardo Piglia (1940-2017). Encaminhando a escrita, o autor parte das relações entre La ciudad ausente e Respiración artificial (1980), seu primeiro romance, e defende que ambos romances surgem como um mesmo projeto e compartilham algumas características, em especial, o trabalho com séries e variações, no que se refere tanto a algumas problemáticas quanto às tensões entre a narrativa breve e o romance. Além disso, segundo o autor, se em seus primeiros textos críticos e romance Piglia aproximava Jorge Luis Borges e Roberto Arlt, em La ciudad ausente ele radicaliza essa aproximação e faz dela um projeto literário. Logo, em sua leitura, Piglia retorna a Macedonio Fernández para, através dele, reunir esses dois escritores tão díspares, unindo assim duas linhas fundamentais da tradição literária argentina.

Em A imprensa no Brasil feita por mulheres e para mulheres e a importância de Juana Manso nos periódicos oitocentistas femininos e feministas, Carolina de Novaes Rêgo Barros (UFPA), apresenta as participações da escritora Juana Paula Manso de Noronha, após sua saída da direção do seu periódico O Jornal das Senhoras (1852). Dessa forma, a autora destaca que para entender o percurso do primeiro periódico feminista

e feminino brasileiro, de acordo com Bárbara Souto (2022), seria necessário entender o cenário da imprensa brasileira feita para e por mulheres. Assim, aponta Constância Lima Duarte (2016) e sua importância para a análise dessa trajetória, destacando, por fim, como as colaborações e as homenagens que a periodista era citada, contribuíram para que o periódico não deixasse de lado seu intuito de destacar a importância da emancipação e da educação feminina oitocentista.

Fechando a edição, O atlas linguístico do Brasil e o ensino de língua portuguesa: experiência prática, de Elannia Cristhina Idelfonso Lins (UFPE), Marcela Moura Torres Paim (UFRPE) apresenta as contribuições da Dialetologia para o ensino por meio do uso do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) na sala de aula. A partir da Dialetologia e o Ensino, que dão conta das reflexões teóricas sobre a importância do ensino da diversidade da língua portuguesa falada no Brasil, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as autoras organizam a escrita do artigo, utilizando para tanto, as cartas lexicais. Finalizam suas análises, a partir de uma aplicação de atividades preliminares em oficinas de variação e ensino, no âmbito de cursos de extensão, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, e revelam que explorar o ALiB proporciona o conhecimento da pluralidade do português, bem como a conscientização acerca da importância do combate ao preconceito linguístico.

É assim que a presente edição está organizada, produzindo movimentos de retomadas, de idas e vindas que não se esgotam, e movem ainda a vontade de dizer – sempre em construção.

Referências

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Lembrar, escrever, esquecer. São Paulo: Editora 34, 2006.

SCHERER, Amanda, SCHNEIDERS, Caroline Malmann. As janelas do arquivo: uma homenagem a Bethânia Mariani. In: BRANCO, L. C., CARNAVALE, Ana. M, DEZERTO, F. B. DIAS, Juciele, et all. Entre nós da língua, do sujeito, do discurso. Vol. 1. Campinas/SP: Pontes editores, 2022.

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E PARÊMIAS DA UCRÂNIA: O OLHAR DE UM PESQUISADOR UCRANINO REFUGIADO NO BRASIL

Fernando Moreno da Silva¹

RESUMO: Nos estudos lexicais, a Fraseologia tem se dedicado ao estudo das unidades polilexicais, comumente chamadas de unidades fraseológicas (UF), que são compostas de duas ou mais palavras gráficas. Como definir e delimitar essas unidades? Que combinações devem ser consideradas UFs? Com base nessas questões, este artigo se propôs a discutir duas das mais representativas UFs: expressão idiomática e parêmia. Assim, objetivou apresentar os conceitos e as diferenças entre essas duas unidades num contexto peculiar: Guerra da Ucrânia. Essas unidades foram exemplificadas com as expressões mais representativas na Ucrânia segundo a visão de um ucraniano refugiado no Brasil por conta do conflito entre Rússia e Ucrânia. Foram tomadas 11 expressões idiomáticas e 11 parêmias.

PALAVRAS-CHAVE: Fraseologia. Expressão Idiomática. Parêmia. Ucrânia.

IDIOMS AND PAREMIAS IN UKRAINE: THE LOOK OF A UKRAINIAN RESEARCHER REFUGEE IN BRAZIL

ABSTRACT: In lexical studies, Phraseology has been devoted to the study of polylexical units, generally called phraseological units (PU), which are composed of two or more graphic words. How to define and delimit these units? What combinations should be considered PUs? Based on these questions, this article proposes to discuss two of the most representative PUs: idiom and paremia. In this way, it aims to present the concepts and differences between these two units in a peculiar context: War in Ukraine. These units were exemplified with the most representative expressions in Ukraine according to the vision of a refugee Ukrainian in Brazil because of the conflict between Russia and Ukraine. The article presents 11 idioms and 11 paremias.

KEYWORDS: Phraseology. Idiom. Paremia. Ukraine.

¹ Doutorado (2009) em Linguística pela UNESP/Araraquara, docente na UENP (Jacarezinho). E-mail: moreno@uenp.edu.br

INTRODUÇÃO

O léxico é o conjunto de palavras de uma língua, incluindo unidades de valores gramatical e lexical, dentre elas substantivos, preposições, conjunções, gírias, expressões idiomáticas, etc.

Nos estudos do léxico, consolidou-se o termo Ciências do Léxico para designar o conjunto de disciplinas que se ocupam do estudo das unidades léxicas da língua. Esse conjunto é formado tradicionalmente de três disciplinas: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Em linhas gerais, a Lexicologia investiga vários fenômenos: unidades mono e polilexicais, formação de palavras, neologismos, empréstimos linguísticos, topônimos e antropônimos. A Lexicografia se preocupa com os parâmetros para o registro de tais unidades num produto final (dicionário, glossário, banco de dados, etc.), com a elaboração desses produtos e também com a análise deles. A Terminologia, por fim, estuda as linguagens especializadas e elabora produtos terminográficos.

Além dessas três disciplinas é comum ser acrescentada uma quarta disciplina, a Fraseologia, responsável pelo estudo das unidades polilexicais, expressões constituídas de duas ou mais palavras gráficas, como expressão idiomática e ditado popular, podendo também considerar a colocação, o slogan, o clichê, o estereótipo, o bordão, a expressão capacitista, a unidade terminológica sintagmática, etc. Para nomear esses vários tipos de unidades polilexicais, a Fraseologia tem adotado como termo preferido o hiperônimo “unidade fraseológica” (doravante UF).

Eleger o hiperônimo preferido não basta. A tarefa mais desafiadora à Fraseologia é explicar o fenômeno polilexical: que combinações devem ser consideradas UFs? Como diferenciar um agrupamento de palavras e uma UF? Assim, conceituar e delimitar uma

unidade fraseológica nem sempre é uma tarefa fácil.

Com base nisso, dado o espaço limitado de um artigo, objetivamos, dentro dos estudos do léxico, focar nossa atenção na Fraseologia, mais especificamente, em virtude da amplitude das possíveis unidades, em dois tipos de UF: expressão idiomática e ditado (também chamado de parêmia). Além de tratar dos conceitos e das diferenças dessas duas unidades, vamos exemplificar essas expressões no contexto da Ucrânia, segundo a visão de um ucraniano, Dmytro Slinko, refugiado com sua família no Brasil por conta do conflito entre Rússia e Ucrânia.

Desde fevereiro de 2022, quando iniciou a Guerra da Ucrânia, milhões de ucranianos deixaram o país fugindo do conflito. Nesse contexto, o governo do Paraná, por meio da Fundação Araucária, criou o Programa de Acolhida a Cientistas Ucranianos², que oferece a eles apoio humanitário emergencial por meio do recrutamento de cientistas das universidades ucranianas a fim de desenvolverem suas pesquisas nas instituições científicas e tecnológicas do Paraná por um período de até dois anos. Com isso, as sete universidades estaduais do Paraná contam com professores ucranianos, incluindo Dmytro Slinko, que desde agosto de 2022 atua no Programa de Pós-Graduação em Ciência Jurídica, campus de Jacarezinho, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Assim, este texto, além de abordar duas das mais representativas unidades dos estudos fraseológicos, abordando expressão idiomática e parêmia, com conceitos e diferenças, apresenta a Ucrânia sob o ponto de vista linguístico-cultural, afinal de contas, a cultura e a visão de mundo de uma sociedade se manifestam no uso da língua, sobre-

² Chamada Pública 09/2022 - Programa de Acolhida a Cientistas Ucranianos (www.fappr.pr.gov.br).

tudo por meio dessas expressões em tela.

Este artigo se estrutura em quatro partes. Inicialmente, apresentaremos brevemente a Ucrânia. Em seguida, falaremos da Fraseologia e as características essenciais de uma UF. Feito esse preâmbulo dessa disciplina das Ciências do Léxico, vamos tratar das duas unidades aqui propostas, expressão idiomática e parêmia, com exemplos de expressões ucranianas.

1. A UCRÂNIA

Localizada na Europa Oriental, a Ucrânia é um país com uma rica e complexa história, uma cultura diversificada e tradições únicas. Com uma população de aproximadamente 45 milhões de pessoas, a Ucrânia tem uma identidade cultural própria que reflete sua posição geográfica e sua formação complexa.

A história da Ucrânia remonta a milênios, com vestígios arqueológicos de civilizações antigas encontrados em seu território. Durante a Idade Média, a Ucrânia foi o berço do poderoso Estado de Kiev, conhecido como a Rus' de Kiev. Esse estado medieval desempenhou um papel significativo no desenvolvimento político, cultural e religioso da Europa Oriental. A Catedral de Santa Sofia, em Kiev, é um exemplo impressionante da arquitetura dessa época e foi reconhecida como Patrimônio Mundial pela UNESCO.

A geografia da Ucrânia é diversa, variando desde vastas planícies no centro do país até as montanhas dos Cárpatos, a oeste. O rio Dnipro, o terceiro maior da Europa, atravessa o país, desempenhando um papel importante na história e economia ucranianas. O Mar Negro, ao sul, proporciona belas praias e é uma área turística popular.

A língua oficial da Ucrânia é o ucraniano, que pertence ao grupo de línguas eslavas. No entanto, o país também tem uma significativa minoria de falantes de russo, es-

pecialmente nas regiões orientais e sul. A relação entre as línguas ucraniana e russa tem sido um assunto complexo e muitas vezes politicamente sensível na Ucrânia.

A cultura ucraniana é diversificada e impactante, com influências de diferentes grupos étnicos e tradições históricas. A música folclórica ucraniana é conhecida por suas melodias cativantes e letras poéticas. Instrumentos tradicionais, como a bandura e o kobza, desempenham um papel importante na música ucraniana. As danças folclóricas, como o hopak, são conhecidas por seus movimentos enérgicos e acrobáticos. As festividades populares desempenham um papel fundamental nessa cultura. Um dos festivais mais conhecidos é o festival de dança e música étnica chamado "Vyshyvanka" (também chamado Dia do Bordado), em que as pessoas vestem trajes tradicionais bordados e celebram as tradições ucranianas.

A culinária ucraniana é deliciosa e variada, com pratos que refletem a abundância dos produtos agrícolas do país. O borsch (sopa de beterraba), varenyky (massa recheada) e holubtsi (bolos de repolho recheados) são alguns dos pratos mais populares. A cultura da hospitalidade é muito valorizada na Ucrânia, e convidar os outros para compartilhar uma refeição é uma demonstração de afeto e amizade.

No campo literário também há uma rica tradição, com grandes escritores como Taras Shevchenko, Ivan Franko e Lesya Ukrainka, que contribuíram para o desenvolvimento da literatura ucraniana. A arte ucraniana, incluindo pintura, escultura e artesanato, possui características distintas e muitas vezes reflete a natureza, a vida rural e a espiritualidade.

Atualmente, o conflito com a Rússia tem moldado a identidade ucraniana contemporânea, fortalecendo o sentimento de unidade e nacionalismo. As tropas russas invadiram a Ucrânia em 24 de fevereiro de

2022. Desde então, são milhares de mortos e feridos, além de milhões de refugiados que buscam abrigo na Europa e em outros países.

Mas, apesar do triste cenário, nosso objetivo aqui não é discutir a Guerra da Ucrânia, mas apresentar a Ucrânia sob o ponto de vista linguístico-cultural por meio das expressões idiomáticas e parêmiás. Para isso, a seguir, vamos discorrer sobre a Fraseologia e as características essenciais de suas unidades para, em seguida, apresentar as expressões ucranianas.

2. A FRASEOLOGIA

O léxico, conjunto de palavras ou unidades lexicais de uma língua, é formado de unidades monolexicais (de apenas uma palavra gráfica) e polilexicais (de duas ou mais palavras gráficas).

A unidade polilexical se define como um constituinte de extensão sintagmática, mas de valor paradigmático. Apesar da estrutura complexa, composta de mais de uma palavra gráfica, equivale sintática e semanticamente a uma categoria léxico-gramatical, comportando-se morfologicamente como um substantivo, verbo, advérbio, adjetivo, etc.

Exemplos: Precisamos pôr os pingos nos is = Precisamos conversar (verbo)

Não se trata apenas de uma sequência de palavras, mas uma combinação de valor lexical. Em virtude da extensão dessas unidades (do tamanho de uma frase), a disciplina que delas se ocupa é chamada Fraseologia.

A Fraseologia tem chamado essas unidades polilexicais – unidade complexa de significação, composta de duas ou mais palavras gráficas – de unidade fraseológica (UF), que apresenta três características essenciais: polilexicalidade, estabilidade formal e conotação.

a) polilexicalidade

A primeira e mais evidente característica de uma UF: formada de duas ou mais palavras gráficas.

b) estabilidade formal

Uma UF é uma combinação frequente e convencional, adotada por um grupo, podendo ser parcial ou totalmente fixa. Isso significa que não podemos mexer nas partes sob pena de não ser apreendida pelo falante. Dizer “chutar o pau da barraca” não é o mesmo que “chutar a lenha da barraca”. Mas há formas que permitem algum tipo de variação sem prejudicar a inteligibilidade. A expressão “ir pro beleléu” (não ter êxito, acabar) pode ser facilmente apreendida no seguinte contexto: “Resumindo, sua privacidade pode ir facilmente para o beleléu, juntamente com a integridade de seus dados” (RIVA, 2009, p. 175). A mesma variação ocorre também em “pôr o carro na frente dos bois” e “colocar a carroça na frente dos bois”.

c) conotação

Na denotação há um sentido literal. Na conotação, o sentido figurativo, não seguindo o princípio da composicionalidade (soma das partes). O significado não está na soma das partes; é opaco, não transparente, de sentido global. A expressão “engolir sapo”, literalmente, pode sugerir alguém tentando degustar uma iguaria bem exótica. Mas inserida na frase “para conseguir o emprego, o estagiário precisou engolir sapo”, a expressão fica nitidamente apreendida como um ato de tolerância.

Com base nessas três características gerais (polilexicalidade, estabilidade e conotação), podemos apresentar alguns tipos de UF: colocação, expressão idiomática, parêmia, slogan, bordão, estereótipo, clichê, expressão capacitista, etc. Neste artigo, como já dito inicialmente, trataremos especificamente de expressões idiomáticas e parêmiás da Ucrânia.

UNIDADES LEXICAIS	
UNIDADES MONOLEXICAIS ¹ (simples e compostas)	UNIDADES POLILEXICAIS (complexas)
“de” (simples de sentido gramatical)	“por que”
“ferro” (simples de sentido referencial/ lexical)	“que legal!”
“aguardente” (compostas por aglutinação)	“a partir de”
“motosserra” (composta por justaposição)	“dona de casa”
“guarda-roupa” (composta com hífen)	“ir desta para a melhor” (morrer)

Quadro 1: unidades do léxico. Fonte: elaboração própria



Figura 1: imagem ilustrativa da expressão “entrar pelo cano”. Fonte: Ballardin e Zocchio (1999).

1 Consideramos a composição uma unidade monolexical, seguindo o raciocínio de Welker (2004, p. 102): “Desse modo, lexemas compostos grafados com hífen não são itens polilexicais”.

3. EXPRESSÃO IDIOMÁTICA

A expressão idiomática (EI) é a UF por excelência. Como observa Bevilacqua (1996, p. 9), para alguns autores a Fraseologia se limita às expressões idiomáticas próprias de uma língua. Aqui, no entanto, EI é considerada um tipo de UF. Seguem abaixo alguns exemplos³:

(I) meter o pau: “Logo de cara, ela começou a meter o pau em paulistas...”

(II) dar mão à palmatória: “...a ombudsman do jornal cobrou: alguém errara e deveria dar mão à palmatória.”

(III) ou caga ou sai da moita: “Ai meu deus; Agora ou caga ou sai da moita. Agora é pra valer a parada de ir morar em Curitiba.”

(IV) virar pó: “A oportunidade dos sonhos pode virar pó quando descobrirem que você não é...”

(V) com a pulga atrás da orelha: “O que me deixa com a pulga atrás da orelha é ver que quem acaba passando nesse tipo de evento sempre é conhecido de alguém no meio.”

(VI) pedir água: “O decepcionado Euristeu, que jurava que o herói iria pedir água antes de dar conta dos doze encargos, não deixou barato.”

Há uma definição muito recorrente de EI dada por Xatara (1998, p. 170): “expressão idiomática é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”.

Essa é uma definição completa, porque a autora apresenta os três critérios mínimos de uma UF: polilexical, estável e conotativa. Quando diz “em um idioma pela tradição cultural”, apresenta ainda, embora não dito explicitamente, um quarto atributo muito peculiar da EI, que aliás a diferencia muitas vezes das demais UF: idiomático.

3 Os exemplos foram retirados de Riva (2009, p. 136-143).

Nos estudos fraseológicos, em geral, o adjetivo “idiomático” é sinônimo de metafórico. Klare (1986, p. 358), pondo a idiomatidade como critério central da UF, entende-a como a discordância dos significados interno e externo da locução. Para Alvarez (2017, p. 11), “idiomaticidade é compreendida como uma transformação semântica, ou seja, uma transferência de significado que pode abarcar todos os constituintes de uma unidade fraseológica ou uma parte deles”. Tagnin (1989, p. 16) afirma que o adjetivo idiomático é sinônimo de não transparente.

Há, entretanto, uma sutil diferença atestada na morfologia do termo. Derivado de “idioma”, mais o sufixo formador de adjetivo “-ico” (com o interfixo -t-), “idiomático” caracteriza o que é próprio de um idioma, exclusivo, uma construção (fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica ou pragmática) existente em apenas uma língua, com possível equivalência ou correspondência em outra. Idiomático é sinônimo de “patriótico” (pátria + -t- + -ico): “As EIs são típicas de uma nação e enraizadas na sua cultura” (BIDERMAN, 2005, p. 756); “Idiotismo é toda construção que aparece como própria de uma língua, não possuindo nenhum correspondente sintático em outra” (DUBOIS et al, 2007, p. 330).

Assim, idiomatidade (qualidade de idiomático) não é literalmente sinônimo de conotação; conotação é o efeito do que é próprio de um idioma. Idiomático não se opõe ao literal, mas ao universal. Essa tenuidade é o que permite asseverar – contrariando Klare (1986, p. 358), quando aponta a idiomatidade como critério central de uma UF – que idiomático não é um critério basilar na caracterização de uma UF. Critérios essenciais são apenas polilexicalidade, estabilidade e conotação. Porque nem todas as UF são idiomáticas. A colocação “cartão de crédito” (credit card) é internacional. Nos contatos interpessoais, “bom dia!”, “por fa-

vor”, “com licença”, “muito obrigado” (conhecidos como “pragmatemas” ou “fórmulas”) estão presentes, como diz Monteiro-Plantin (2014, p. 73), em todas línguas e culturas, como condição à participação social e à inclusão do falante na categoria de bem-educado. Uma parêmia só é idiomática quando é própria do Brasil, como no exemplo dado por Succi (2006, p. 37): “quem não gosta de samba é ruim da cabeça ou doente do pé”. Outras, como “os últimos serão os primeiros” e “o costume faz a lei”, são universais, presentes em outras línguas.

Entendido o adjetivo “idiomático”, a questão é: a EI é idiomática? Tomemos como exemplo a expressão classificada como EI4: “jogar a toalha” (desistir). Oriunda do boxe (quando o técnico arremessa a toalha no centro do ringue para indicar a desistência de seu lutador), modalidade esportiva internacional, não poderia ser exclusiva do Brasil:

Português do Brasil: “Diante das adversidades econômicas, algumas redes também começam a jogar a toalha, sem fôlego para continuar”.

Português de Portugal: “Não perca a fé, embora tenha motivos de sobra para jogar a toalha”.

Francês da França: “Originaire de Notre-Dame-du-Mont-Carmel, Alexandre Morand a refusé de lancer la serviette lorsqu’il a été libéré par les Voltigeurs de Drummondville”.

Francês do Canadá: “Voyant que les résultats escomptés ne sont pas au rendez-vous, l’entrepreneur peut décider de lancer la serviette et de liquider son entreprise”.⁵

4 Verbetes de Riva (2009, p. 143): “jogar a toalha desistir de continuar no meio de uma atividade difícil [orig.: boxe; alusão à imagem recorrente nesse esporte em que o técnico arremessa a toalha no centro do ringue para indicar a desistência de seu lutador] Diante das adversidades econômicas, algumas redes também começam a jogar a toalha, sem fôlego para continuar.”

5 Exemplos retirados do Dicionário de expressões idiomáticas de Xatara (2013).

A rigor, só poderiam ser classificadas como EI as UFs que são de fato idiomáticas (próprias de uma língua). Seriam exclusivamente brasileiras as expressões “feito nas coxas”, “terminar em pizza”, “rodar a baiana”? Como precisar isso? É claro que aqui resvalamos no problema de determinar rigorosamente a idiomatismo de uma construção. Talvez só diplomatas, políglotas e historiadores estariam próximos dessa possibilidade. Não há ainda um “fio de Ariadne” ao problema. Essa é a razão pela qual muitas vezes a categoria “EI” funciona como um “curinga”, um saco onde tudo se põe. Dizem: “que expressão é essa? Nunca ouvi! É uma expressão idiomática”.

O que dizer de outras unidades que são idiomáticas, como as parêmiias acadêmicas: “artigos passados não movem o Lattes”, “nem todo periódico que reluz é qualificado pela CAPES”.

Se a idiomatismo está presente em outras unidades e se nem todas as EIs são idiomáticas, é apropriado o qualificativo “idiomático”? Sendo a conotação o atributo que maiormente sobressai, seria mais razoável então chamá-la de “expressão conotativa”. Esse é um critério tão forte na EI que, quando uma UF incompleta adquire total conotação, torna-se EI. Riva (2009, p. 27) mostra que o slogan “não é uma Brastemp” se torna EI quando plenamente conotado: “a namorada dele ‘não é uma Brastemp’”. O slogan/lema “Um por todos! Todos por um!” se torna EI quando adaptado na expressão “aqui, é um por todos, todos por um”. O mesmo ocorre com a parêmia, que, quando assim adaptada, é chamada por Sabino (2010, p. 342) de “expressão idiomática proverbial”, ou seja, EI que deriva de provérbio. Exemplos (p. 344-5):

a) provérbio:

A cavalo dado não se olham os dentes.
Um dia da caça, outro do caçador.

b) expressão idiomática proverbial:

Ser cavalo dado. (“Não torça o nariz, que é cavalo dado!”)

Ser o dia da caça; ser o dia do caçador. (“Hoje foi o dia do caçador para a família americana que saiu para acampar e voltou com um javali de meia tonelada na bagagem.”)

Apesar da conotação – não da idiomaticidade – como traço maiormente caracterizador da EI, a convenção presente nos estudos fraseológicos já consagrou “idiomático” à mais exemplar das UFs. Seria possível chamar o presidente (chefe do poder executivo federal) de “governador” (chefe do poder executivo estadual), já que presidir e governar são as mesmas ações? O governador da República! O presidente de Minas Gerais! Por isso, por conta da nomenclatura consagrada, EI, ainda que não seja idiomática, continuará “expressão idiomática”.

Aliás, é o caráter conotativo da EI que a torna um problema em tradução. Sendo um retrato da cultura, muitas vezes são intraduzíveis: como traduzir “resolveu mostrar ao chefe ‘com quantos paus se faz uma canoa’”? Um falante só é fluente quando sabe empregar adequadamente as EIs. Isso mostra a dupla face desse fenômeno: tradicional e inovador. Tradicional pela cultura, pelo sistema da língua; mas inovador pela dinâmica das construções, pelas possibilidades de significação.

Por isso, as EIs são gradativamente introduzidas na educação como instrumento de ensino e de aprendizagem das línguas materna e estrangeira⁶. Para Xatara (2001, p. 15), é fundamental que a Fraseologia, e com ela as EIs, esteja presente nas salas de aulas, pois é “parte da sabedoria popular, expressam sentimentos, emoções, sutilezas de pensamentos dos falantes nativos, e se-

6 Alguns trabalhos que exploram a relação entre EI e ensino: Azevedo e Silva, 2016; Carvalho, 2011; Cunha, 2012; Nogueira (2008); Rodrigues (2010); Vaz (2013).

rão de grande uso para os aprendizes”. Para ilustrar o potencial didático das EIs, Ballardín e Zocchio (1999), no “Pequeno dicionário ilustrado de expressões idiomáticas”, apresentam EIs com ilustrações que mostram literalmente o significado delas, permitindo explorar de maneira lúdica a leitura metafórica:

Pensando no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, González Rey (2004, p. 116) propõe a Fraseodidática como subárea da Fraseologia para discutir a importância das UFs na sala de aula, argumentando que o nativo fala “idiomaticamente” sua língua, e o aprendiz, “artificialmente”. Para Vaz (2013, p. 29), o ensino das EIs deve acontecer desde o início do processo de ensino/aprendizagem, adequando as expressões ao nível de proficiência para que o aprendiz não se sinta acuado diante dessas unidades em seu cotidiano.

Feita essa exposição, corroborando inclusive o papel das EIs como instrumento para ensino/aprendizagem da língua, veremos abaixo algumas EIs da Ucrânia.

1) Ложка дьогтю у бочці меду (uma colher de alcatrão em um barril de mel)

A expressão indica que algo pequeno (como uma colher de alcatrão) pode estragar algo realmente bom (como um barril de mel). Exemplo: “Aquele erro realmente acabou sendo uma colher de alcatrão em um barril de mel, porque ela acordou no dia seguinte pensando em um canteiro de ervas daninhas e na repreensão de Nika”.

2) Як дві краплі води (como duas gotas de água)

Usado para dizer que duas pessoas apresentam semelhança. Exemplo: “Os gêmeos eram parecidos entre si como duas gotas de água”.

3) Крапля в морі (uma gota no oceano)

Indica a insignificância de algo. Exemplo: “Todo aquele trabalho cultural no povo é uma gota no oceano”.

4) Не роби з мухи слона (não transforme uma mosca num elefante)

Não se deve exagerar, tornando algo pequeno grandioso. Exemplo: “Não estou surpreso com nada, porque as pessoas muitas vezes transformam uma mosca num elefante”.

5) Показати де раки зимують (mostrar onde os lagostins passam o inverno)

Lagostim é o nome dado às espécies menores de crustáceos, semelhante à lagosta, mas menor. A expressão significa uma ameaça: ensinar uma lição a alguém, parecida com outra expressão brasileira: “mostrar com quantos paus se faz uma canoa”. Exemplo: “Não me obrigue ir até você para mostrar onde os lagostins passam o inverno”.

6) Німий як риба (mudo como um peixe)

Ficar calado, nem nada a dizer, sobretudo quando se trata de guardar um segredo ou uma confissão. Exemplo: “Ficou mudo como um peixe nos dois interrogatórios”.

7) Підсунути свиню (plantar um porco)

Aplicar um golpe em alguém. Exemplo: “Vão plantar um porco em mim. O chapéu ou a bota vai ser roubado para atrasar minha entrada no palco”.

8) Чекати з моря погоди (esperar o tempo do mar)

Esperar o andamento natural das coisas, sem intervir em nada para mudar algo. Exemplo: “A hora chegará e a reconstrução começará. Devemos apenas sentar e esperar o tempo do mar?”.

9) Купити kota в мішку (comprar um gato em um saco)

Comprar algo sem o devido cuidado, podendo fazer um mau negócio. Exemplo: “Estávamos com tanta pressa que compramos batatas como um gato em um saco”.

10) Вичавлений як лимон (espremido

como um limão)

Estar completamente esgotado ou explorado ao máximo. A expressão é frequentemente usada para descrever situações em que alguém foi levado ao limite ou teve todos os seus recursos, energia ou potencial extraídos. Exemplo: “Depois da tarefa, ele ficou espremido como um limão”.

11) Під каблуком (sob o calcanhar)

Manter alguém sob controle. Tem um caráter opressivo: ser oprimido, dominado ou subjugado por alguém ou algo mais poderoso. Representa uma situação em que alguém é submetido a controle ou a maus-tratos. Exemplo: “A funcionária mantinha o cachorro sob seu calcanhar”.

Depois de passar pelas onze Els selecionadas do contexto ucranianos, faremos o mesmo com as parêmsias, apresentando também onze ditados da Ucrânia.

4. PARÊMSIA

“Como diz o ditado...”. Esta é uma expressão muito comum na oralidade para introduzir um ensinamento da sabedoria popular. Alguns exemplos de ditado:

(VII) Ao bom entendedor, meia palavra basta;

(VIII) Amor com amor se paga;

(IX) Água mole em pedra dura tanto bate até que fura;

(X) Quem não tem cão, caça como gato;

(XI) À noite, todos os gatos são pardos;

(XII) De grão em grão, a galinha enche o papo;

(XIII) As aparências enganam.

Embora seja conhecido popularmente como “ditado”, há n variantes para esse termo: adágio, aforismo, anexim, apotegma, axioma, brocardo, dito, máxima, provérbio, rifão, wellerismo, ditado popular, frase popular, unidade paremiológica, etc.

Ainda que haja a possibilidade de estabelecer nuances entre eles, precisar a diferença é muito difícil: aforismo, apotegma

e máxima seriam ditados eruditos? Adágio, ditado popular, provérbio e rifão, populares? Essa variação reflete nos bibliônimos: analecto (coletânea de ditos célebres), maximário (coletânea de máximas), adagiário (coletânea de adágios), rifoneiro (coletânea de rifões). Por conta dessas variantes, a literatura fraseológica tem adotado como hiperônimo os termos “unidade paremiológica” ou “parêmia” (do gr. paroimía “para” = junto a + “oimos” = caminho: palavras úteis para todo caminho da vida).

A parêmia é uma das UFs mais extensas, confirmando as palavras de Corpas Pastor (1996, p. 269) quando diz que o limite superior de uma UF se situa no nível da oração composta: “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”; “vale mais um pássaro na mão que dois voando”.

Sem fundamentação científica, a parêmia é baseada nos costumes que são transmitidos entre gerações. Isso a torna atemporal: “...fazem parte da memória coletiva da comunidade, veiculando asserções ou juízos intemporais, características que asseguram grande longevidade a esse tipo de enunciado” (GONÇALVES, 2017, p. 147). Para Henriques (2014, p. 41), ela traduz a construção social e cultural de uma sociedade e oferece um caminho metafórico para as pessoas compreenderem a vida, ainda que possamos questioná-la ou negá-la. Ligada ao folclore e à tradição popular, a parêmia preserva um patrimônio cultural riquíssimo, fonte para linguistas, filólogos, folcloristas, etnógrafo, etnólogos e até etólogos.

A principal característica dela é o tom moralizante, transmitindo um ensinamento popular na forma de conselho, admoestação, proibição, estímulo. Segundo Xatara e Succi (2008, p. 35), a parêmia é um enunciado “com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar”. Esse tom moralizante, quando referente ao caráter humano,

tem aplicação universal; quando relacionado à cultura de uma comunidade ou nação, é idiomático. Em “o costume faz a lei”, para tomar o exemplo de Succi (2006, p. 37), parece haver um valor universal, com correspondentes em várias línguas: “L’usage fait la loi” (francês), “L’uso fa la legge” (italiano), “Costumbre hace ley” (espanhol), “Custom rules the law” (inglês). Mas nem sempre há equivalentes em outra língua: “quem não gosta de samba é ruim da cabeça ou doente do pé”, por exemplo, pertence tipicamente à cultura brasileira.

Esse tom moralizante a diferencia de outras UFs. Pode, eventualmente, ser confundida com o estereótipo: “mulher no volante, perigo constante”. Este exemplo traz advertência, mas é também depreciativo e infundado. Eis a razão pela qual deve ser considerado um estereótipo, não uma parêmia.

Outra característica muito comum na parêmia é o efeito sonoro: é uma poesia! Os recursos estilísticos que lhes são próprios, como rima, aliteração e assonância, criam uma sonoridade que a embeleza, que encanta, que transforma o peso moralizante em musicalidade: “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”; “quem com ferro fere, com ferro será ferido”. Essa não é uma característica exclusiva da parêmia, haja vista slogans famosos: “quem bebe Grapette, repete”; “tomou Doril, a dor sumiu”.

Há uma construção muito peculiar chamada “wellerismo”, pouco tratado na literatura. O termo deriva do nome do personagem Sam Weller, de Charles Dickens. É um enunciado que fica entre o chiste e a parêmia, uma espécie de paródia paremiológica. Seu tom risível objetiva brincar com o tom moralizador das parêmias:

(XIV) “Já é alguma coisa”, disse um homem careca, quando se deparou com um pente;

(XV) “É melhor prevenir do que reme-

diar”, disse o porco quando fugiu do açougueiro;

(XVI) “Vamos ter que ensaiar isso”, disse o agente funerário quando o caixão caiu do carro;

(XVII) “Contra gostos”, disse o sapo e engoliu a mosca.

Segundo Orero (2000, p. 123-4), a peculiaridade do wellerismo está na sua estrutura triádica: (i) uma expressão, podendo ser uma parêmia: “É melhor prevenir do que remediar”; (ii) a identidade do autor: “disse o porco”; (iii) a situação da cena, responsável pelo efeito de riso. Seria um tipo de parêmia? Ou apenas uma paródia?

Devido ao tratamento cada vez mais marcante da parêmia como UF, seu estudo ganhou status de disciplina: Paremiologia, que se dedica ao estudo das parêmias; Paremiografia, ao registro dessas unidades. A Paremiologia, enquanto estudo teórico, é jovem. Mas a prática paremiográfica é antiga, como o Livro de Provérbios do rei Salomão (cerca de 950 a.C.) e o rifoneiro quatrocentista de Marquês de Santillana (“Refranes que dicen las viejas tras el fuego”). Ambas são subáreas da Fraseologia, como pressupõem os termos variantes “Fraseoparemiologia” (ÁLVAREZ, 2012; ZAVAGLIA; SIMÃO, 2017) e “Fraseoparemiografia” (CHACOTO, 2012; XATARA, 2012), que, apesar da redundância, revelam o pertencimento da Paremiologia e da Paremiografia à Fraseologia.

Após discorrer sobre o conceito, seguem abaixo algumas parêmias da Ucrânia.

1) Під лежачий камінь вода не тече (sob a pedra deitada a água não flui)

Trata-se de uma parêmia que ilustra que nada ocorre sem esforços. Exemplo: “O irmão mais novo só pensava em receber tudo de graça. Ora, sob a pedra deitada a água não flui”.

2) Слово не горобець (a palavra não é um pardal)

Uma vez proferida, uma palavra não pode ser desfeita, não pode “voltar”. Então, é preciso avaliar bem o que será dito. Exemplo: “Cuidado com o que diz, porque a palavra não é um pardal”.

3) Яблуко від яблуні недалеко падає (a maçã não cai longe da macieira)

Semelhante ao ditado “filho de peixinho, peixinho é”, essa parêmia indica que as crianças geralmente se comportam como os pais. Exemplo: “Não poderíamos esperar outro comportamento dela, afinal, uma maçã não cai longe da macieira”.

4) Два чоботи – пара (duas botas formam um par)

Enfatiza a semelhança entre duas pessoas. Exemplo: “Ambos os irmãos eram gananciosos: duas botas formam um par”.

5) Правда у воді не тоне і в огні не горить (a verdade não afunda na água e não queima no fogo)

A verdade nunca pode ser escondida: cedo ou tarde sempre aparece. Exemplo: “Por mais que queira fugir, o capitão não consegue: a verdade não afunda na água e não queima no fogo”.

6) Язык до Києва доведе (a língua levará a Kiev)

Kiev é a capital da Ucrânia. Esta parêmia indica que manifestar-se (falando, pedindo ajuda, conversando...) pode levar a soluções. Exemplo: “Se você está disposto a perguntar, você pode encontrar o caminho. A língua levará a Kiev”.

7) Сім раз відміряй один раз відріж (meça sete vezes, corte uma vez)

É preciso pensar profundamente nas coisas antes de tomar uma decisão final. Exemplo: «Meça sete vezes, corte uma vez, pois cada decisão deve ser tomada com cuidado».

8) Коли голова крива, то під язиком вода (quando a cabeça está torta, a água corre debaixo da língua)

Quando alguém é desonesto, sempre encontrará uma maneira de enganar os outros, escondendo a verdade. Exemplo: “Não tente me enganar. Sei quem é você. Quando a cabeça está torta, a água corre debaixo da língua”.

9) Від того, що помилка, смерть не далеко (um erro não está longe da morte)

Esta parêmia é usada para alertar alguém que um erro pode ter sérias consequências. Exemplo: “Somos todos humanos e cometemos erros. Mas cuidado, porque um erro não está longe da morte!”

10) Не стріляйте у ворона, щоб ворон не стріляв у вас (não atire em um corvo para que o corvo não atire em você)

As ações podem ter consequências nem sempre agradáveis. A provocação ou o ataque a alguém pode levar a uma reação correspondente por parte da outra pessoa. Assim, esta parêmia serve como um alerta para evitar conflitos e estimular uma relação pacífica. Exemplo: O irmão nunca aprende: está sempre provocando seus vizinhos. Não atire em um corvo para que o corvo não atire em você.

11) Не всякий траву пожує (nem todo mundo pode digerir grama)

Há habilidades ou tarefas às quais nem todos são capazes. Exemplo: “Não adianta ficar triste com a impossibilidade de participar do concurso, pois nem todo mundo pode digerir grama”.

Depois desse passeio por essas 22 expressões selecionadas por um pesquisador ucraniano refugiado no Brasil, são necessários alguns apontamentos.

Em primeiro lugar, é preciso uma retomada conceitual.

Nos estudos lexicais, a Fraseologia tem se dedicado ao estudo das unidades polilexicais comumente chamadas de unidades fraseológicas (UF). Embora haja diversos tipos de UF (colocação, expressão idiomática, parêmia, slogan, bordão, estereótipo, clichê,

expressão capacitista, etc.), aqui, como já dito inicialmente, tratamos especificamente das duas unidades mais representativas dos estudos fraseológicos: expressões idiomáticas e parêmias. Além da particularidade de apresentar 22 expressões da Ucrânia – selecionadas por um ucraniano refugiado no Brasil por conta do conflito entre Rússia e Ucrânia –, este artigo se propôs a discorrer sobre os conceitos e as diferenças entre essas duas unidades.

Toda UF se caracteriza por três atributos constantes: polilexicalidade (formada de duas ou mais palavras gráficas), estabilidade (combinação frequente e convencional adotada por um grupo) e conotação (sentido figurativo). A expressão idiomática corrobora essas três características, possuindo um caráter genérico. Diferentemente da parêmia, que, tendo também os três atributos, possui um quarto, que a diferencia da EI, o caráter moralizante, um ensinamento popular na forma de conselho, admoestação, proibição ou estímulo. É preciso ressaltar que o adjetivo “idiomático” de EI nem sempre se refere àquilo que é próprio ou exclusivo de um idioma, haja vista expressões iguais presentes em idiomas diferentes: “jogar a toalha” (em português), “lancer la serviette” (em francês).

Por fim, é preciso destacar que essas expressões comprovam hipóteses, mostrando a relação entre linguagem e cultura, com a universalidade das unidades fraseológicas (como a expressão idiomática “uma gota no oceano”) e a particularidade daquelas que são usadas na Ucrânia (como a parêmia “a língua levará a Kiev”). No uso, a língua se vale de fatores universais, particulares e combinados. Sob o ponto de vista cognitivo, a palavra permite categorização, processo pelo qual agrupamos entidades (no sentido lato do termo, incluindo objetos, animais, pessoas, etc.) em dadas categorias. Para Guignard (2012, p. 15), o fenômeno de

categorização ocupa um papel de interface entre linguagem e cognição, pois a língua manifesta percepções do mundo. Cada um e cada cultura perceberá peculiarmente essa realidade, construindo, em função da experiência sensível, conceitos e denominações distintas, pois uma mesma realidade pode percebida e nomeada de diferentes modos, conforme o ponto de vista priorizado na representação. Portanto, a língua, como pudemos observar nessas parêmiat e expressões idiomáticas, manifesta a cultura e o modo de perceber o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de expressões idiomáticas e de parêmiat da Ucrânia do ponto de vista de um pesquisador ucraniano refugiado no Brasil fornece informações valiosas sobre as dinâmicas cultural e linguística de ambos os países. Este estudo lança luz sobre a importância dessas unidades fraseológicas na compreensão do patrimônio nacional, valores e modo de vida.

A experiência do pesquisador ucraniano como refugiado no Brasil fornece uma lente única para explorar as semelhanças e diferenças entre as expressões dessas duas culturas diferentes. Assim, esse olhar demonstra a relação entre língua e cultura, destacando como o uso da língua reflete os contextos histórico, social e cultural em que se encontra. Este estudo não apenas aprofunda nossa compreensão do idioma e da cultura ucraniana, mas também promove a compreensão e aceitação intercultural.

Além disso, o estudo fraseológico destaca a importância de preservar e estudar expressões idiomáticas e parêmiat como parte do patrimônio linguístico e cultural da nação. Essas joias linguísticas servem como repositórios de sabedoria, encapsulando a experiência coletiva e os valores das pessoas.

No geral, este artigo traz uma contribuição valiosa para o campo dos estudos linguísticos e culturais, examinando expressões idiomáticas e parêmiat da Ucrânia a partir da perspectiva única de um pesquisador ucraniano refugiado no Brasil. Ao fazer a ponte entre os dois países e esclarecer suas tradições idiomáticas, este estudo promove o diálogo intercultural, melhora nossa compreensão da língua e da cultura e contribui para a preservação do patrimônio linguístico. Além disso, este artigo contribui para estimular outras pesquisas linguísticas a respeito da língua ucraniana.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. (org.). Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia, v. 1 e 2. Campinas: Pontes, 2012.

_____. "Por o preto no branco": a fraseologia contemporânea e a análise do discurso. In: ZAVAGLIA, Claudia; SIMÃO, Angélica Karim Garcia (orgs.). Reflexões, tendências e novos rumos dos estudos fraseoparemiológicos. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2017, p. 10-27.

AZEVEDO, Diego Junior Oliveira de; SILVA, Fernando Moreno da. Expressões idiomáticas: a visão dos professores da educação básica. Confluência, Rio de Janeiro, n. 51, p. 180-197, 2016.

BALLARDIN, Everton; ZOCCHIO, Marcelo. Pequeno dicionário ilustrado de expressões idiomáticas. São Paulo: DBA, 1999, 112 p.

BEVILACQUA, Cleci Regina. A fraseologia jurídico-ambiental. 1996. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Unidades complexas do léxico. In: RIO-TORTO, Graça Maria; FIGUEIREDO, Olívia Maria; SILVA, Fátima. (Orgs.). Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela. V. II. Porto: Universidade do Porto, 2005, p. 747-57.
- CARVALHO, Gislene Lima. Unidades fraseológicas no ensino de português língua estrangeira: os últimos serão os primeiros. 2011. 125. Dissertação (Mestrado em Linguística), Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- CORPAS PASTOR, Gloria. Manual de Fraseología Española. Prólogo de Manuel Alvar Ezquerro. Madrid: Editorial Gredos, 1996, 337 p.
- CUNHA, Aline Luiza da. Expressões Idiomáticas: da linguagem publicitária para a sala de aula. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- DUBOIS, Jean et al. Dicionário de Linguística. Trad. Frederico Pessoa de Barros et al. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2007 [1973], 653 p.
- GONÇALVES, Maria Filomena. A paremiologia no Dicionário Histórico do Português do Brasil: os provérbios e a sua função. In: ZAVAGLIA, Claudia; SIMÃO, Angélica Karim Garcia (orgs.). Reflexões, tendências e novos rumos dos estudos fraseoparemiológicos. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2017, p. 145-160.
- GONZÁLEZ REY, María Isabe. A Fraseodidáctica: un eido da fraseología aplicada. CADERNOS DE FRASEOLOGÍA GALEGA 6, p. 113-130, 2004.
- GUIGNARD, Jean-Baptiste. Les grammaires cognitives: une épistémologie. Toulouse: Press Universitaires du Mirail, 2012.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. Parêmiias em mutação: variantes dos provérbios como recurso expressivo. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 27, n. 2, p. 37-52, dez. 2014.
- KLARE, Johannes. Lexicologia e fraseologia no português moderno. Revista de Filologia Románica, n. 4. Madrid (Espanha). Editorial de la Universidad Complutense, 1986, p. 355-360.
- MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. Fraseologia: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014, 309 p.
- NOGUEIRA, Luis Carlos Ramos. A presença de expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros. 2008, 249 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília, 2008.
- ORERO, Pilar. La traducción de wellerismos. Quaderns: revista de traducció, n. 5, p. 123-133, 2000.
- RIVA, Huéinton Cassiano. Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas usuais na língua portuguesa do Brasil. 2009. 311 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.
- RODRIGUES, Gislaine. Estudo sobre as expressões idiomáticas e o uso de dicionários especiais da língua portuguesa no ensino fundamental. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.
- SABINO, Marilei Amadeu. Expressões idiomáticas, provérbios e expressões idiomáticas proverbiais: iguais, semelhantes ou diferentes? In: BARROS, Lídia Almeida; ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). O léxico em foco: múltiplos olhares. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 331-347.
- SUCCI, Thais Marini. Os provérbios relativos

aos sete pecados capitais. 2006. 152 f. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2006.

TAGNIN, Stella. Expressões idiomáticas e convencionais. São Paulo: Ática, 1989.

VAZ, Cristhiane Miranda. Tintim por tintim: um material didático de português para falantes de espanhol com foco nas expressões idiomáticas. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

WELKER, Herbert Andreas. Dicionários: uma pequena introdução à Lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004, 287 p.

XATARA, Claudia Maria. Tipologia das expressões idiomáticas. Alfa: Revista de Linguística, Araraquara, v. 42, p. 169-176, 1998.

_____. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 37, p. 49-59, 2001.

_____. A produção fraseoparemiográfica. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (org.). Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia. Vol. 1. Campinas: Pontes, 2012, p. 205-212

_____. Dicionário de expressões idiomáticas: português do Brasil e de Portugal - francês da França, da Bélgica e do Canadá. 2013. Disponível em: <http://www.deipf.ibilce.unesp.br/pt/index.php>. Acesso em: 4 jan. 2019.

XATARA, Claudia Maria; SUCCI, Thais Marini. Revisitando o conceito de provérbio. Verdades (UFJF, Juiz de Fora), n. 1 (atemática), p. 33-48, 2008.

ZAVAGLIA, Claudia; SIMÃO, Angélica Karim Garcia (orgs.). Reflexões, tendências e novos rumos dos estudos fraseoparemiológicos. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2017, 302 p.

Submissão: março de 2024.

Aceite: abril de 2024.

“OUTSIDE OF STORIES”: THE NARRATOR AND THE FLANEUR IN POE’S AND DOYLE’S DETECTIVE FICTION

Davi Silva Gonçalves¹
Eduarda Batista²

Abstract: This study compares the characters of Dupin and Holmes from *The murders in the Rue Morgue* (1841) by Edgar Allan Poe and *A study in scarlet* (1887) by Arthur Conan Doyle considering the concept of flaneur brought up in the nineteenth century by Charles Baudelaire. Besides that, it analyzes the narration perspective and how it contributes to the construction of the detectives’ character in the story. Given the objectives, the procedures here will be reading both literary pieces along with the theoretical review selected in order to connect mass literature and canonic literature, demonstrating how every literary work can be investigated apart from its academic status. Finally, both characters proved to be compatible with the concept, as they are, indeed, outsiders who see what is hidden to other’s eyes. In addition, the narrator showed himself as someone much more closer to the reader, as their point of view is coherent with one another, making the characterization of the detectives easier to be decoded.

Keywords: literature. flaneur. narrator.

Resumo: Este artigo busca comparar os personagens de Dupin e Holmes de *Os assassinatos da Rua Morgue* (1841) de Edgar Allan Poe e *Um estudo em vermelho* (1887) de Arthur Conan Doyle considerando o conceito de flaneur criado no século XIX por Charles Baudelaire e analisar a perspectiva da narração e como ela contribui para a construção dos personagens na história. Para isso, realizaremos a leitura de ambas as obras literárias juntamente com o material teórico selecionado para que possamos conectar a literatura de massa e a literatura canônica, demonstrando como toda obra literária pode ser investigada independentemente de seu status acadêmico. Por fim, ambos os personagens provaram ser compatíveis com o conceito, de modo que eles possuem a habilidade de ver o que é oculto aos olhos alheios. Além disso, o narrador se mostrou ser alguém muito mais próximo do leitor, já que o ponto de vista de ambos é coerente entre si, tornando a caracterização dos detetives mais fácil de ser decodificada.

Palavras-chave: literatura. flaneur. narração.

1 Doutorado em Estudos da Tradução (PGET/2017). Atualmente é Professor Adjunto no Departamento de Letras e Diretor do Centro de Línguas (CEL) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/I-PR).

E-mail: gdavi1210@gmail.com

2 Docente no DELET/I. E-mail: ebatista@unicentro.br

INTRODUCTION

That anamnestic intoxication in which the flaneur goes about the city not only feeds on the sensory data taking shape before his eyes but often processes itself of abstract knowledge – indeed, of the dead facts – as something experienced and lived through. This felt knowledge travels from one person to another, especially by word of mouth. (Walter Benjamin, *The Arcade Project*, 1999)

This study aims at creating a parallel between two narratives: *The Murders in the Rue Morgue* (POE, 1841) and *A Study in Scarlet* (DOYLE, 1887) by analyzing the narration and the detectives Sherlock Holmes and Auguste Dupin using the concept of flaneur – hence our epigraph, which provides us with our working definition. The concept was articulated by Charles Baudelaire in the nineteenth century. In *The painter of modern life and other essays* (1964), he defines it as the voice of an artist-poet of the modern metropolis.

“The crowd is his element, as the air is that of birds and water of fishes. His passion and his profession are to become one flesh with the crowd. For the perfect flâneur, for the passionate spectator, it is an immense joy to set up house in the heart of the multitude, amid the ebb and flow of movement, in the midst of the fugitive and the infinite. To be away from home and yet to feel oneself everywhere at home; to see the world, to be at the centre of the world, and yet to remain hidden from the world—impartial natures which the tongue can but clumsily define. The spectator is a prince who everywhere rejoices in his incognito. The lover of life makes the whole world his family, just like the lover of the fair sex who builds up his family from all the beautiful women that he has ever found, or that are or are not—to be found; or the lover of pictures who lives in a magical society of dreams painted on canvas. Thus the lover of universal life enters into the crowd as though it were

an immense reservoir of electrical energy. Or we might liken him to a mirror as vast as the crowd itself; or to a kaleidoscope gifted with consciousness, responding to each one of its movements and reproducing the multiplicity of life and the flickering grace of all the elements of life.” (BAUDELAIRE, 1863, p. 9)

The flaneur is the one who observes; s/he can see things that the others cannot: “For him alone everything is vacant; and if certain places seem closed to him, it is only because in his eyes they are not worth visiting” (BAUDELAIRE, 1970, p. 20 apud TESTER, 1994, p. 4). S/he is always on the streets, hidden, not being part of the crowd, because he is always analyzing the crowd. “Morally and culturally the public holds no mysteries for the man who is proud of the mystery of himself” (TESTER, 1994, p. 4). This is a someone who knows a great deal about the others, for s/he continually observes and, in a way, reads and interprets them; however, no one knows about him/her, for s/he is careful enough to guarantee such secrecy about him/herself. In a nutshell, the flaneur is the “alienated man of the crowd” (BENJAMIN, 1999, p. 10). S/he can be whoever s/he desires to be.

Our interest in establishing a parallel between these characters and the flaneur is due to the fact that the detective, like the flaneur, also has a particular way of experiencing the mysteries surrounding him/her. “A unique access to these urban secrets allows him [the detective], like a psychoanalyst, to go beyond the purely visible to read the city’s collective unconscious” (CRAWFORD, 1992, p. 120). Our procedures, therefore, consist in: reading *The Murders in the Rue Morgue* (POE, 1841) and *A Study in Scarlet* (DOYLE, 1887); selecting parts of each one; analyzing and comparing both along with the theoretical review; and, after this, showing the results of this research. We deem our propo-

sal to be relevant because, the way we see it, mass literature nowadays is still not given deserved credibility for most literature scholars, who privilege classic literature – the canon – instead. Besides that, the concept of flaneur is usually associated with canonic literary works, and Sherlock Holmes, like many other bestselling pieces, may not be taken by some as canonic literature. So, this study connects canonic literature with mass literature, in an attempt to demonstrate how every literary material is amenable to be investigated, regardless of its academic status.

The Murders in the Rue Morgue is a short story written by Edgar Allan Poe. It was published for the first time in April, 1841. It tells the story of the detective Auguste Dupin, in Paris, in which he solves the mystery of a brutal murder when two women were killed in their own house, at the Rue Morgue. None of the witnesses agrees about what language they heard the suspect speaking. Later, Dupin finds a hair that does not seem to be of a human being at the crime scene. The story is told to us by a friend of Dupin, who we do not know anything about, not even the name; we do not meet this character in the whole narrative. Concerning the story's author, Poe is an American writer, poet, critic and editor known for his short stories and poems. He gave birth to the modern detective stories because of the mystery and horror that are all over his work³. He was possibly the main inspiration for Sherlock Holmes. Doyle even mentions Dupin in *A Study in Scarlet* in Watson's speech: "You remind me of Edgar Allan Poe's Dupin. I had no idea that such individuals did exist outside of stories" (DOYLE, 1887, p. 11).

A Study in Scarlet, written by Arthur Conan Doyle, was published in November, 1887, in Beeton's Christmas Annual by Ward, Lock & Co., and later republished in July, 1888,

in novel format. The story is divided into two parts, the first is entitled: Being a reprint from the reminiscences of JOHN H. WATSON, M.D., late of the Army Medical Department. The second one is entitled: The country of the saints. Dr. John H. Watson, a veteran of the Second Afghan War, meets Sherlock Holmes, a strange detective. Later they become friends and share a flat on 221B, Baker Street. Then, Watson becomes Holmes's partner in the investigations. The main mystery in the narrative is about a corpse found at an abandoned house in Brixton, London with the word "rache" scrawled in blood on the wall beside the dead body. The story is told to us by another person, not the detective either, but this time we meet the character: his partner, John Watson. Doyle was a British writer, and was known mainly for his Sherlock Holmes's works. He wrote 60 stories – 56 short stories and 4 novels – about Sherlock Holmes and John Watson. He also strove to spread his Spiritualism faith through a series of books that were written from 1918 to 1926. Sherlock's adventures became so famous that when Doyle wrote *The memoirs of Sherlock Holmes* – where Watson reports the death of Holmes – fans were so angry that he had to write another book: *The return of Sherlock Holmes* where the detective reappears.

An important factor is how the characters in each narrative are characterized by the narrator – hence our focus also on the construction of the main characters through the eyes of someone else. Certainly, the kind of narration reflects in the story and mainly in the characters, and this is also true of course when we talk about *The Murders in the Rue Morgue* (POE, 1841) and *A Study in Scarlet* (DOYLE, 1887). We see what the characters that are telling the story see, and this is a different point of view from the prota-

3 2014. Biography: <https://www.biography.com/people/edgar-allan-poe-9443160>

4 2014. Biography: <https://www.biography.com/people/arthur-conan-doyle-9278600>

gonist detectives, which gives the reader the opportunity to look at the story with a different perspective. The flaneur searches for a meaning in his/her freedom: a self-definition. In the case of the detectives Dupin and Holmes, they use deduction and investigation for that searching; and, in our research, such concept is tested as a mechanism to identify, analyze, and expose how the narrator, as well as the object narrated (i.e. the detectives), might be seen as interconnected spheres for the construction of meaning(s).

Our overall objective, therefore, is to investigate if and, if so, in what way the concept of flaneur is applicable to the development of both detectives inside the narrative, and through the eyes of the narrator – i.e. analyzing, consequently, if we can say that Holmes and Dupin fit in this concept. The specific objectives are the following: 1) to compare the two detectives, Dupin and Holmes, drawing attention to the manner whereby they are built by the respective narrators; 2) To propose a parallel between the narrators of these stories as to identify how their perspectives interfere in the construction of the plot; and, finally 3) to set off from the analysis of the narrators to the idea of the flaneur, shifting our focus from the eyes that observe to the object observed: the two detectives. Besides, we believe that, in both narratives, we have this feeling of “non-belongingness” related to the detectives, and our hypothesis is that this feeling is enhanced by the type of narration we have in these stories.

DISCUSSION

One of the things that this analysis provides us with is a comparison between Dupin and Holmes, taking their similarities, differences, and particularities into consideration. This relationship has already been studied by researchers such as Laethem

(2017), who reflects upon the construction of Sherlock Holmes with the inspiration that Arthur Conan Doyle supposedly took from Auguste Dupin. “Moreover, without Dupin as a predecessor, Holmes as we know him might never even have existed” (LAETHEM, 2017, p. 4). Holmes and Dupin do seem to have some common characteristics, and the more notable one is their ability of deduction. When they use their deductive skills people get impressed, as we can see, for example, in Watson’s speech when he meets Sherlock Holmes: “how on earth did you know that?” I asked in astonishment” (DOYLE, 1887, p. 6). It happens, as well, in the speech of Dupin’s friend: “Then, he surprised me by telling what he knew about my own soul; and I found that he knew things about me that I had thought only I could possibly know” (POE, 1841, p. 39). In *A Study in Scarlet* (1887) Doyle mentions Poe’s character Dupin, and Holmes gives his own opinion about this fictional detective:

Dupin was a very inferior fellow. That trick of his of breaking in on his friends’ thoughts with an apropos remark after a quarter of an hour’s silence is really very showy and superficial. He had some analytical genius, no doubt; but he was by no means such a phenomenon as Poe appeared to imagine. (1887, p.11)

Nevertheless, and before we address more specifically the construction of each detective as flaneurs, our focus shall be directed to the strategies of narration. This is so for, to understand these characters, we consider the type of narration in these stories to be of great importance. When we read *The Murders in the Rue Morgue* (POE, 1841) and *A Study in Scarlet* (DOYLE, 1887) we see the whole story through the eyes of the narrator. In both cases, the character who narrates the story is close to the detective. We see the story, the characters

and their personality, their thoughts, their actions, and their feelings through the narrator's point of view, and this allows for a greater participation from the reader – who can see him/herself within the story, trying as well to interpret the actions of this strange fellow who is investigating a crime. Both detectives' personalities are central, methodical and analytical and, therefore, we tend not to feel comfortable with them.

Birke and Köppe (2015) suggest that for every fictional story there is a fictional narrator who tells the story to us; hence their concoction of a pan-narrator theory. "No matter what or who narrators are exactly, all brands of pan-narrator theories have in common that they hold them to be fictional in the same way a character like Sherlock Holmes is fictional." (2015, p. 139). This is to say that the voice telling a story is also part (and an integral part) of that story:

"theories lead us to expect that texts in fiction always refer to speakers, which come as part of these utterance contexts. Intuition, on the contrary, tells us that many stories do not create the impression that there is someone who is telling us all this" (BIRKE; KOPPE, 2015, p.153).

In the case of our objects of analysis, the authors' choice is for a secondary character who is very close to the central one to narrate the story – what we call an intra and homodiegetic narration. One of our hypothesis, bearing that in mind, is that such choice results in that these central characters' feeling of belongingness is increased due to this sort of narration.

THE NARRATOR

The role these two narrators have in both literary pieces is very significant, since it is through their eyes that we see each part of the story. Most importantly, it is through

the narrator that we grasp both detectives' personalities. It is precisely because of the peripheral narrator that all the suspense is created with the characters and goes along in the story; besides that, both narrators are chosen maybe for they have a good view of what is happening around them. Another interesting perspective about peripheral narration, which is presented to the reader in both stories, is that we do not accompany the train of thoughts from neither Dupin nor Holmes. This becomes clearer within the discourse of the narrators, since they are, in a certain way, a reflection of the reader him/herself into the story that goes along with the detectives. In *The murders in the Rue Morgue* (1841), when Dupin and his friend are casually walking down the streets of Paris, Dupin suddenly gives our narrator a conclusion about his thoughts without any discussion, almost as he had foretold what the narrator was thinking.

Suddenly he said: "You're right. He is a very little fellow, that's true, and he would be more successful if he acted in lighter, less serious plays. 'Yes, there can be no doubt of that!' I said. [...] At first I saw nothing strange in this [...] I stopped walking and turned to my friend. "Dupin," I said, "Dupin, this is beyond my understanding. How could you know that I was thinking of..." (POE, 1841, p. 39).

Our narrator is again, astonished with Dupin's reasoning "power". "[...] tell me, in Heaven's name, the method — if method there is — by which you have been able to see into my soul in this matter" (POE, 1841, p. 40). It is possible to see the same content in Watson's speech. "His quiet self-confident manner convinced me that he had already formed a theory which explained all the facts, though what it was I could not for an instant conjecture." (DOYLE, 1887, p. 20).

This sort of camera-eye perspective is a detail that makes the story even more in-

teresting and appealing to the reader. The reader has no clue of what is going on inside the detectives' mind, except for the narrator's discourse. As a result, we have not only the mystery of the crimes that are being investigated by the detectives, but also the mystery of their own thoughts and reasoning – we do not know what they are thinking about neither what probable conclusion they might get to regarding the puzzles that we are being shown by the narrator. Usually, the solution for the mystery appears in the end, when Dupin and Holmes tell us each step they have followed prior to getting to it. This may have a huge impact on the reader, because, even though s/he has been there all the time, s/he is not able to follow all the facts that lead both detectives to find the solution to the crimes they are investigating.

Even though both these narrators perform, in a certain way, a biographer role, they are actually considerably different. The narrator in Poe's story is not developed as a character, he is shallowly constructed. S/his role is telling the story to the reader as if the reader was the eyes of the narrator; the result here is that the reader can feel as if s/he was closer to the detective. According to Lathem (2017, p. 52): "The narrator's main function is that of a biographer who records the detective's genius. The narrator therefore mainly functions as the 'reader-like' perspective on events and on the character of the detective while Watson is built as a fully developed character". As a matter of fact, although through Doyle's work we take the detective as the main character, there are moments in which the story is focused only on Watson. The beginning of the story, for instance, tells us a lot about the narrator. He gives us a brief summary about his life after taking his degree of Doctor in Medicine and going to the second Afghan war. He says: "The campaign brought honours and promotion to many, but for me it had nothing

but misfortune and disaster." (DOYLE, 1887, p. 5). Watson plays the role of the narrator and biographer, but he is also physically and overtly present during the events in the story, mostly as an observer. Sometimes, however, his role as an observer is replaced by the one of the helper, such as when Holmes is discussing about some pills that have been found in one of the crime scenes, and he asks Watson about them – because he is a physician, the detective knows his partner may be able to provide a reliable opinion.

"Now, Doctor,' turning to me, 'are those ordinary pills?' They certainly were not. They were of a pearly grey colour, small, round, and almost transparent against the light. 'From their lightness and transparency, I should imagine that they are soluble in water,' I remarked" (DOYLE, 1887, p. 29). Sometimes Watson turns out to represent a sort of reflection for Holmes' thoughts (for the reader) about these events, such as when Watson is telling Holmes everything he does not understand about the case they are taking care of. After sharing with his partner every detail that seemed, at first, not to have a connection with one another, Holmes says: "You sum up the difficulties of the situation succinctly and well," (DOYLE, 1887, p. 18). Lathem (2017) suggests that because Holmes appears in a long series of tales – while Dupin appears in only three short stories – we are able to see more about Holmes and Watson's relationship. This is, to us, a coherent suggestion; after all, even though Dupin is one among the many central characters created by Poe in a long legacy of stories about the most varied issues (and with the most varied people within it), Holmes and Watson are something like Doyle's "children". There are bunches of stories about them, and although the mysteries of each of these stories may be (mostly) unrelated, it would be fair to say that, regarding these characters, each new tale is a continuation – a develop-

ment for their relationship.

THE FLANEUR

It is well-known that Auguste Dupin and Sherlock Holmes, these two detectives, are well-known for observing what normal people – so to speak – cannot see. In Holmes' words "[o]bservation with me is second nature" (DOYLE, 1887, p. 10), and this works for Holmes himself, as well as for Dupin. As the narrator tells us,

I soon noticed a special reasoning power he had, an unusual reasoning power. Using it gave him great pleasure [...], he surprised me by telling what he knew about my own soul; and I found that he knew things about me that I had thought only I could possibly know. His manner at these moments was cold and distant. (POE, 1876, p. 39).

As this excerpt clearly informs us, more than a tool to make out the meanings surrounding him, Dupin's reasoning power seems then to be a source of delight, of excitement. Maybe this is why, if they are not solving a mystery, these detectives try to occupy their minds with something else, often studying about a variety of subjects. Talking to people, interacting with others, is something that is far from being attractive for both – one of the worst ways for them to waste their time. Dupin did not like people, but "with books he was happy" (1876, p. 38); and the same could be said about Holmes. In the first interaction between them, when Holmes and Watson meet, the detective, being as straightforward as he is, gives Watson a description about his own personality: "I get in the dumps at times, and don't open my mouth for days on end. You must not think I am sulky when I do that. Just let me alone, and I'll soon be right" (DOYLE, 1887, p. 7).

Here, we begin to see a little bit more about Holmes' disregard for socializing. Although Dupin was an assiduous reader, especially when it comes to literature, Holmes does not show the same characteristic. After moving in together, Watson, stimulated by his curiosity and aim to know more about the detective, tries to analyze a little of his personality and habits. "His ignorance was as remarkable as his knowledge. Of contemporary literature, philosophy and politics he appeared to know next to nothing." (DOYLE, 1887, p. 9). In order to make the best of his work, Holmes claims that he only absorbs information that is useful to him. "It is of the highest importance, therefore, not to have useless facts elbowing out the useful ones" (DOYLE, 1887, p. 9). Clearly, Holmes does not find anything important, unless it gives him some advantage or improves his abilities for his work to be effectively done. Nothing else matters but his fathomless need to find a solution, or answer to whatever mystery appears on his way.

Holmes was certainly not a difficult man to live with. He was quiet in his ways, and his habits were regular. It was rare for him to be up after ten at night, and he had invariably breakfasted and gone out before I rose in the morning. Sometimes he spent his day at the chemical laboratory, sometimes in the dissecting-rooms, and occasionally in long walks, which appeared to take him into the lowest portions of the City. Nothing could exceed his energy when the working fit was upon him; but now and again a reaction would seize him, and for days on end he would lie upon the sofa in the sitting-room, hardly uttering a word or moving a muscle from morning to night. On these occasions, I have noticed such a dreamy, vacant expression in his eyes, that I might have suspected him of being addicted to the use of some narcotic, had not the temperance and cleanliness of his whole life forbidden such a notion. (DOYLE, 1887, p. 8)

However, let us begin by remembering how it has all started. In *The Murders in the Rue Morgue* (1876), the narrator and the detective Auguste Dupin meet while searching for the same book. They reencounter each other later and soon they become friends and start living together. The narrator describes Dupin as someone who is always thinking: “Dupin was a lover of the night [...], sometimes talking, sometimes quiet, always thinking” (POE, 1876, p. 39). As they get to know one another, one of the first things that catches the narrator’s attention – which is something he is really amazed of – is Dupin’s reasoning power:

I soon noticed a special reasoning power he had, an unusual reasoning power. Using it gave him great pleasure [...]. [H]e surprised me by telling what he knew about my own soul; and I found that he knew things about me that I had thought only I could possibly know. His manner at these moments was cold and distant. (POE, 1876, p. 39)

There are, in our view, two interesting aspects in this characterization of Dupin by the narrator. Firstly, one can notice how the detective reasoning power is described almost as a bizarre force – something that has, apparently, no logical and/or concrete explanation. Besides that, we have this revelation that, every time such reasoning power is “activated”, the detective becomes automatically even colder and more distant. So here we see that there is a direct relation between the aloof personality of this character with his ability to analyze the world around him in such a particular way. In *A Study in Scarlet* (1887), Watson is searching for a place to live after coming back from Afghanistan. Since he does not have much money, he thinks about sharing an apartment with somebody else. While in a bar, Watson reenounters an old acquaintance, called Stam-

ford. In the middle of their conversation he mentions that he is looking for a roommate to share an apartment on Baker Street, “[...] trying to solve the problem as to whether it is possible to get comfortable rooms at a reasonable price” (DOYLE, 1887, p. 5).

Stamford tells Watson he knows about a man that is searching for a roommate as well, but this man – Sherlock – is a very eccentric fellow. Watson does not seem to care about it, due to his despair to find anyone to share his expenses. In fact, he promptly responds: “I should like to meet him” (DOYLE, 1887, p. 6). During the conversation, Watson even gets to the conclusion that probably their personalities would be compatible, since he prefers to live with someone who is studious and quiet. So, both Stamford and Watson go meet Sherlock Holmes, and even the way they shake hands is, for Watson, a confirmation that Holmes is indeed a rather peculiar and surprising fellow: “Dr. Watson, Mr. Sherlock Holmes,” said Stamford, introducing us. ‘How are you?’ he said cordially, gripping my hand with a strength for which I should hardly have given him credit” (DOYLE, 1887, p. 6). Immediately after that, the first thing Holmes does is start talking about Watson, stating that he had been in Afghanistan. Such thing seemed impossible for Watson, considering they had never talked to each other before: “You have been in Afghanistan, I perceive.’ ‘How on earth did you know that?’ I asked in astonishment” (DOYLE, 1887, p. 6). Later, Holmes explains how that seemed so obvious to him:

I knew you came from Afghanistan. From long habit the train of thoughts ran so swiftly through my mind, that I arrived at the conclusion without being conscious of intermediate steps. There were such steps, however. The train of reasoning ran, “Here is a gentleman of a medical type, but with the air of a military man. Clearly an army doctor, then. He has just come from the tropics, for his face is dark, and

that is not the natural tint of his skin, for his wrists are fair. He has undergone hardship and sickness, as his haggard face says clearly. His left arm has been injured. He holds it in a stiff and unnatural manner. Where in the tropics could an English army doctor have seen much hardship and got his arm wounded? Clearly in Afghanistan." The whole train of thought did not occupy a second. "I then remarked that you came from Afghanistan, and you were astonished." (DOYLE, 1887, p. 11)

This quality is coherent with the idea of the flaneur: someone who is able to see what others cannot, just like Dupin and Holmes. Regarding this deductive power, manifested by Holmes, it is worth mentioning that even Watson himself realizes that there is nothing paranormal and/or mystical about it. Holmes' ability is not, moreover, a mere matter of luck or chance, either. Holmes, himself, says to Watson "[...] if I show you too much of my method of working, you will come to the conclusion that I am a very ordinary individual after all" (DOYLE, 1887, p. 18). Even though the stranger admits he had "arrived at the conclusion without being conscious of intermediate steps", he knows later rather well how to identify and scrutinize such steps, exposing the linear logic of his deduction. This is considerably relevant given that it is coherent with the idea that our detectives are not deities, but rather very well trained in the art of flaneurie. According to Tester (2017, p. 7), "the flaneur is the secret spectator of the spectacle of the spaces and places of the city". Every corner (not only places, but anything or person whatsoever) is usually booming with information for the flaneur, which makes him/her perfect for any sort of investigation. The flaneur knows that "to dwell means to leave traces" (BENJAMIN, 1999, p. 9), and these traces are the raw material for both detectives' investigations – something they are indeed obsessed with, and certain that everything everywhere is filled

with traces of something (or someone) else. Torrell (2005, p. 2) relates the issue of the traces with the flaneur's intellectual capability to build narratives out of superficially hollow elements:

Traces are everywhere, and everywhere we go we leave traces behind; from time to time even the solid pavement speaks and responds to the weight of our shoes. Every day we have the opportunity to engage with the traces of other people; but how often do we notice, for example, the sculptural richness of compounded community flyers, the narrative possibilities of one lost glove, or the reflective familiarity or connectedness we might experience when objects from a residential demolition are revealed? By virtue of its process and indebtedness to the "overlooked", the investigation of traces carries with it the ability to shape aesthetic awareness, to stimulate imagination, and to build social connectedness.

The flaneur teaches us how to historicise; his/her deduction builds a chronological construction for an image that is already available, but unexplained. It is a scientific method: disassembling the parts in order to understand how the whole was conceived, in the first place. But this deduction and study of the traces is also about art, about the volition to look for an aesthetic virtue, as it entices thoughts and whims – blending reason and imagination. Nevertheless, and notwithstanding the fact that, through their flaneurie, our protagonists indeed "build social connectedness", the detectives we analyze are mostly described as quiet and distant. "But I could see in his [Dupin's] eyes that cold, empty look which told me that his mind was working busily" (POE, 1876, p. 46). Therefore, with their empty looks, both Holmes and Dupin are also presented as outsiders, since they are always observing from a perspective that is exclusive to them. It is possible to see their unique way of looking at their surroundings when the narrators

describe to us, readers, the personality and actions of Dupin and Holmes.

He (Dupin) was an unusually interesting young man with a busy, forceful mind. This mind could, it seemed, look right through a man's body into his soul, and uncover his deepest thoughts. Sometimes he seemed to be not one, but two people — one who coldly put things together, and another who just as coldly took them apart. (POE, 1876, p. 42)

The narrator in *The murders in the Rue Morgue* (1876) often talks about how Dupin's reasoning power is able to make him see not only superficial facts that are also hidden to the eyes of others, but through and beyond body and mind. For the narrator, Dupin has the ability to see through everything. Watson, on the other hand, has a much more physical and materialized perception of Holmes' observations, as we can see in this excerpt:

I had imagined that Sherlock Holmes would at once have hurried into the house and plunged into a study of the mystery. Nothing appeared to be further from his intention. With an air of nonchalance which, under the circumstances, seemed to me to border upon affectation, he lounged up and down the pavement, and gazed vacantly at the ground, the sky, the opposite houses and the line of railings. Having finished his scrutiny, he proceeded slowly down the path, or rather down the fringe of grass which flanked the path, keeping his eyes riveted upon the ground. Twice he stopped, and once I saw him smile, and heard him utter an exclamation of satisfaction. There were many marks of footsteps upon the wet clayey soil, but since the police had been coming and going over it, I was unable to see how my companion could hope to learn anything from it. Still I had had such extraordinary evidence of the quickness of his perceptive faculties, that I had no doubt that he could see a great deal which was hidden from me. (DOYLE, 1887, p. 14)

Constructed as characters that are often blasé, behaving as if they did not belong to the space where they are, this again brings us to a possible interface with the flaneur. Using the concept to discuss the work of Baudelaire, Tester (2015, p. 3) alleges that the "poet is the man of the crowd as opposed to the man in the crowd [...]. It is this sense of being of rather than being in which makes the poet different from all the others in the crowd" (TESTER, 2015, p. 3). Applying this concept to Dupin and Holmes, even though they are not poets, but detectives, allows our analysis to suggest that they are, to some extent, in fact always out of the crowd, of the plot, and actions described. They are immersed in their own thoughts, even when they are also explaining their train of thoughts to someone else – mostly the narrator. "Dupin began to talk. But it did not seem that he was trying to explain to me what he had thought. It seemed that he was talking to himself. He looked not at me, but at the wall" (POE, 1876, p. 49). Inner monologues are, for both, second nature; and they also inform us about the fact that, prior to their stating something very clear, objective, straight-forward and, especially, accurate, both Holmes and Dupin would probably have had intensely discussed the matter to themselves over and over again (which, one more time, proves there is nothing divine about their deductions).

One could say such process is presented as a sort of addiction, after all both detectives are usually obsessively looking for a case for them to work on, and if they are not working on a case, or they find it hard to find an answer for the mystery, they will be disturbed. "[...] Holmes showed signs of irresolution. He continued to walk up and down the room with his head sunk on his chest and his brows drawn down, as was his habit when lost in thought" (DOYLE, 1887, p. 30). Likewise, Dupin claims that: "There must be

an answer. There must!" (POE, 1876, p. 46). Naturally, we tend to see more of Holmes through Doyle's works than Dupin through Poe's works, since, as mentioned before, the former has a much larger literary piece to be developed within in comparison to the latter. Although, it is clear that both detectives feel a great pleasure when they are working on something that requires their reasoning power. There is no other source of excitement as big as solving a puzzle, such as a mystery, as it is presented in the stories. "His cold eyes seemed to see only what was in his own mind [...]. His eyes were now hard and bright. And I understood that using his unusual reasoning power to find the answer to those bloody murders was giving Dupin great pleasure!" (POE, 1876, p. 54).

Finding the answer seems to be something these characters need to do all the time; otherwise, they feel they are useless. This brings us to the unique idea of freedom that surfaces in the specific construction of the flaneur. "Freedom because the figure revolves around the dialectic of self-definition and definition from outside, although this freedom is perhaps something more by way of a curse than a promise" (TESTER, 2015, p. 8). In other words, using their abilities is something that defines them, that says who they are. This is the characteristic of an outsider, always searching for something to observe. Seeing things that are seemingly invisible for other people, the flaneur understands how observation is crucial for his/her self-definition. As such, and regardless of how distant the flaneur seems to be from the scenes, s/he is actually defined by the objects and spaces that envelop him/her. "Everything potentially taking place in a single room is perceived simultaneously [...]. The space winks at the flaneur: What do you think may have gone on here?" (BENJAMIN, 1999, p. 418)

Mastering the fictional environment is a challenge, and the flaneur loves such challenge. In a way, s/he is more powerful than the narrator, becoming something like the very author of the piece – for the flaneur is also building the scenes and organizing the narrative structure. S/he is an outsider, but one that paradoxically could not be more inserted in the story. I.e. s/he fits in the tale in a particular fashion, different from other characters – but because s/he does it more passionately, controlling and scheming every corner. Self-reliant and even a little bit arrogant, both narrators feel such power regarding our detective. As Dupin himself utters: "From what I have already said, you must know that I have ways of learning about the matter — ways you could never have dreamed of" (POE, 1876, p. 61). This shows us the detective knows he sees things that other subjects cannot. Even people's unconscious abilities to fantasize while dreaming would not be enough for them to see what is only visible for himself. This also happens with Holmes, according to Watson: "I had had such extraordinary evidence of the quickness of his perceptive faculties, that I had no doubt that he could see a great deal which was hidden from me" (DOYLE, 1887, p. 14). Making out meanings that are invisible or hidden for others, Dupin and Holmes mesmerize both narrators, who gradually understand it is not a matter of providence or magic, but of cunning and astute deduction – as Benjamin (1999, p. 10) poses it: the result of a "voyeuristic spatial surveillance".

Final remarks

Recalling our objectives, this study made it possible for us to compare Dupin and Holmes through the eyes of the narrators, as well as understand how these narrators' perspectives interfere in the story and, finally, observe if our detectives could

possibly fit in the concept of flaneur. Firstly, in *The murders in the Rue Morgue* (POE, 1876) as well as in *A study in scarlet* (DOYLE, 1887), we see everything through the narrators' discourse, and this happens because they are also characters of each story who happen to be very close to their respective detectives – i.e. an intra and homodiegetic narration. One of our hypotheses in this study was that the type of narration of both stories increased the feeling of belongingness related to the detectives. Besides being a way of channeling the detectives' deductions, the narrator has indeed proven to be a sort of reflection of the reader him/herself into the story. To some extent, the narrator's point of view, his astonishment and surprise, is maybe coherent with the reader's point of view (or at least with the kind of reaction those involved with this literary genre tend to expect). Of course, however, when it comes to *The murders in the Rue Morgue* (POE, 1876) and *A study in scarlet* (DOYLE, 1887), we are not only talking about the mystery we see in the story, but also about the personality of someone who is a mystery himself. We are, in fact, much closer to the narrators' character and characterization than to that of Dupin and Holmes. Along the pages, we do not follow the detectives' thoughts, actions and feelings unless the narrator does so – which actually does not happen very often.

After all, we dare say that Holmes and Dupin both indeed reflect to some level the concept of flaneur. They are outsiders for they see what others cannot at the same time as they manage to position themselves in a greater distance than others are able to. They are outsiders when their observation and deduction belong to them, and only to them: outsiders because only they can tell how they got to this or that conclusion, following steps completely unbeknownst to other characters. Finding a solution to some-

thing that seems impossible for the ordinary eye is part of who these characters are. This is what may grant Dupin and Holmes the status of flaneurs: the mysterious, invisible, and secret spectator of the crowd who sees what is hidden from all around him.

Before coming to an end, let us walk you, reader, through one of the objectives of this research, which was connecting canonic and mass literature. We meant to say that it is possible to consider every literary work worthy of being researched, regardless of its academic status. When we first talked about this research, it was a nice discovery that writing about mass literature, in an academic environment, was a possibility, since for a long time there was this misconception that only canonic literature deserved the credibility of an academic research. It was of great importance having the opportunity to discuss such a matter. If we talk about literature, we also talk about immeasurable possibilities. So, why limit ourselves when there is so much we can do?

Given that, we made the choice of analyzing only two of the literary pieces among the vast possibilities in Poe and Doyle's legacy. And, having said so, we conclude this research by reminding our readers that there are many more aspects to be explored about these two worlds, the one built by Poe's narrator and the one built by Doyle's. There are other characteristics about Holmes and Dupin, as well as about the narrators who tell their stories, that could perhaps be analyzed by future researchers interested in studying these characters. Also, there are more materials along Poe and Doyle's literary work, such as other short stories and novels that could be analyzed along with the flaneur's concept and its theoretical review. However, since both authors do have an extensive work, we chose two pieces, among all of them, given our obvious time and space constraints. The concept of flaneur has

also proven to be a fruitful field of inquiry and analysis; hence our suggestion that future researchers bring such concept for the analysis of other characters, from any literary piece, who seem to be constructed as outsiders. It is unnecessary to say that every character belongs to the narrative where they appear: what is interesting to identify is how and why they belong in the specific way they do.

REFERENCES

BENJAMIN, Walter. *The Arcades Project*. Trans. Howard Eiland and Kevin McLaughlin. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1999.

BIRKE, Dorothee; KÖPPE, Tilmann. et al. (Org.). *Author and Narrator*. Gottingen: Walter de Gruyter, 2015.

BAUDELAIRE, Charles. *The painter of modern life and other essays*. Trans. Jonathan Mayne. London: Phaidon Press, 1863.

BIOGRAPHY. *Arthur Conan Doyle Biography*. A&E Television Network. 2014. Available in: <<https://www.biography.com/people/arthur-conan-doyle-9278600>> Access: 15/08/23.

BIOGRAPHY. *Edgar Allan Poe Biography*. A&E Television Network. 2014. Available in: <<https://www.biography.com/people/edgar-allan-poe-9443160>>. Access: 15/08/23.

CRAWFORD, Margaret. *Investigating the City - Detective Fiction as Urban Interpretation. Sexuality and Space*. Ed. Beatriz Colomina. New York: Princeton Architectural Press, 1992.

DOYLE, Arthur Conan. *A study in Scarlet*. 1887. Available in: <<https://sherlock-holmes/stories/pdf/a4/1-sided/stud.pdf>>. Access: 15/08/23

LAETHEM, Eline Van. *Connecting Detectives*

: *Investigation of the Extent to Which Arthur Conan Doyle Was Influenced by Edgar Allan Poe's Detective Auguste Dupin When Creating Sherlock Holmes*. 2017. Dissertation (Master in de Taal-en Letterkunde: Engels-Italiaans) – Ghent University, Belgium. Available in: http://www.beaconsociety.com/uploads/3/7/3/8/37380505/van_laethem_eline_-_connecting_detectives_investigation_of_the_extent_to_which_doyle_was_influenced_by_poes_dupin.pdf>. Access: 15/08/23

POE, Edgar Allan. *The Murders in the Rue Morgue*. 1841. Available in: <https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/the_murders_in_the_rue_morgue.pdf>. Access: 15/08/23

TESTER, Keith et al. (Org.). *The Flâneur*. 1. ed. Oxfordshire: Routledge, 2015.

TORRELL, Ehryn. *The pink house*. Nova Scotia: NSCAD University, 2005.

Submissão: setembro de 2023.

Aceite: março de 2024.

OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO COLABORAM COM OS OBJETIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA? UMA ANÁLISE LITERALMENTE DOCUMENTAL

Ricardo Cortez Lopes¹

Resumo: os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) são um tradicional requisito para a finalização do processo de certificação no ensino brasileiro. A presente pesquisa objetiva questionar se, para além de conferir a certificação, a prática estaria seguindo as normativas oficiais quanto à consecução das finalidades do ensino as normativas Partindo dessas indagações, selecionamos, por amostragem de cotas, documentos normatizadores de TCCs de instituições de ensino técnico, graduação e pós-graduação. Os resultados apontaram para, no tocante ao TCC, (a) existir uma ortodoxia maior por parte das instituições privadas, (b) para a existência de uma noção subjacente de ciência e pesquisa científica.

Palavras-Chave: Trabalho de Conclusão de Curso. Ensino Técnico. Ensino Superior. Graduação. Pós-Graduação.

Do course conclusion works contribute to the general objectives of Brazilian Education? A literally documentary analysis by representation

Abstract: Course Completion Papers (TCC) are a traditional requirement for completing the certification process in Brazilian education. The present research aims to question whether, however, in addition to granting certification, the practice would be following official regulations regarding the achievement of the teaching purposes, described in the regulations and official documents? Based on these questions, we selected, through quota sampling, standard documents for TCCs from technical, undergraduate and postgraduate education institutions. The results pointed to, with regard to the TCC, (a) there is a greater orthodoxy on the part of private institutions, (b) the existence of an underlying notion of science and scientific research.

Keywords: Final Course Work. Technical education. University education. Graduation. Postgraduate studies.

¹ Doutor em Sociologia (UFRGS). E-mail: rshicardo@hotmail.com

Introdução

Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) são quase como um rito de passagem para um aluno tornar-se um profissional na sua área - embora sejam um requisito parcial, eles causam bastante apreensão entre os seus desenvolvedores por conta da questão da autoria do texto, ainda que supervisionada por orientação mais experiente na área da pesquisa. Eles são utilizados como ferramenta por cursos de todos os níveis de ensino, e podem se estruturar de muitas maneiras, como veremos adiante. Essa transversalidade entre os níveis de ensino torna o TCC - que é um veículo do conhecimento técnico - um tema muito relevante. Cabe ressaltar que, recentemente, as pós-graduações Lato Sensu não possuem mais o TCC como uma obrigatoriedade curricular, porém ainda há IES (Instituições de Ensino Superior) que adotam a prática e essa vinculação está dentro de um Projeto Político Pedagógico (PPP) - este último respondendo a regulamentações nacionais na área da educação. Assim, o nosso problema de pesquisa é: "O planejamento dos TCCs está buscando cumprir os objetivos das normativas oficiais?".

A metodologia deste estudo foi qualitativa, buscando comparar termos descritos na documentação com os que aparecem em normativas oficiais das três modalidades de curso. É claro que, na prática, os TCCs - que envolvem outras variáveis como conhecimento dos docentes sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a disponibilidade de orientadores, a participação de membros externos de banca, a habilidade prévias do aluno - enquanto planejamento da instituição não se concretize no produto final do aluno; porém, é interessante verificar a interpretação das Instituição de Ensino (IE) sobre a normativa geral, a qual é resultado de uma intensa discussão de comissões

no momento da aprovação dos documentos no Parlamento brasileiro. É claro que as avaliações institucionais, executadas pelo MEC, favorecem essa redação mais voltada para a LDB, porém, mesmo assim, há espaço para a composição dos PPPs interpretarem os valores desses documentos, produzindo interpretações inesperadas e que se tornam posteriores mediações entre indivíduo e instituições.

Ou seja, estaremos comparando documentos normativos entre si, considerando-os como expressões de representações oficiais produzidas no nível deliberativo. Definimos um documento normativo como toda redação que se volta para descrever possibilidades de ação para alguma instituição ou indivíduo, assim como busca traçar limitações dessa ação. Em outras palavras, esse documento é produzido em coletivo, por meio de negociações entre os indivíduos e que vai ter uma legitimidade para uma ação (WEBER, 1987). A ação, efetivamente, não vai ser abordada, mas a orientação moral o será, e essa é a contribuição do artigo e, para esse objetivo final ser alcançado, o referencial teórico precisa ser conhecido.

Referencial teórico: representação e a definição teórica de Trabalho de Conclusão de Curso

A certificação é, normalmente, o último contato da instituição de ensino com um aluno. Ou seja, após a certificação, não existe mais o vínculo formal entre o estabelecimento e o aluno, o que existe é o histórico. Segundo as normativas analisadas, para a certificação ocorrer são precisos 3 elementos: a integralização dos créditos das disciplinas, os estágios e o trabalho de conclusão de curso. Adicionalmente, cada IE possui autonomia para construir suas próprias normas.

Logo, existem, no mínimo, duas representações em jogo: uma é da Educação para as normativas oficiais do Sistema Nacional de Educação e a outra seria para as IÉ, e ambas versam sobre os objetivos da Educação. Mas o quadro é mais complexo ainda: para a tessitura de cada um dos documentos analisados concorrem muitos indivíduos, o que abre azo para se pensar nas infinitas representações dos envolvidos. No entanto, quando o documento é homologado há um fechamento dele, ele se torna uma caixa preta que esconde as deliberações anteriores e elas ficam invisibilizadas no resultado final (LATOURE, 1990).

Dessa maneira, podemos pensar que cada instituição gera uma representação quando formula um documento normativo: afinal, o documento, apesar de não expor seus pressupostos - geralmente tomando formulações jurídicas ou até mesmo documentos externos (como a Declaração Universal dos Direitos Humanos) - acaba por estabelecer, com o máximo de precisão possível e o mínimo de dúvida os domínios da ação. Logo, existe um princípio gerativo, que, no caso, é a representação, e que pode ser investigada empiricamente.

Assim, como se tratam de representações, podemos defini-la para melhor encaixar os fenômenos: a representação é uma tentativa de duplicata de algo (o chamado referente), que, ao mesmo tempo, o emula e tenta o definir para se fundir a ele: ou seja, um referente possui muitas representações que desejam “absorver” esse referente (LOPES, 2024). Logo, uma representação tende a ser descritiva e normativa simultaneamente, variando essas duas funções de acordo com a configuração da própria representação, pois ela pode buscar ser mais refletora ou mais determinante de algo. Nesse caso, estamos lidando com um quadro de que o TCC representa uma avaliação, e a avaliação representa uma ideia mais global de Educa-

ção - assim, a representação consegue criar uma ligação entre essas dimensões e produzir uma leitura teórica bem profunda.

Logo, o TCC está inserido dentro de uma lógica de Avaliação. Esta atividade é

[...] um tema bastante complexo, pois compreender seus tipos e concepções é algo que se torna importante e um tanto necessário, portanto, o ato de avaliar consiste em valorizar algo, ou julgar o valor de certos assuntos, objeto, pessoa ou simplesmente medir o conhecimento. A avaliação precisa ser voltada para o processo de ensino, pois ela consiste em avaliar continuamente a aprendizagem, concedendo valores em escalas pertinentes aos aspectos quantitativos e qualitativos. Dessa forma, a avaliação tem por finalidade reportar os objetivos que foram delineados logo no início da etapa do planejamento de ensino, e depois verificar se eles foram alcançados (DE OLIVEIRA, MOTA, DE SOUSA, 2022, p. 22).

Ou seja, a avaliação é um instrumento essencial para produzir diagnósticos e conhecer situações, além dos objetivos de certificação. No Brasil, especificamente, são descritas pelas legislações alguns tipos de avaliação: a externa e a interna. A avaliação interna é a da (a) Comissão Própria de Avaliação e (b) avaliação de aprendizagem. Já a externa é a avaliação feita por uma comissão relacionada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que possibilita a continuidade ou não da autorização de funcionamento da instituição. Mas ainda existe a avaliação dos alunos, que pode ser formativa - trabalhando no erro -, diagnóstica - que não atribui nota, funcionando como uma espécie de pré-teste - e somativa - que é feito através da atribuição de notas numéricas) (DE OLIVEIRA, MOTA, DE SOUSA, 2022). Assim, o TCC precisa ser entendido enquanto um tipo de avaliação que é do tipo somativa, composta pela monografia (o trabalho propriamente dito) e pela apresentação:

A universidade, atualmente, deve formar cidadãos com competências múltiplas, capazes de encontrar as saídas para os desafios que estes irão encontrar na sua vida profissional. Estas exigências impulsionaram o crescimento da demanda por TCC's nos cursos de graduação, visando sedimentar, de forma mais coesa, o conhecimento adquirido nas diversas disciplinas a que o aluno cursou durante sua graduação (MEDEIROS, ROCHA, SILVA, DANJOUR, 2015, p. 244).

Portanto, o TCC é uma maneira de sedimentar os saberes de todas as disciplinas, o que o coloca como uma espécie de articulação dos saberes dos anos de formação. Logo, ao colocar o indivíduo no papel de autoria, se pretende criar uma prática da área escolhida por meio da escrita. Mas qual seria o conceito exato?

De um modo geral, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), seja de graduação ou pós-graduação, pode ser definido como uma monografia: estudo aprofundado sobre um determinado assunto. A obrigatoriedade deste trabalho tem como objetivo criar oportunidades, para alunos universitários, de reflexão sobre a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o seu curso [...] O aluno escolhe um tema bem estabelecido e relacionado com sua área profissional e desenvolve um projeto de estudo e investigação, que inclui levantamento bibliográfico, muitas vezes formulação de hipóteses e experimentação, coleta de dados, análise e relatório final, com desenvolvimento de um texto pertinente [...] Ao final, o texto deve ser adequado às normas ABNT de produção científica. Estas impõem padrões para diferentes itens: redação; disposição textual no papel; componentes pré-textuais (como capa, folha de rosto, resumo, sumário, epígrafe, dentre outros); forma de citar autores e de elaborar referências bibliográficas; além de outros quesitos referentes à elaboração de um trabalho acadêmico (UFRGS, s/d, s/p).

Ou seja, o TCC serve para aprofundar um assunto, criando uma reflexão para o aluno, que também vai exercer a escrita, a organização documental, a formatação e as referências bibliográficas. Logo, muito mais do que o exercício da técnica, há toda uma educação sobre as necessidades institucionais, e cabe ressaltar que o TCC pode assumir os seguintes formatos: Monografia - uma pesquisa mostrada em sua extensão -, Artigo Científico - que é mais curto e menos extenso, focado na sintetização -, Memorial Crítico - que é mais descritivo da jornada -, Estudo de Caso - aprofundando um aspecto da realidade -, Plano de Negócio - um projeto para o começo de um empreendimento (UNOCHAPECÓ, 2020). Todos eles seguem essas normas mínimas de embasamento bibliográfico e formatação. Mas quais as funções da monografia, especificamente?

[...] 3) a monografia se constitui em instrumental mais apropriado aos cursos de pós-graduação lato sensu que os formandos ou egressos venham a realizar, indispensáveis ao seu desempenho profissional qualitativo, especialmente face às inovações científicas e tecnológicas, em diferentes áreas; [...] 4) a monografia, pelas suas peculiaridades, deve ter, em cada instituição que por ela opte expressamente, regulamentação própria, com critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação bastante explícitos, bem como diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração (BRASIL, 2003, p. 10).

Como podemos observar, a monografia é concebida como essencial para o desempenho profissional no confronto com as atualizações da ciência e da tecnologia, já que as disciplinas permitem esse conhecimento de base. Justamente por conta desse conhecimento de base, cada instituição é responsável por determinar as regras da monografia e é esse referencial que vai ser conjugado com os objetivos de cada nível

educacional.

Metodologia

O estudo foi de caráter qualitativo e se focou na questão das repercussões das normas mais amplas nas instituições individuais. Assim, se a legislação estabelece um caminho claro para se buscar a representação, as instituições já são mais diversas, o que nos obriga a delimitar um critério específico para selecioná-las.

A análise documental foi atuante na construção das categorias de análise. Na revisão bibliográfica, ela permitiu encontrar a representação “oficial” (LOPES, 2019), que é a estatal por meio de seus documentos. O resultado dessa investigação está apresentado na seção “A LDB e as normas regulamentadoras: uma breve revisão”.

O documento regulamentador do TCC costuma ser de uso interno para as IE, com o objetivo de cumprir normativas do MEC para a avaliação externa, e não precisa ser necessariamente disponibilizado publicamente. No entanto, algumas instituições o fizeram com seus documentos de maneira online, o que permitiu a mirada comparativa do presente estudo - com a vantagem de que eles se tornam referência para documentos que serão construídos no futuro, algo muito útil para estudos representacionais de longo prazo. Dessa maneira, digitamos em um motor de busca “trabalho de conclusão de curso” associado com os termos “graduação”, “especialização” e “técnico”. Após isso, foi feita a construção do corpus selecionando as 4 primeiras normativas a aparecerem e foram ignoradas as recorrências posteriores, em uma amostragem por cota. Foi feito o download dos arquivos e estes foram alocados em uma pasta e, então, fichados para os nossos fins. E, assim, se encerrou a etapa da coleta de dados.

Quanto à análise dos dados do corpus, focamos nas finalidades retratadas pela representação para encontrar as representações institucionais. A partir desse momento, levantamos as diferentes representações para, em um terceiro momento, realizar uma comparação direta entre elas, promovendo a ligação com a teoria.

A LDB e as normas regulamentadoras: uma breve revisão para encontrar a representação

A Constituição Federal de 1988 (CF88), apodada de cidadã, já teceu algumas orientações mais gerais sobre o sistema educacional brasileiro, porém foi quase uma década depois que a LDB foi formulada. Cabe ressaltar que, além desse último documento, existem outras normas regulamentadoras, às quais abordaremos para estabelecer as diferentes representações. Assim, abordaremos aqueles tipos de ensino que utilizam o TCC: o técnico (que é nível médio), a graduação (nível superior) e a especialização (nível superior). Vamos começar pela Educação Básica em nível técnico. O objetivo dessa seção é produzir uma leitura dos documentos e, deles, extrair três representações do que o TCC deveria ser, a ser seguido pelas distintas IE.

Dado que existe (1) caráter multinível e que esses níveis são regulamentados pela mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) e (2) cada instituição estabelece o seu próprio PPP, é interessante estudar se está havendo a execução desse princípio por parte das IE.

Ainda, é preciso fazer uma ressalva, pois existe a diferença entre a Educação Propedêutica e a Educação Profissional e Tecnológica. A Educação propedêutica é aquela voltada para a continuidade dos estudos, ou seja, para o conhecimento científico em si; já a segunda variação é voltada diretamente

para a atuação no mercado de trabalho. Assim, Ensino Médio pode ser técnico, porém Ensino Superior também pode o ser, no nível tecnólogo, que dura menos tempo para se obter a certificação do que um bacharelado ou que uma licenciatura. No caso, estamos lidando com a Educação Profissional para nível médio no nível técnico, o que faz mister uma definição primária:

I. integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com

matrícula única para cada aluno;

II. concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e

III. subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (RESOLUÇÃO, 2004, s/p).

Portanto, é possível cursar o ensino técnico de três maneiras: subsequente, integrado e o profissionalizante. Ou seja, existe certa mistura com os objetivos do ensino médio, o que fica evidente no Art. 36-B: “III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico” (BRASIL, 2017, p. 29). Logo, conhecer o ensino médio ajuda a entender as finalidades do ensino técnico:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2017, p. 25).

Como podemos perceber, os valores centrais são a continuidade do ensino fundamental, preparando para o trabalho - com foco na flexibilidade para diferentes contextos - e para a cidadania - questão de natureza ética, dotada de autonomia intelectual com fundamentos científicos-tecnológicos dos processos para relacionar teoria e prática por meio de cada disciplina.

Para complementar a informação dos objetivos do ensino técnico, poderíamos acessar também os princípios da Educação Profissional e Tecnológica, no seu artigo 3:

I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;

II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;

V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;

VI - a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;

VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;

VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;

X - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;(BRASIL, 2021, s/p).

Como podemos perceber, alguns traços estabelecem o desejo de uma conexão com o setor produtivo, com uma inclusão laboral, sem perder de vista o caráter de pluralidade (presente também no Ensino Médio Propedêutico), com vistas ao desenvolvimento integral do indivíduo - e, nesse sentido, a Educação opera como princípio educativo, pois permite a articulação entre teoria e prática - no ensino superior, já existe o tripé Ensino-Extensão-Pesquisa, que é uma versão mais institucionalizada desse princípio. Assim, o ensino profissional permite o desenvolvimento do indivíduo, para além da direção da técnica.

De uma perspectiva simbólica, isso vai incidir diretamente no Trabalho de Conclusão de Curso para o Ensino Técnico: ele precisará ser articulativo (e não investigativo), ele responderá a um problema eticamente relevante, correspondendo a um exercício de autonomia intelectual ligada à uma disciplina.

Com relação à graduação e à pós-graduação, elas pertencem ambas à educação superior. Ora, com relação às finalidades,

elas não apareceram explicitamente colocadas, porém o ensino superior emerge bem delimitado:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especiali-

zados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 2017, s/p).

Como podemos perceber, aqui existe um foco na criação (diferentemente do ensino médio), promovendo a criação de indivíduos que podem promover o desenvolvimento mais amplo. Ademais, incentiva a pesquisa e a investigação científicas (enquanto o nível médio aplica), além de as publicizar, participando do debate público com conhecimentos concretizados para ajudar a comunidade, criando uma reciprocidade. Além disso, existe uma ideia de extensão, que é a conexão com a comunidade e com os alunos nos outros níveis, o que levaria à universalização do ensino, que é um dos objetivos da CF88.

Porém, esse é um panorama parcial: ainda é preciso focar nas especificidades da graduação e da pós-graduação. Sobre o ensino superior, encontramos os seguintes valores: Autonomia, Dedicção, Cooperação, Honestidade e Senso Crítico (SPRICIGO, OLIVEIRA, MARTINS, 2017). Como podemos notar, esses valores estão ligados com a coletividade: a autonomia conectada com a superação da opressão; a dedicação, definida como o entregar-se ao bem alheio

(no caso, a comunidade); a cooperação, entendida como a ação complementar entre os indivíduos; a honestidade referindo-se a uma ética no tratar; o senso crítico como resultante da interação com outros indivíduos. No entanto, a bibliografia não fala diretamente das questões técnicas e nem do lugar que ocupa a graduação.

Com relação à pós-graduação, encontramos a seguinte citação: “Sendo assim, os cursos de pós-graduação servem para aperfeiçoar os profissionais em áreas mais específicas de atuação, seja no meio acadêmico ou no mercado de trabalho” (PUCRS ONLINE, 2020, s/p). Podemos perceber, aqui, que existe uma ideia de aperfeiçoamento dos conhecimentos da graduação para a atuação direta. Ou seja, acaba sendo também uma espécie de ensino profissional, porém sem a mesma atuação possibilitada pela educação profissional - cujos PPPs provêm dessa atuação mais direta no trabalho

Como podemos perceber, o nível técnico é considerado, diretamente, educação profissional, com foco direto no mercado de trabalho - com o enfoque direto na continuação dos estudos.

Análise dos dados

Nesta seção, vamos lidar diretamente com os dados das instituições, cujos regimentos foram analisados. A ideia é apresentar os dados por si mesmos para, posteriormente, agrupá-los segundo uma análise teórica para evidenciar a interação entre as representações. Vamos começar pelo nível médio.

Técnico de Ensino Médio

Antes de partir diretamente para a análise, é importante retomar, brevemente, a representação original. Para ela, o TCC precisa ser articulativo (e não investigativo),

e responderá a um problema eticamente relevante para um exercício de autonomia intelectual, ligado à uma disciplina. Será que isso se aplicará nos casos estudados?

Vamos observar aqui duas categorias de instituições: as Escolas Técnicas e os Institutos Federais. Vamos começar pelas instituições voltadas apenas para o Ensino Técnico:

Art. 1º O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC constitui-se numa atividade acadêmica de sistematização do conhecimento sobre um objeto de estudo pertinente à profissão, desenvolvida mediante orientação, controle e avaliação docente, cuja exigência é requisito essencial e obrigatório para obtenção do diploma de técnico.

§1º - Entende-se por atividades acadêmicas aquelas que articulam e interrelacionam componentes curriculares com as experiências cotidianas, dentro e fora da escola, para ratificar, retificar e/ou ampliar as competências desenvolvidas [...]

§3º - Preferencialmente, o TCC deverá ser desenvolvido em equipe (ETEC, 2015, p.1, grifos nossos).

Nesse trecho em específico destaca-se como valor principal a sistematização do conhecimento profissional, pensando a vida cotidiana - enquanto o ensino propedêutico é mais focado na investigação científica. Ou seja: não é reforçada a questão da autoria, e ainda existe a figura do orientador, a qual acompanha o aluno de perto na tarefa de confecção da monografia. Por fim, é essa ligação com o cotidiano que permite que se foque nas competências.

Cumpramos ressaltar que encontramos uma série de documentos com palavras se-

melhantes entre si, tal como o da ETEC JOÃO JORGE GERAISATE (s/d). Ou seja, muitas escolas privadas, por fazerem parte da mesma rede, esforçam-se por possuir o mesmo alinhamento jurídico. Porém, encontramos o Regulamento Geral com algumas alterações:

§1º - Entendem-se por atividades acadêmicas aquelas que articulam e interrelacionam os componentes curriculares com as experiências cotidianas, dentro e fora da escola, possibilitando o aprimoramento de competências e habilidades do aluno relacionadas à atividade profissional a que se refere.

§2º - Em todas as habilitações obrigatoriamente o TCC será composto de uma apresentação escrita e deverá prezar pela organização, clareza e domínio na abordagem do tema, com referencial teórico adequado e, considerando a natureza e o perfil do técnico que pretende formar, cada Habilitação Profissional definirá, por meio de regulamento específico, dentre os produtos abaixo, qual corresponderá à representação escrita do TCC, quais sejam:

a) Monografia;

b) Protótipo com Manual Técnico;

c) Maquete com Memorial Descritivo;

d) Artigo científico;

e) Projeto de pesquisa;

f) Relatório Técnico (ETEC, 2015, p.1, grifos nossos).

Aqui já foi acrescentada a questão das habilidades profissionais, o que é substancialmente diferente do enfoque nas competências, já que a habilidade pressupõe certa visão teórica além da competência. O foco, aqui, é no tema, mais do que na investigação em si. Provavelmente por conta dessa questão de aplicação ocorre uma grande possibilidade de tipos de TCC.

Agora podemos avançar para os TCCs de instituições públicas. Usualmente, os cursos técnicos são majoritariamente ministrados pelas instituições públicas, em especial os Institutos Federais. Vamos começar pelo primeiro tipo:

DO CONCEITO

Art. 3º. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um componente curricular facultativo, tornando-se obrigatório quando não realizado o estágio supervisionado do Curso Técnico e será realizado ao longo das fases finais do curso, centrado em determinada área teórico-prática de formação profissional, como atividade de síntese e integração de conhecimento.

DOS OBJETIVOS

Art. 4º. Fomentar a articulação entre a teoria e a prática profissional, possibilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos no decorrer da formação acadêmica, adequando-os a uma experiência prática, conforme as normas que regulamentam o exercício profissional dos técnicos de nível médio.

Art. 5º. Possibilitar aos estudantes, em fase de conclusão do curso, vivenciar um processo de iniciação profissional e científica em uma temática de interesse.

Art. 6º. Possibilitar ao estudante o desenvolvimento da capacidade de planejamento e pesquisa para solucionar problemas nas áreas de formação específica e contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao perfil profissional do egresso (BRASIL, 2021, p.1).

Como podemos observar, o TCC é facultativo, equivalente ao estágio supervisionado, ambos de perspectiva teórico-prática - articulando ambas baixo o exercício da profissão. No entanto, no artigo 5, é mencionada também uma experiência científica, o que desemboca em certo desvio dos documentos oficiais: aqui a competência da pesquisa, que é do ensino superior, aparece sendo aplicada ao optante pelo TCC. Será que isso é algum tipo de regra no ensino público?

Art. 6º. O TCC tem como objetivos:

I. Sistematizar o conhecimento adquirido no decorrer do curso tendo como base a articulação entre a teoria e a prática;

II. Subsidiar o processo de ensino, contribuindo para realimentação dos conteúdos programáticos das disciplinas integrantes do currículo;

III. Garantir a abordagem científica de temas relacionados à prática profissional, inserida na dinâmica da realidade local, regional e nacional;

IV. Despertar o interesse pela pesquisa como meio para a resolução de problemas;

V. Estimular o espírito empreendedor, por meio da execução de projetos que levem ao desenvolvimento de produtos, os quais possam ser patenteados e/ou comercializados;

VI. Incentivar os discentes no estudo de problemas locais, regionais, buscando apontar possíveis soluções no sentido de integrar a instituição e a sociedade (IFRS, 2020, p.1).

Neste documento, podemos observar que a questão científica é substituída diretamente pela do empreendedorismo pelo lado da tecnologia - por meio da resolução de problemas sociais locais. Logo, além da atuação profissional, existe essa expansão para a proposição para a sociedade civil. Um último edital relevante é o seguinte:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1. O trabalho de conclusão de curso (TCC) consiste em atividades que promovem a criação, o desenvolvimento e a integração de competências previstas nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos de graduação.

Art. 2. O presente regulamento tem por finalidade estabelecer os procedimentos referentes aos trabalhos de conclusão de curso, as etapas a serem seguidas, bem como as atribuições de todo o material humano envolvido no processo.

Art. 3. Os trabalhos de conclusão de curso são atividades alocadas no âmbito do ensino considerando a estrutura organizacional do Instituto Federal de Rondônia, em vigor [...]

Art. 5. O TCC será realizado com base nos seguintes princípios:

I. indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão dentro dos processos de formação dos alunos;

II. produção de conhecimentos, soluções profissionais e informações gerais sobre o ser humano e o meio;

III. desenvolvimento da capacidade investigativa e produtiva do discente;

IV. interação do discente com o mundo do trabalho e com a ciência;

V. formação do discente para o exercício da profissão e para a cidadania (BRASIL, 2017, p.1).

Como podemos observar, a graduação está integrada com o ensino técnico, o que foi inédito nos outros documentos - embora em competência tenha se misturado no primeiro deles. Essa relação simbiótica se estende no Artigo 5, que faz referência ao tripé acadêmico (pesquisa, ensino e extensão), levando para a questão da capacidade investigativa - o que não é exigido, normalmente, do ensino médio. Por ocasião da graduação, é possível avançar para as regulamentações do TCC no ensino superior.

Graduação

Antes de partir diretamente para a análise, é importante retomar, brevemente, a representação original. O TCC de ensino superior se caracteriza pelo ímpeto da investigação ou do ensino, promovendo uma intervenção direto na cultura - porém ainda com a ideia profissional, o que não é sempre verdade no ensino técnico. E, tal como nesse último, vamos começar por uma instituição privada:

§2º – A realização do TCC visa a incentivar a pesquisa na Universidade, particularmente na Graduação, e a auxiliar o estudante a tornar-se um profissional qualificado para o mercado de trabalho, além de instigá-lo a continuar seus estudos em programas de pós-graduação lato-sensu ou stricto-sensu (PUCSP, 2016, s/p).

Como se pode observar, há a semelhança com o técnico no tocante a uma orientação para o mercado de trabalho e continuidade do estudo - o que é distinto da documentação oficial, que foca na investigação científica. Ademais, o documento não tece maior detalhamento, o que demonstra que existe certa noção mais compartilhada de TCC e esse foi o único documento de IES privada que encontramos dentro da nossa amostragem, de modo que seguimos para as IES públicas:

Art. 1º O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), consiste na elaboração de um trabalho final, individual, de caráter científico, obrigatório, previsto na estrutura curricular, relacionado aos conteúdos curriculares do curso de Direito, mediante apresentação de um projeto e de um Trabalho de Conclusão de Curso, que pode ter forma de monografia ou artigo científico (UFOP, s/d, s/p).

Aqui já encontramos até mesmo a palavra “ciência”, ligada diretamente ao aprendizado dos conteúdos do curso. Ressalta-se, no entanto, que existem dois formatos: o artigo e a monografia, o que novamente demonstra que existe uma noção *Lato sensu*, um saber tácito. O documento que regula os TCCs da Unipampa (2021, p.1), por exemplo, afirma o seguinte:

Art. 2º. O TCC consiste em pesquisa orientada, individual, com temas relevantes nas áreas da nutrição e afins, e deve ser relatada sob forma de monografia ou de artigo científico, nas seguintes áreas do conhecimento, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição e da Resolução 380/2005 do Conselho Federal de Nutricionistas.

Aqui a palavra pesquisa aparece no lugar da ciência, e neste contexto específico elas são intercambiáveis, porém um elemento intermediário aparece: um Conselho Federal. Assim, existe já um filtro para a informação, que é uma instituição, e situação semelhante se apresenta na última citação:

Artigo 3º O TCC tem como objetivos gerais:

I. proporcionar aos alunos o aprimoramento técnico-científico, com a realização de um trabalho de síntese e integração dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso;

II. acelerar a maturidade profissional do graduando em Engenharia Florestal a partir de um trabalho de caráter profissional. Por “caráter profissional” entende-se que o TCC apresenta nível técnico-científico compatível com a atividade dos Engenheiros Florestais em exercício na sociedade brasileira;

III. consolidar o perfil acadêmico e profissional do aluno em final de curso.

Artigo 4º O TCC tem como objetivos específicos:

I. dinamizar as atividades acadêmicas;

II. estimular a produção científica;

III. realizar experiências de pesquisa e extensão;

IV. relacionar a teoria à prática;

V. demonstrar a habilitação adquirida pelo discente durante o curso;

VI. aprimorar a capacidade de interpretação e de crítica do discente

(UFRA, sem data, p.2).

À diferença da segunda citação da IES pública, aqui não aparece propriamente a instituição, mas sim o exercício profissional - o que o aproxima dos valores do curso técnico. A exceção está no item II do artigo 4, cujo objetivo específico é estimular a produção científica, o que os reaproxima novamente. Ocorre o mesmo na pós-graduação?

Pós-Graduação

Antes de partir diretamente para a análise, é importante retomar, brevemente, a representação original. A pós-graduação é uma espécie de reforço de alguns aspectos da graduação, como: Autonomia, Dedicção, Cooperação, Honestidade e Senso Crítico. Ou seja, o TCC vai ter seu tema determinado pelo aluno e conduzido com algum grau de maturidade superior ao da graduação. Vamos começar por uma IES privada, que, atualmente, é o trecho mais comprido:

Art. 1º. Este Regulamento tem por finalidade normatizar as atividades relacionadas ao Trabalho de Conclusão dos Cursos – TCC, dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, organizados em Cursos de Especialização destinados ao aperfeiçoamento, formação de profissionais e qualificação de docentes para o magistério superior em diversas áreas do conhecimento.

Parágrafo único. A realização do TCC é uma atividade curricular científica, obrigatória, devendo expressar de forma sistematizada o conhecimento sobre um tema específico guiado pelos princípios da relevância científica, tecnológica, cultura e social desenvolvido sob orientação de um(a) professor(a) orientador(a) e acompanhamento da Coordenação de TCC da Pós-Graduação.

Art. 2º. O TCC deve ser um trabalho inédito e individual, e poderá ser realizado sob dois enfoques:

I-Científico Acadêmico

II-Profissional

§1º O TCC de natureza científico acadêmico resulta da aquisição de conhecimentos e de habilidades técnico-científico, e poderá ser desenvolvido a partir da análise de conceitos e categorias teóricas de vários autores; propor novos conceitos, hipóteses, e teorias que possam elucidar melhor o tema em questão. Também a elaboração de uma pesquisa em contato direto com o universo objeto de estudo, fundamentando em uma discussão teórica a partir da análise dos dados coletados empiricamente.

§2º O TCC com enfoque profissional resulta de uma experiência profissional, vivência prática, contato com o ambiente ou a realidade do trabalho profissional.

Art. 3º. São objetivos do TCC:

I - Propiciar ao aluno a capacidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso de especialização por meio da elaboração de um texto científico com desenvolvimento lógico, domínio conceitual e grau de profundidade compatível com os conhecimentos adquiridos no Curso;

II – Propiciar ao aluno, mediante a realidade profissional, a busca e produção de conhecimentos em diferentes fontes;

III – Estimular a construção de um texto autêntico com características próprias, autônoma, livre de reprodução indiscriminada considerada como plágio, conforme normatiza a Lei de Direitos Autorais (Lei n. 9.610) sobre a apropriação do potencial intelectual alheio, sem as devidas citações ou referências bibliográficas. (UNIFACISA, 2019, p.1)

Novamente, aparece a questão científica -se bem que focada na sistematização do conhecimento para a produção de saber - buscando um conhecimento aprofundado com domínio conceitual - o que o diferencia diretamente da graduação, cujo aluno é menos autônomo, com volume de dados coletados e analisados. Ou seja, esse trecho, em específico, cumpre perfeitamente as intenções gerais da educação. Como será que as IEs públicas descrevem esse aspecto nos seus documentos?

Parágrafo único. A elaboração e defesa do TCC objetiva permitir o contato do aluno de pós-graduação com métodos científicos e estimular o aprofundamento de conhecimentos em área específica do direito, dando-lhe suporte para pesquisas futuras no campo acadêmico ou profissional (USP, 2013, p.1).

Aqui, nesse trecho, existe uma certa anulação dos conhecimentos da graduação, ao afirmar que está promovendo o contato. Ou seja: nesse caso, existe um certo “reforço corretor” de deficiências da formação na graduação. Porém, além dessa iniciação, ainda há a questão profissional, o que demonstra esta bifurcação. No entanto, existe uma certa contrariedade no próximo trecho:

Deve ser considerada a aplicabilidade do trabalho contemplando análises e/ou soluções de questões organizacionais mediante:

(i) pesquisa teórico-empírica; ou

(ii) pesquisa de caráter propositivo e/ou interventivo (UFC, 2023, p.3).

Novamente, não há a menção da palavra ciência, porém há menção de pesquisa, que é um equivalente com a prática. Porém,

há a expressão de questões organizacionais, que são analisadas e solucionadas por meio do TCC. Nesse sentido, a palavra condensa uma série de sentidos, entre eles o da ciência. Como podemos perceber, com exceção do primeiro trecho, os outros são muito breves e pouco descritivos, focando-se nas normativas e menos nas definições conceituais.

Análise Global

Nesta seção, vamos lidar com uma detecção de tendências gerais entre as representações e, então, compará-las entre si e com as representações oficiais. Vamos começar, portanto, pelas tendências.

Como tendência geral, podemos perceber bastante heterogeneidade: em alguns casos há completa dissenção com as representações oficiais, enquanto em outros há uma grande convergência. Ademais, o ensino público no nível técnico tende a privilegiar a pesquisa, o que mostra certa vocação dessas instituições para a pesquisa, porém elas precisam dividir sua atenção com o ensino profissional.

Outro dado interessante é que não foram os documentos decretados por lei os que foram mais positivistas jurídicos: foram, isso sim, os documentos das IES privadas. Porém, nesses documentos, não foi detectado um “copia-cola” no geral (com exceção das instituições da mesma rede educacional) e seria muito compreensível que isso ocorresse, dado que as instituições possuem obrigações jurídicas - porém, houve certa “liberdade criativa”, o que indica que existe uma outra representação, a de ciência, que está imiscuída com a de pesquisa - e é preciso cuidado para não misturar os fenômenos.

Assim, as representações do ensino técnico tendem a ser as menos fiéis às orientações, enquanto a graduação tende a seguir mais de perto - embora não descreva o TCC com cuidado - e a pós-graduação

é a mais lacônica. Aparentemente, quanto mais dedicada é a avaliação para habilidades científicas, menor o número de palavras para descrever o TCC e mais sucinta é a sua descrição.

Considerações finais

O presente trabalho focou no estudo sobre os trabalhos de conclusão de curso, avaliando se seu planejamento corresponde às necessidades pregadas pelos documentos oficiais, que apregoam um continuum. Logo, existe uma aplicação? Essa aplicação é possível? Os resultados dão a entender que existe uma grande variedade, com maior “ortodoxia” para as representações das IES privadas, provavelmente por conta de mecanismos de Avaliação Externa do MEC, assunto que merece ser estudado no futuro. Podemos encerrar o texto com algumas reflexões.

Muitas das práticas não estão descritas de maneira escrita, o que mostra que as normativas criam leis tácitas, seguidas por outras instituições, que vão utilizando como referência escondida. Assim, cada documento é uma caixa-preta que esconde, em seu interior, a circulação e a aderência de muitas outras (talvez infinitas) representações.

Outro ponto importante é apontar para possibilidades futuras. Estudar a repercussão das ideias é importante para saber o que é executável ou não é no mundo real, e, nesse caso, o documento se torna um indicador - e, normalmente, os indicadores estão fora do documento. Isso se reveste de importância porque os gestores possuem experiência prática, e isso é algo que permite pensar, também, culturas organizacionais.

Referências

BRASIL. LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. PARECER, C. N. E. CES nº 67, de 11 de março de 2003. Aprova Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN-dos Cursos de Graduação e propõe a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES, v. 146, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2021

BRASIL. RESOLUÇÃO, C. N. E. CEB nº 1, de 3 de Fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto, n. 5.154, 2004.

BRASIL. REGULAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DURANTE AS ATIVIDADES DE ENSINO NÃO PRESENCIAIS EMERGENCIAIS DO IFBA - CAMPUS EUCLIDES DA CUNHA. Brasília: Senado, 2021.

DE OLIVEIRA, Ricardo Gavioli; MOTA, Amôna Almeida; DE SOUSA, Jayne Araújo. Avaliação educacional-uma breve análise das modalidades: Diagnóstica, formativa e somativa. Cadernos da Pedagogia, v. 16, n. 34, 2022.

ETEC. REGULAMENTO GERAL. 2015. ETEC GUSTAVO TEIXEIRA. Disponível em: <https://www.etecgustavoteixeira.com.br/Site/documentos/TCC%20-%20regulamento%202015%20-%20revisado.pdf>. Acesso em 17/07/2023.

ETEC JOÃO JORGE GERAISATE. REGULAMENTO INTERNO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC NO ENSINO TÉCNICO DA ETEC JOÃO JORGE GERAISATE

- PENÁPOLIS/SP. Colégio Agrícola. Sem Data. Disponível em: <http://www.colegioagricola.com.br/descentralizada/REGIMENTO%20INTERNO%20DESENVOLVIMENTO%20TCC.pdf>. Acesso em 26/07/2023.
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 11, DE 09 DE FEVEREIRO DE 2017 - Dispõe sobre a aprovação do Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos Cursos Técnicos de Nível Médio e dos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. IFRO. 2021. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/euclides-da-cunha/documentos/diren/tcc/regulamento-tcc-anpe.pdf>. Acesso em 26/07/2023.
- IFSUL. REGULAMENTO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO CURSO TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL CAMPUS CANOAS. 2020. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/canoas/wp-content/uploads/sites/6/2020/03/Regulamento-TCC-DS-2020.pdf>. Acesso em 17/07/2023.
- LATOUR, Bruno. *La science en action*. Paris: Pandore, 1990.
- LOPES, Ricardo Cortez. *Evasão e persistência de alunos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo moral das representações sociais*. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- _____. *REPRÆSANTOLOGIA: fundamentos da ciência das representações*. Belo Horizonte: Parajás, 2024. [No prelo]
- MEDEIROS, B. C.; ROCHA, F. A. F.; SILVA, R. C. L.; DANJOUR, M. F.. *Dificuldades do Processo de Orientação em Trabalhos de Conclusão de Curso (Tcc): Um Estudo com os Docentes do Curso de Administração de uma Instituição Privada de Ensino Superior*. *Holos*, v. 31, n. 5, 2015.
- PUCRS ONLINE. O que é pós-graduação: conceito e tipos de especializações. Blog PUCRS. 2020. Disponível em: <https://online.pucrs.br/blog/public/o-que-e-pos-graduacao>. Acesso em 17/07/2023.
- PUCSP. REGULAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. 2016. Pontifícia Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/img/tcc_-_regulamento_do_curso_de_relacoes_internacionais_-_versao_final.pdf. Acesso em: 17/07/2023.
- SPRICIGO, Cinthia; OLIVEIRA, Gelson; MARTINS, Vidal. *Mosaico de cinco cores: Princípios orientadores para os processos de ensino e aprendizagem na educação superior*. Curitiba: PUCPress, 2017.
- UFC. Regulamentação do Trabalho de Conclusão de Curso TCC – PPAC PROF. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. 2023. Disponível em: <https://ppacprof.ufc.br/wp-content/uploads/2023/03/regulamentacao-do-tcc-ppac-prof.pdf>. Acesso em 17/07/2023.
- UFOP. NORMAS GERAIS DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Escola de Direito, Turismo e Museologia. Sem Data. Disponível em: https://direito.ufop.br/sites/default/files/direito/files/regulamentacao-trabalho-curso_0.pdf?m=1663608703. Acesso em 17/07/2023.
- UFRGS. Sobre o TCC. Sem Data. UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/tcc/sobreotcc.htm>. Acesso em 20/07/2023.
- UNOCHAPECÓ. Trabalho de Conclusão de Curso: Entenda a importância do TCC para o aprendizado e a vida profissional. Blog da Unochapecó. 2020. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/blog/entenda-a-importancia-do-tcc-para-o-aprendizado-e-a-vida-profissional>. Acesso em 20/07/2023.

sus

UNIFACISA. REGULAMENTO DAS ATIVIDADES DE TRABALHO DE CONCLUSÃO PÓS GRADUAÇÃO. 2019. UNIFACISA. Disponível em: <https://www.unifacisa.edu.br/arquivos/monografia-pos/documentos/regulamento-tcc-pos-graduacao.pdf>. Acesso em 17/07/2023.

UNIPAMPA. REGULAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO. Universidade Federal do Pampa. 2021. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/nutricao/files/2021/05/regulamentacao-tcc-site-2021.pdf>. Acesso em 17/07/2023.

USP. DELIBERAÇÃO COMISSÃO DE CULTURA E EXTENSÃO DA FDRP - nº 01/2013. Universidade de São Paulo. 2013. Disponível em: <http://www.direitorp.usp.br/wp-content/uploads/2014/04/regulamento-do-TCC-pos-gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 17/07/2023.

WEBER, Max. Conceitos básicos de sociologia. São Paulo: Nordes, 1987.

Submissão: setembro de 2023.

Aceite: março de 2024

O MITO DA BELEZA E AS IMAGENS DE CONTROLE NA OBRA DIÁRIO DE BITITA, DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Jorlaíne Monteiro Girão de Almeida¹
Kelcilene Grácia-Rodrigues²

RESUMO

Fundamentado nos pressupostos do Feminismo Decolonial, este trabalho tem como objetivo analisar na obra Diário de Bitita, de Carolina Maria de Jesus o aspecto social e a resistência das mulheres negras diante de sua condição de subalternidade, onde convivem diariamente com o racismo e a dominação masculina. Os espaços restritos e excludentes presentes na autobiografia da autora serão o cerne da pesquisa, na qual, a personagem, através dos quadros de memória, toma consciência de sua condição de subalterna perante a hegemonia do colonizador, demonstrando assim, a construção identidade da protagonista Bitita em meio à exclusão da mulher, negra, pobre e periférica solidificadas através das imagens de controle e o mito da beleza. É uma pesquisa bibliográfica, de análise literária e social, tendo como principais bases teóricas os autores: Winnie Bueno (2020), Françoise Vergès (2020) e Patrícia Hill Collins (2019).

PALAVRAS-CHAVE: Diário de Bitita; Imagens de controle; Mito da beleza; Feminismo decolonial.

THE MYTH BEAUTY AND THE CONTROL IMAGES IN THE WORK DIÁRIO DE BITITA, BY
CAROLINA MARIA DE JESUS

ABSTRACT

Based on the assumptions of Decolonial Feminism, this work aims to analyze in the work Diário de Bitita, by Carolina Maria de Jesus, the social aspect and resistance of black women in the face of their condition of subalternity, where they live daily with racism

- 1 Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2863437781656907>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4141-5689>. E-mail: jorlaine.almeida@iff.edu.br
- 2 Doutora em Estudos Literários pela UNESP-Araraquara. Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no campus de Três Lagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9636046088021706>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7141-3289>. E-mail: kelcilene.gracia@ufms.br

and male domination. . The restricted and exclusionary spaces present in the author's autobiography will be the core of the research, in which the character, through memory frames, becomes aware of her subordinate condition before the hegemony of the colonizer, thus demonstrating the identity construction of the protagonist Bitita amid the exclusion of black, poor and peripheral women solidified through images of control and the myth of beauty. It is bibliographical research, of literary and social analysis, having as its main theoretical bases the authors: Winnie Bueno (2020), Françoise Vergès (2020) and Patrícia Hill Collins (2019).

KEYWORDS: Diário de Bitita; Control images; Beauty myth; Decolonial feminism.

Carolina Maria de Jesus nasceu na cidade de Sacramento, interior de Minas Gerais, aos 14 de março de 1914. Sua família descendia do período de escravidão. Estudou por pouquíssimo tempo, pois, devido à busca de trabalho da mãe, mudava-se com frequência e ajudava sempre nas atividades domésticas. A miséria é tristemente relatada em suas obras, e, em específico no livro Diário de Bitita, ela nos machuca mais por retratar uma criança que não pôde brincar, estudar, ler e porque viveu e sentiu a exclusão social e a violência em todos os momentos de sua vida.

Diário de Bitita curiosamente foi publicado primeiro na França através do título *Journal de Bitita* em 1982. Carolina Maria de Jesus buscou durante toda a vida o reconhecimento de suas obras e a publicação de seus escritos em alguma editora importante. Essa busca e a forma que a autora escrevia seus livros estão presentes em sua obra mais famosa *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), onde é relatada a fase adulta da vida da escritora e sua luta pela sobrevivência e sustento de sua família.

A condição de vida de Carolina melhorou com a publicação de seu *Quarto de despejo*. No entanto, sua literatura sempre foi amplamente questionada por ter sido escrita por uma mulher, negra e moradora de favela. Farias (2018, p. 227) afirma que “os jornais e os demais escritores, ditos cultos, incomodados com a presença nas suas, até

então, intocáveis lides literárias de uma “escritora favelada”, torceram bastante o nariz”.

Mulheres negras como Carolina fizeram a sociedade olhar para uma parte dela que sempre foi invisível. Na condição de “outro”, ela transformou-se no sujeito da ação e seus pensamentos e pontos de vistas incomodaram a ordem patriarcal racista. A voz da dominação masculina sempre vem em direção a elas para reafirmar seu poder de dominação, seja ela pelo gênero, cor ou condição social, como no trecho da obra *Diário de Bitita*:

Que negrinha feia! Além de feia, antipática. Se ela fosse minha filha eu matava” (JESUS, 2014, p. 18).

“– Negrinha! Negrinha fedida! [...] – Cabelo pixaim! Cabelo duro!” (JESUS, 2014, p. 95), assim chamavam Bitita pelo bairro onde ela residia. O corpo dela e das mulheres negras são marcados por imagens que as estereotipam como “sujas”, “feias” e “malcuidadas”. Essas imagens criadas pelo grupo dominante não foram feitas por mero acaso. Elas têm um objetivo muito claro e definido para controlar os corpos delas:

As imagens de controle são a dimensão ideológica do racismo e do sexismo compreendidos de forma simultânea e interconectada. São utilizadas pelos grupos dominantes com o intuito de perpetuar padrões de

violência e dominação que historicamente são constituídos para que permaneçam no poder. (VERGÈS, 2020, p. 73)

Patrícia Hill Collins em sua obra *Pensamento Feminista Negro* (2019, p. 35) conceitua essas imagens de controle como uma forma de manipular a sociedade para conferir à perversidade da segregação socioracial o aspecto de naturalidade, normalidade e inevitabilidade a partir dos estereótipos vinculados à raça e à sexualidade. Collins defende que essas imagens de controle foram criadas a partir da escravidão para a manutenção do poder:

A ideologia dominante na era da escravidão estimulou a criação de várias imagens de controle inter-relacionadas e socialmente construídas da condição de mulher negra que refletiam o interesse do grupo dominante em manter a subordinação das mulheres negras. Além disso, como negras e brancas eram importantes para que a escravidão continuasse, as imagens de controle da condição de mulher negra também funcionavam para mascarar relações sociais que afetavam todas as mulheres (COLLINS, 2019, p. 140)

Bueno (2020, p. 79) defende que essas imagens de controle visam perpetuar a violência e a iniquidade social no mundo todo, assim, as imagens de controle, a partir de uma lógica autoritária de poder “nomeia, caracteriza e manipula significados sobre as vidas de mulheres negras que são dissonantes daquilo que elas enunciam sobre si mesmas”.

Carolina, em sua autobiografia, afirma que existem dois mundos diferentes para as pessoas negras e brancas, onde “o mundo é negro para o negro, e branco para o branco” (Jesus, 2014, p. 59). Essa é a ideia que forma o pensamento binário que categoriza as pessoas, as ideias e as coisas a partir das diferenças um do outro. As imagens de controle têm como parte central o pensamento

binário porque é ele que organiza e estrutura a dominação, a colonização e a escravização. Conforme Bueno:

O pensamento binário será o sustentáculo da objetificação das mulheres negras como o outro da sociedade, o que irá balizar a justificativa ideológica que organiza as opressões de raça, gênero e classe. A forma com que o pensamento binário é utilizado para criar categorias que só existem em relação à outra e a partir de uma lógica de opostos é fundamental para a articulação das imagens de controle, uma vez que os comportamentos e a sexualidade de mulheres negras serão não apenas utilizados como justificativas para a sua opressão como também como modelos desviantes em relação aquilo é considerado “normal”, “humano”, “civilizado” (BUENO, 2020, p. 81).

Para Bitita, essa noção do binarismo era muito clara na prática porque ela notava que “os brancos eram mais tranquilos porque já tinham seus meios de vida”. Já para o negro, “a vida era-lhes mais difícil” pois não tinham oportunidades de instrução e quando encontravam trabalho sempre eram exaustivos (JESUS, 2014, p. 58).

De acordo com Collins, a tensão causada pelo binarismo é aliviada pela subordinação de uma parte do binarismo à outra. Assim, “os brancos governam os negros, os homens dominam as mulheres, a razão é superior à emoção na averiguação da verdade, os fatos substituem a opinião na avaliação do conhecimento, e os sujeitos governam objetos” (COLLINS, 2019, p. 139). De tal modo, esses conceitos implicados nas relações de superioridade e inferioridade também estão vinculados à economia e à política a partir da opressão de gênero, raça e classe.

Assim, para Collins (2019), as mulheres loiras, magras e de olhos azuis não seriam consideradas belas e dentro do padrão de beleza se não se apoiassem no contraste das mulheres negras com características pró-

prias do povo africano como a cor da pele, o cabelo crespo, o nariz largo e os lábios carnosos. E parte da objetificação das mulheres está ligada à valoração de sua beleza.

As afro-americanas sofrem a dor de nunca alcançarem o padrão de beleza vigente, apoiado no pensamento hegemônico das imagens de controle. Logo, uma boa parte delas buscam por procedimentos estéticos como alisamentos de cabelo, cosméticos que prometem clarear a pele e até a cirurgias plásticas para chegarem próximo a este padrão.

Bitita vive o binarismo recorrentemente em sua infância e adolescência. Num de seus trabalhos como empregada doméstica, a patroa promete como forma de pagamento produtos de “beleza” que fariam com que a menina alcançasse o padrão das mulheres brancas:

A dona Maria Cândida pediu à minha mãe para eu ir todas as manhãs auxiliá-la na limpeza da casa. Minha mãe consentiu.

Pensei: “Que bom! Quanto será que ela vai me pagar?”.

Mas a dona Maria Cândida disse-me:

- Sabe, Carolina, você vem trabalhar para mim, e quando eu for a Uberaba eu compro um vestido novo para você, vou comprar um remédio para você ficar branca e arranjar outro remédio para o seu cabelo ficar escorrido. Depois vou arranjar um doutor para afilar o seu nariz.

Pensei “então esses homens que trabalham aqui já foram pretos, e a fazendeira os fez ficarem brancos! E quando eu ficar com os

cabelos escorridos e o nariz afinado, quero ir a Sacramento para os meus parentes me verem. Será que vou ficar bonita?” (JESUS, 2014, p. 136-137)

Collins (2019) afirma que as mulheres de negras de pele mais escuras sofrem muito mais que as negras de pele mais clara. O tratamento recebido é inferior pela discriminação dos traços naturais delas como o cabelo crespo e pelo nariz proeminente. Assim, as negras de pele mais clara com traços miscigenados são tratadas de forma mais gentil por apresentarem traços da elite branca.

A denúncia também é feita por Collins (2019) quando destaca que para arrumar trabalho, assim como prometido pela patroa à Carolina, essas mulheres de pele negra mais escura acabam recorrendo ao alisamento de cabelo, pois se comparecerem a uma entrevista com o cabelo natural ou trançado, provavelmente não conseguirão a vaga.

A foto de Carolina abaixo destaca como a cor de sua pele e os traços naturais da mulher negra foram fatores primordiais para a sua exclusão da sociedade. Por esse motivo, acaba trabalhando em serviços de limpeza doméstica; e na vida adulta como catadora de lixo, pois são esses os serviços disponíveis, majoritariamente, para a sua raça:

A mulher negra é objetificada de tal modo que seu corpo se transformou em mercadoria. Essa mercadoria, desde a escravidão, pode ser trocada ou vendida pelo dominador pelo preço ou pela forma que lhe aprouver. A classe, o gênero e a cor são os fatores determinantes para o estabelecimento das hierarquias estabelecidas socialmente. Collins (2019, p. 140) afirma que “as imagens de controle da condição de mulher negra também funcionavam para mascarar relações sociais que afetavam todas as mulheres”. Assim, para que as mulheres brancas possam cuidar de si e de suas carreiras, são necessárias mulheres negras para cuidar da

casa e dos filhos delas.

Há ainda um outro grave problema além da exploração do trabalho destas mulheres que é a contribuição para os problemas sociais na sociedade civil negra. Collins (2019, p. 145) explana que “por passarem muito tempo longe de casa, as mães que trabalhavam fora não conseguiam supervisionar adequadamente as filhas e os filhos e, assim, contribuíam de modo relevante para o fracasso escolar das crianças”. Deste modo, não é coincidência que essas crianças não consigam concluir os estudos por: a) não terem suas necessidades supridas pelo baixo salário recebido pela mãe; b) pela falta de tempo dela para cuidar dos seus, já que precisa passar todo o dia e toda a semana no trabalho. Assim, essas crianças precisam abandonar a escola para ajudar a mãe com as despesas da casa, ratificando o número de pessoas negras que permanecem em trabalhos subalternos por não terem condições de estudar.

Collins (2019, p. 147) afirma que as “condições inferiores de moradia, escolas subfinanciadas, discriminação no emprego e racismo nas relações de consumo são praticamente desconsiderados da vida das mulheres negras”. Essas mazelas sociais implicam na dificuldade do acesso do povo negro às condições de melhorias, visto que há uma “visão higienizada da sociedade” (COLLINS, 2019, p. 147) onde as pessoas negras e pobres são responsáveis pela própria vitimização. Assim, o fracasso escolar dos filhos das mulheres negras é responsabilidade delas e não sócio-político.

Essa enorme falha social dificulta seriamente o acesso das crianças negras ao progresso em suas carreiras. A desigualdade social, cultural e política é ainda complementada na vida dessas pessoas com imagens de controle que definem que “é só se esforçar” para sair da condição de pobreza. O que não condiz com a realidade social e

ratifica o relato de Bitita em sua autobiografia:

Durante seis meses trabalhei para a dona Maria Cândida. Despertava às cinco horas, lavava o rosto às pressas porque pretendia chegar sempre na hora certa para não magoá-la. [...] Então ela enganou-me! Pensei nos seis meses que trabalhei para ela sem receber um tostão. Minha mãe me dizia que o protesto ainda não estava ao dispor dos negros. Chorei. (JESUS, 2014, p. 137)

Há uma defesa de um mérito social que não leva em consideração as enormes desigualdades enfrentadas por cada país. A visão meritocrática deixa entendido que a hierarquia que compõe a sociedade é justa e boa. Na teoria, qualquer um que se esforce ascenderá economicamente, na prática observa-se os relatos como o de Carolina sobre a ausência de condições para tal.

Essa ausência de condições no caso de Carolina foi causada pela herança escravocrata que designou a ela e ao povo negro o lugar da subalternidade. Suas características físicas como a cor da pele, o cabelo crespo, e as formas faciais características do povo negro com lábios e nariz avantajados relegam a ela um papel fixo na sociedade: o da serviço de limpeza.

A meritocracia faz crescer exponencialmente a desigualdade social. As desigualdades econômicas excluem todos aqueles que não compõem uma elite cada vez mais restrita. Quando um grupo social comenta sobre a ausência de esforço por parte daqueles que estão na luta diária para a sobrevivência, não leva em consideração a luta de um povo que foi jogado à própria sorte após anos de servidão.

O autor Daniel Markovits trata em sua pesquisa A cilada da meritocracia essa crença de que há oportunidade generalizada para aqueles que trabalham satisfatoriamente. Quando, na verdade, “a insistência

Figura 1 - Fotografia de Carolina Maria de Jesus



Fonte: Brasil Escola¹

Figura 2 - As escritoras Clarice Lispector e Carolina Maria de Jesus



Fonte: Folha de São Paulo²

1 Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/carolina-maria-jesus.htm>

2 Disponível em: <https://www.quatrocinco.com.br/br/artigos/literatura/os-lacos-que-unem-clarice-e-carolina>

hipócrita na justiça das hierarquias sociais e econômicas impostas pela meritocracia torna-as particularmente tóxicas e cruéis para os que estão fora da elite de escolhidos” (MARKOVITS, 2021, p. 62).

Se realmente fosse por merecimento, Carolina teria ascendido socialmente e colhido frutos dignos de seu esforço extremo, que não foi o que ocorreu. A partir da leitura de suas obras Quarto de despejo e Casa de alvenaria fica nítido que apesar de ter publicado seus livros e recebido uma pequena parte daquilo que deveria, ela sequer usufruiu daquilo que realmente lhe condizia como o pagamento justo das vendas de seus livros.

O preconceito sustenta e legitima as desigualdades, pois o privilégio da elite advém da discriminação e exploração e não do mérito. Para Markovits (2021, p. 102) “o mérito é uma construção artificial, erigida para valorizar a exploração do capital humano e, dessa forma, purificar uma distribuição de privilégios que de outra forma seria desprezível”. O mérito é nada mais que um conceito ideológico criado para justificar uma distribuição injusta de privilégios.

Assim como o mérito gira em torno de uma classe social da elite, o Mito da beleza existe para fomentar o poder institucional dos homens. Os estereótipos que são direcionados aos vários grupos de mulheres distintas são intencionalmente elaborados como forma de dominação.

Enquanto as mulheres brancas e das classes de elite são estereotipadas dentro de um padrão inalcançável de forma física e aparência perfeita alcançado através de inúmeros procedimentos estéticos, as mulheres negras são estereotipadas como trabalhadoras subalternas ou jovens sexualizadas e erotizadas.

Wolf questiona em sua obra O mito da beleza “como uma mulher pode acreditar no sistema de mérito numa realidade

como essa?” (WOLF, 2018, p. 81). A realidade apresentada pela autora demonstra que “somente nas profissões de modelo e prostituta as mulheres ganham regularmente mais do que os homens” (WOLF, 2018, p. 81). E além de receberem menos que seus colegas homens nas mesmas funções, ainda são sobrecarregadas pelas tarefas domésticas e de cuidado com os filhos. Há um esforço imensurável das mulheres para se adequarem a uma beleza considerada profissional, pois as mulheres que buscam uma vaga de trabalho são constantemente avaliadas por sua aparência. Há uma injustiça denominada de padrão de beleza profissional que é “apresentada às mulheres como algo imutável, eterno, correto e que tem origem nelas mesmas, que lhes pertence tanto quanto sua altura, a cor de seu cabelo, seu sexo e o formato do seu rosto” (WOLF, 2018, p. 91).

Carolina em sua infância tentou recorrer aos milagres ilusórios dos cosméticos para alterar a sua aparência e sem bem aceita e bem-quista socialmente. Acreditava que tornando-se branca, de cabelo liso e nariz afilado conseguiria respeito de seus parentes e de seus empregadores. Sua cor e suas características físicas a relegaram à posição de subalternidade desde a infância até a sua vida adulta.

A imagem de controle da empregada negra que serve à senhora branca com servilidade e mansidão pode ser constatada no já citado episódio em que Carolina encontra Clarice Lispector num encontro para a publicação do livro de ambas:

Na publicação da biografia de Clarice, o biógrafo Benjamin Moser (2009) cita a aparência de Carolina como a de uma empregada doméstica e afirma que a autora parecia estar fora de seu lugar. Mais uma vez fica claro o lugar destinado a mulheres como Carolina: o da cozinha! O lugar de servidão das mulheres negras não fica apenas implícito nas entrelinhas do preconceito, fica explícito

em colocações como a de Moser e de tantos outros que fazem questão de deixar clara a dominação patriarcal em que se vive.

Wolf (2018, p. 381) afirma que a condição de inferioridade da mulher a coloca como candidatas a cirurgias plásticas e a procedimentos estéticos como forma de validação. Carolina na foto acima junto à Clarice traz o binômio do padrão de beleza no Brasil, pois enquanto Clarice representa a mulher da alta classe social, branca, culta, magra e com feições dentro do padrão como o nariz caucasiano, Carolina tem feições não brancas que são consideradas “deformidades” como o cabelo crespo e o nariz com a extremidade larga e arredondada. E não foi à toa que Carolina trabalhou duro na infância sonhando com o cumprimento da promessa da patroa de receber um “remédio para o seu cabelo ficar escorrido” e “um doutor para afilar o seu nariz” (Jesus, 2014, p. 137).

Quando Carolina se questiona em sua autobiografia se ficaria bonita após todos esses procedimentos estéticos prometidos pela patroa, fica evidente o entendimento dela sobre a imposição social acerca de um padrão de beleza. Pois, se pequenina ela gostava de ser preta, após o seu entendimento sobre o racismo e a segregação social, ela começa a buscar o padrão e aceitação.

Carolina percebe a relação da cor da sua pele com o mal e o ruim. Pois, “em diversas épocas históricas criou-se um laço estreito entre o belo e o bom”, onde o belo representa aquilo que agrada socialmente (Eco, 2014, p. 8). Enquanto que “o mal é representado pelo negro”, pois, segundo Fanon no padrão europeu (2008, p. 160):

O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande

número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do “problema negro”. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro.

A colonização, a escravização, a humilhação e a exploração do povo negro fizeram com que eles mesmos assimilassem a ideologia da inferioridade de sua raça. Fanon (2008, p. 188) analisa que por causa de tanta humilhação, “o negro quer ser como o branco”, pois ele já assumiu que a superioridade do branco é indiscutível, então não há outra solução senão parecer com eles para ser visto com humanidade.

Talvez, por essa visão tão maniqueísta das raças que Carolina sempre escolhia se relacionar com homens brancos. Os pais de seus três filhos eram brancos, o pai de João José de Jesus era português e o de José Carlos de Jesus era espanhol. Fanon (2008, p. 59) também trata dessa busca das mulheres negras por pertencerem ao “mundo dos brancos” a qualquer custo. Ao se relacionarem com um homem branco, elas já têm a consciência de que não serão assumidas por eles, mesmo que tenham filhos, mas “precisam da brancura a qualquer custo”.

A obra o diário de Bitita traz escancarada essa tentativa de embranquecer a família através do casamento, a personagem Mariinha, prima de Carolina, foi obriga-

da por sua mãe Ana a casar com um homem branco, João Miguel, e viveu infeliz no casamento, pois amava um negro, sem nome na narrativa. Por esse amor incompreendido pela família e não correspondido ela acabou morrendo, “os comentários no velório eram desabonadores para a tia Ana, que impediu a sua filha de casar-se com um preto. Dizendo que queria que a sua filha casasse com um branco para purificar a raça” (Jesus, 2014, p. 74).

A ideia da purificação da raça impõe a busca por branqueamento, por narizes afilados, cabelos alisados e descoloridos. Impõe um casamento forçado ou uma gravidez indesejada para o início da inserção da família dentro do padrão.

Essa busca universal pelo padrão de beleza, um mito inalcançável que faz com que as mulheres passem a vida correndo atrás de arquétipos que mudam ao longo da história, mas que hoje é o da mulher branca, loira, de cabelos lisos, faces afiladas, magra e atlética. Wolf define que o mito da beleza nos conta a seguinte história:

A qualidade chamada “beleza” existe de forma objetiva e universal. As mulheres devem querer encarná-la, e os homens devem querer possuir mulheres que a encarnem. Encarnar a beleza é uma obrigação para as mulheres, não para os homens, situação esta necessária e natural por ser biológica, sexual e evolutiva. Os homens fortes lutam pelas mulheres belas, e as mulheres belas têm maior sucesso na reprodução. A beleza da mulher corresponde à sua fertilidade; e, como esse sistema se baseia na seleção sexual, ele é inevitável e imutável (WOLF, 2018, p. 29).

Enquanto esse mito é contado para as mulheres, a realidade é um pouco mais cruel. As empresas de cosméticos, procedimentos estéticos e o ramo de cirurgia plástica fizeram da beleza um sistema monetário. Na era atual, o sistema de beleza imposto socialmente faz com que tanto as mulheres bem-sucedidas quanto as que ainda estão lutando para encontrar seu espaço no mercado de trabalho coloque ao dispor desse comércio grande parte de seus rendimentos. Nem é preciso dizer que o padrão de beleza promulgado pelo mito é inalcançável, pois qual sentido teria deixar a mulher perfeita se ela pararia de gastar neste ramo ao alcançar seu objetivo?

Assim, o mito da beleza não está relacionado às mulheres, “ele gira em torno das instituições masculinas e do poder institucional dos homens” (WOLF, 2018, p. 31). Envelhecer é feio para as mulheres, pois o tempo traz a sabedoria e o poder a elas, o que é completamente inaceitável aos homens. As mulheres são ensinadas a temer a elas mesmas, “o mito da beleza mutila o curso da vida de todas” (WOLF, 2018, p. 31).

O mito da beleza é alimentado pelas imagens de controle que trazem significados à vida das mulheres. As mulheres negras solidificam essa matriz de dominação quando aceitam o padrão. O período escravocrata desenhou essas imagens com a finalidade da dominação, assim, tanto a imagem da mulher negra cuidadora/serviçal quanto a da mulata sensual fazem parte desse sistema de controle que satisfaz somente a eles. E não só a aparência é controlada; o comportamento delas, independentemente de sua condição social ou racial, é regido para o total regozijo deles.

Segundo Bueno (2020) a matriz de dominação muitas vezes é composta pelo binarismo, assim a mulher branca, por exemplo, só é pura se contraposta à lascívia da mulher negra. Só é inocente se a negra for

culpada. Só é bonita se as mulheres negras forem feias.

Através dessas ideologias que se mantêm um sistema de superioridade racial, de gênero e de classe. A forma com que eles as controlam, faz com que elas estejam muito ocupadas cuidando de sua aparência e pretensa perfeição, enquanto poderiam estar lutando por seu espaço social de igualdade.

E as imagens de controle não apenas controlam a imagem das mulheres negras, mas restringem a sua autonomia. Isso fica claro na autobiografia de Carolina quando ela é presa por ler. A vizinhança, já com a uma ideologia formada de que mulheres negras não poderiam ler, denunciaram Carolina porque viram isso como uma forma de subversão. E para que essas mulheres continuem sendo vistas como o outro é preciso que permaneçam sem acesso ao conhecimento e assim manter a autoridade daqueles que estão no poder. Freire (1987, p. 18) afirma que “A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida”, o que está visivelmente ligado a falta de consciência da vizinhança de Carolina enquanto objetos sociais, não como sujeitos.

Logo, a objetificação da mulher é fundamental para manter o sistema opressor. Fazer com que o próprio grupo acredite que é inferior e precisa de um líder que dite as regras e os padrões é o que organiza as opressões, pois segundo Fanon (2008, p. 188) “já faz muito tempo que o negro admitiu a superioridade indiscutível do branco e todos os seus esforços tendem a realizar uma existência branca” e como disse Woolf (2022) as mulheres são essenciais apenas para amplificar o poder dos homens, por isso eles as mantém inferiores, pois se não fossem, elas não teriam esse papel.

Para Collins (2019) a dominação está relacionada à objetificação, assim, o corpo, a autonomia e o seu espaço na família e no

mercado de trabalho são explorados pela classe dominante através capitalismo.

Mulheres negras “devem” estar em trabalhos subalternos relacionados ao esforço físico porque são estereotipadas como anormais. No período da escravização “as mulheres negras eram lidas como mulas, meras unidades de trabalho semovente, cuja qualidade de vida era irrelevante, desde que estas exercessem suas tarefas” (Bueno, 2020, p. 83).

Carolina foi estereotipada como rústica: “porque o cabelo do negro é rústico” (Jesus, 2014, p. 81); como fedida: “Negrinha! Negrinha fedida!” (Ibidem, p. 95); via-se como animal: “O negro é filho de macaco” (idem); e era vista como animal: “o negro tem a mentalidade de animal” (ibidem, p. 146). Todos esses estereótipos incutidos socialmente não estão por mero acaso, mas como forma de continuidade da dominação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, Winnie. *Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2009.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Tom. *Carolina: uma biografia*. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JESUS, Carolina Maria de. *Diário de Bitita*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2014.

_____. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2019.

MARKOVITS, Daniel. A cilada da meritocracia. Trad. Renata Guerra. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

MOSER, Benjamin. Clarice,. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

VERGÈS, Françoise. Um feminismo decolonial. Trad. Jamille Pinheiro Dias e Raquel Cargomo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

WOLF, Naomi. O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Trad. Waldéa Barcellos. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

WOOLF, Virgínia. Um teto todo seu. Trad. Vanessa Barbara. Rio de Janeiro: Antofágica, 2022.

Submissão: fevereiro de 2024.

Aceite: março de 2024.

O DIALETO DOS SUSPIROS: ENSAIO COM A MAGIA DE MARINA COLASANTI

Pablo Diassi¹

RESUMO: o presente ensaio norteia-se para as questões do amor, do insólito e da magia – aqui entendida filosoficamente como potência de vida –, no conto “Longe como o meu querer”, de Marina Colasanti. Ao elaborar um pensamento sem perfeição sistêmica, mas, intencionalmente dialógico, o presente ensaio abre mão de investigar um conceito, tema ou questão exaustivamente até que se esgotem. A proposta é simplesmente filosofar com os aspectos maravilhosos da literatura de Colasanti e pensar os afetos que se colocam no limiar do mítico, do impossível e da linguagem mágica do amor.

PALAVRAS-CHAVE: Marina Colasanti, Magia, Contos de Fada,

THE LINGO OF SIGHS: ESSAY WITH THE MAGIC OF MARINA COLASANTI

ABSTRACT: this essay focuses on the issues of love, unusualness and magic – philosophically understood here as a will of life –, in Marina Colasanti’s tale “Longe como o meu querer”. By elaborating a conceptual thought without systemic perfection, but, intentionally dialogical, this essay gives up investigating a concept, theme or issue exhaustively until they run it out. The purpose is simply to philosophize with the wonderful aspects of Colasanti’s literature and to think the affections that arises on the threshold of mythical, impossible and on the magical language of love.

KEYWORDS: Marina Colasanti, Magic, Fairy Tales.

*Para Thaise Diaz,
estrela-guia daqueles que atravessam os desejos mais longínquos*

¹ Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: pablodiassi@aol.com

A busca da magia

Os contos maravilhosos de Marina Colasanti (1937-) sustentam uma relação indecível com a magia. Essa relação se estabelece de várias formas, em vários níveis de intensidade e, com ela, Colasanti pode trilhar, sob a epiderme dos contos, múltiplas linhas de afetos que se encontram e se tocam no limiar entre o amor e o insólito.

O conto “Longe como o meu querer”, que dá nome a coletânea de 1997, é emblemático sob esse aspecto. Nesse conto, a magia da água e o insólito do amor emergem e submergem, em completude, com a magia do amor e o insólito da água – são esses elementos que criam interação e mudança e que aproximam o que há de comum entre sonho e pensamento – corpo, intimidade, imaginação, intuição e linguagem.

É preciso esclarecer, como um lumos faria, que, como a psicanálise envolve-se de forma intensa com a infância, e como os contos de fada são erroneamente concebidos pelo senso comum, dentro e fora da academia, como uma leitura destinada primeiramente (ou somente) às crianças, a relação entre o estudo desses contos e a psicanálise tornou-se comum, algumas vezes frágil e mesmo vulgar. Basta pensar no sem número de complexos que esse campo de investigação compôs com base em personagens oníricos como “Cinderela”, “Peter Pan”, “Lobo Mau” e tantos outros. Ler os contos de fada de maneira patológica é o mesmo que não os ler; o mesmo que submetê-los à moral doente típica de um mundo sem magia. E os contos de fada não acontecem sem magia, não acontecem sem a magia das palavras, não acontecem sem literatura e poesia. Mas acontecem sem psicanálise. Nesse sentido, refiro-me às dimensões literárias e filosóficas do sonho, afinal, elas existem com muita força e, em termos criacionais e reflexivos,

superam a dimensão psicanalítica. 2

Ao acionar esses aspectos – sonho, pensamento, corpo, intimidade, imaginação, intuição e linguagem – com movimentos fluentes, ou de tensão, Colasanti conjura uma atmosfera de encanto que altera a realidade interior do leitor. Os contos maravilhosos dessa escritora são verdadeiros feitiços que duram não apenas dentro dos limites da leitura do conto, mas o tempo incalculável da reflexividade e da reminiscência afetivas.

É nesse sentido que “Longe como o meu querer” enfrenta a “incapacidade de magia” (Agamben, 2007, p. 23) que se instaurou na sociedade a partir de um condicionamento meramente prático, tecnicista e serial. Viver sem magia – aqui entendida filosófica e poeticamente como potência de vida – é algo inaceitável para Colasanti que busca com seus contos maravilhosos não apenas apresentar e realizar o contato entre um possível leitor com a força da magia, mas busca elaborar as potências mágicas tolhidas ou adormecidas e que a literatura consegue despertar. Pois, como se sabe “é provável, aliás, que a invencível tristeza que às vezes toma conta das crianças nasça precisamente dessa consciência de não serem capazes de magia” (Agamben, 2007, p. 23). Não apenas crianças, mas adultos seguem vida afora entregues a uma tristeza que ergue o elmo das sombras e uma lança macabra ao menor sinal de magia. Por isso, não como um fim, nem como um dever, mas com muito prazer Colasanti faz seus leitores se sentirem “capazes de magia” (Agamben, 2007, p. 25), portanto, capazes de experimentar algo além da realidade uniformizada, familiar, desencantada, capital. Algo bem melhor que a mesmice que é ser a melhor versão de si mesmo. Algo diferente e capaz criar, de dentro para fora, motivações reais que funcionam como um contrafeitiço, obliando

2 Para mais sobre tais questões sugiro a leitura de A psicanálise dos contos de fadas (Bettelheim, 2007).

essas maldições imperdoáveis que, agora, atendem por nomes como produtividade e empreendedorismo, gestão de si mesmo e meritocracismo.

E essa experiência mágica não é de alienação e não serve à realidade objetiva e determinada do mundo humano. Ao contrário, essa é uma experiência que nega a servilidade do pensamento, dos afetos e da ação. Ou seja, as experiências que nascem do contato com autores e textos da esfera do maravilhoso, como Colasanti e “Longe como o meu querer”, são experiências de linguagem singular e que envolve intensamente, intimamente, a relação entre magia e felicidade, colocando em cena, na vida do leitor, valores como a aventura e autonomia – e recusando a vida banal e subserviente.

Dentro dessa relação de magia e felicidade, as personagens de Colasanti, diferentes das de fábulas, não necessariamente precisam “conquistar o apoio do gênio da garrafa, guardar em casa o burrinho-faz-dinheiro [asino cacabaiocchi] ou a galinha dos ovos de ouro” (Agamben, 2007, p. 23). Porque eles são tão encantados quanto o gênio da garrafa. A magia está em você! O ser encantado é você! Somos seres mágicos, afinal. Esta é a mensagem, sem nenhuma moral pedagógica, que corre nas entrelinhas de “Longe como o meu querer” e de grande parte dos contos maravilhosos de Colasanti, pois esse é um traço ético-poético da autora. A magia não vem apenas de fora das personagens – elas também são capazes de encanto. Por extensão, também os leitores. Para compreender toda essa feitiçaria que Colasanti sustenta é preciso considerar que:

magia significa, precisamente, que ninguém pode ser digno da felicidade que, conforme os antigos sabiam, a felicidade à medida do homem é sempre *hybris*, é sempre prepotência e excesso. Mas se alguém conseguir dobrar a sorte com engano, se a felicidade depender não do que ele é, mas de uma noz

encantada ou de um “abre-te-sésamo”, então, e só então, pode realmente considerar-se bem-aventurado. (Agamben, 2007, p. 23).

No que concerne a castelã, no entanto, a sorte foi lançada ao mar. E, para ela, felicidade é busca. Tanto busca pela magia quanto a magia da busca. Felicidade é justamente experimentar a chance de almejar a felicidade. Mas isso ocorre apenas porque ela é um ser encantado, assim como o jovem moço é um ser encantado. A linguagem de “Longe como o meu querer” é um “abre-te-sésamo” tanto quanto a autonomia da castelã brilha e realiza as vontades dela feito uma noz encantada.

A castelã alcançará o próprio querer, o amor e o jovem moço apenas se correr “pelos caminhos tortuosos da magia” (Agamben, 2007, p. 24). E é o que ela faz, sem pedir qualquer autorização, ao esporear o cavalo em direção ao mar. Assim, o que Colasanti elabora com os contos de Longe como o meu querer, e o conto homônimo, é atingir “com precisão a secreta solidariedade entre magia e felicidade” (Agamben, 2007, p. 23). O efeito de tamanha precisão cria uma personagem igualmente secreta e que renasce em todos os contos maravilhosos de Colasanti: um leitor mágico. A esse leitor, Colasanti oferta, sempre, toda a magia do amor.

Da magia. Do amor

E fico realmente feliz por me reconhecer como um leitor mágico dos textos de Marina Colasanti. “Longe como o meu querer” é um conto que eu leio e releio desde os meus 13 anos. Leio e releio, com amor. É assim que esse conto desperta meu senso de aventura mais genuíno. Dou um passo em direção ao reencontro, outro em direção à surpresa. Fico perplexo com o rei que “ordenou que se decapitasse o jovem e se atirasse

seu corpo ao rio” (Colasanti, 2002, p. 87) para depois entregar a cabeça do moço para a filha. E então tento questionar minha perplexidade pensando as dicotomias dos afetos políticos contemporâneos. Talvez por isso me sinta, como uma das damas, cada vez “mais fiel” (Colasanti, 2002, p. 89) à literatura e à filosofia, pois estas ainda seguem, com “fundos suspiros” (Colasanti, 2002, p. 88), a cumprir com as árduas tarefas da cabeça e do coração. Ou, melhor, da magia, do amor. Às vezes, como a castelã, sinto minhas “mãos feridas” (Colasanti, 2002, p. 89) pela lida com as pequenas coisas da vida e, também como a castelã, sempre que um desejo mais íntimo se apresenta, quase sempre no horizonte da distância, meu coração dispara léguas tocado pelo esporão da vontade.

Vontade de intimidade

“Longe como o meu querer” é um conto de fadas e Colasanti é, considerando seus escritos maravilhosos, uma fada livre do destino; livre, inclusive, dessa mesma ideia de fada que acabo de sugerir – devo lembrar que o substantivo fada vem do latim, *fatum*, e significa destino. Com isso digo que a autora em questão elabora as forças do insólito na sua potência máxima, tocando as vias negativas dessa forma, movendo as posições estabelecidas e conhecidas e dando outro peso aos valores atribuídos para animais e seres não-humanos, personagens femininos e masculinos, fundando assim um outro reino, uma região de compreensão do maravilhoso. E, sobre o maravilhoso, a autora mesma diz que “poderia usar a expressão contos de fada, mas não quero enganar ninguém. Em mais de 100 desses contos que escrevi até agora, aparece uma única fada, quem fada é, mas feiticeira. Fiquemos, então, com maravilhosos” (Colasanti, 2015, p. 419 – grifo da autora.). Talvez por isso a poética de Colasanti se faça com tanta força nas formas

do conto maravilhoso. Na maneira como ela aciona os títulos dos contos, os desenhos que ela mesma faz e que ilustram capa e interior de seus livros, a autorreferencialidade, a brevidade como deslimite da linguagem, o final em aberto como caminho que leva à imaginação e ao conhecimento.

Nesse sentido, Colasanti se inclui com bastante decisão dentro do tempo histórico dos contos maravilhosos. O que significa lembrar sempre do caráter atemporal desses contos. Mais que isso, lembrar do caráter pessoal e íntimo desses contos. O que mais surpreende, o que mais escapa às fronteiras do possível, o que mais remete ao universo mítico em contos como “Longe como o meu querer” é a renovada vontade de intimidade que costura e desfia e tece as linhas narrativas de Marina Colasanti.

O dialeto dos suspiros

A princesa castelã, observando bem, guarda em si um espírito de amazona. É ela quem monta e guia um cavalo e que se afasta do castelo atendendo ao chamado de aventura. Toda ação se centra nela. O jovem moço tem sua vida interrompida, mas consegue, pelas vias do querer, cumprir com as tarefas que lhe cabiam. Tarefas cotidianas, mas intensamente simbólicas. O perigo a ser enfrentado, aqui, se há mesmo um perigo, não está em um dragão inflamado, nem nas escuras águas do mar, como pode aparecer, mas, sim, no desconhecido. O desconhecido que é a vida. É por ela que perdemos a cabeça. É por ela que partimos para não voltar. É a vida que faz um simples virar de página ou um suspiro ou ainda uma garganta aberta se tornar algo maravilhoso. Estranho e maravilhoso.

Por isso, não é que Colasanti faça uma inversão total dos símbolos ou dos temas presentes nos contos de fada. É que a relação que a autora estabelece entre a forma

das narrativas maravilhosas com a própria escrita se faz pela via do estranhamento com a vida, do espanto com a vida. Colasanti conquista a forma do maravilhoso puro para então elaborar um maravilhoso-estranho. É por tais razões que o insólito, nesse conto, habita também a dimensão da linguagem. Não de modo usual, com neologismo ou apoiado em traços modernos comuns ao próprio tempo da autora. Mas por meio da transmissão das ideias em curso, que são, inclusive, realizadas e potencializadas pelo não-dito, pelo silêncio. Seja quando sabemos que “o que o pai pensou, não disse” (Colasanti, 2002, p. 87), ou naquilo que a lama, os espinhos e as feridas denunciam silenciosamente e ainda no íntimo silêncio do quarto, quando a linguagem do silêncio fala o dialeto dos suspiros. Também por isso, pela linguagem, o conto de fada é uma vertente do maravilhoso, uma vez

que os acontecimentos sobrenaturais aí não provocam qualquer surpresa: nem o sono de cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas (para citar apenas alguns elementos dos contos de Perrault). O que distingue o conto de fadas é uma certa escritura, não o estatuto do sobrenatural. Os contos de Hoffmann ilustram perfeitamente esta diferença: “Quebra-nozes e o Rei dos camundongos”, “A Criança estrangeira”, “A Noiva do rei” pertencem, por características de escritura, ao conto de fadas; “A escolha de uma de uma noiva”, sempre mantendo o mesmo estatuto para o sobrenatural, não é um conto de fadas” (Todorov, 2004, p. 60).

O silêncio é, em “Longe como meu querer”, a asa de morcego albino, o sangue de unicórnio, o olho vesgo de Cíclope, ou seja, o elemento crucial de uma linguagem enfeitiçada. Tanto na superfície quanto no fundo do conto corre um diálogo com o insólito. É justamente o manejo primoroso do insólito que faz com que os elementos do conto, juntos, não criem apenas uma tensão,

mas criem uma relação – estranha? íntima? – com o impossível.

Nesse momento é preciso conjurar um feitiço de conhecimento profano, um ocos pocus do saber selvagem, ou conjurar lumes maxima em plena biblioteca e elucidar alguns pontos sobre isso que chamamos, no presente contexto, de maravilhoso.

Sabe-se que os contos de fada são assim compreendidos porque neles o sobrenatural é plenamente aceito. A ausência de explicação é bem-vinda e a não-racionalização da narrativa é algo possível e desejado. O maravilhoso é compreendido como aquilo que “não pode ser explicado pelas leis da natureza tais como são conhecidas” (Todorov, 2004, p. 59). “Longe como meu querer” contém na própria estrutura, forma e conteúdo características do maravilhoso puro, uma vez que o conto “não se explica de nenhuma maneira” (Todorov, 2004, p. 63). Quando se pensa a ação aparentemente impulsiva do rei, a vida apesar da morte do jovem mancebo ou a certeza da castelã que se deposita sobre o mar e sobre o próprio desejo – pontos que escapam às grades da lógica e da razão.

Também para Nelly Novaes Coelho, o conto de fadas está inserido dentro do universo do maravilhoso embora para essa mesma autora, em O conto de fadas (2008), se diferenciem o “conto maravilhoso” e o “conto de fadas” considerando que:

o conto maravilhoso tem raízes orientais e gira em torno da problemática material/social/sensorial – busca de riquezas; a conquista de poder; a satisfação do corpo –, ligada basicamente à realização socioeconômica do indivíduo em seu meio. Exemplo: Aladim e a lâmpada maravilhosa; O gato de botas; O pescador; Simbad, O marujo. Quanto ao conto de fadas, de raízes celtas, gira em torno de uma problemática espiritual/existencial, ligada à realização do interior do indivíduo, “basicamente por intermédio do Amor” (Coelho,

Nesse sentido, “Longe como meu querer” seria compreendido dos dois modos, livre para ser pensando, e sentido, como maravilho ou como conto de fada. Por fim, considero ainda o que Valdimir Propp, em *Morfologia do conto maravilhoso* (1984), desenvolve como teoria de invariantes e variantes para definir a especialidade do conto maravilhoso. Das seis funções invariantes apresentadas por Propp, é possível identificar em diferentes regiões de “Longe como meu querer” cada uma das seguintes constantes teóricas: situação de crise ou mudança, aspiração, desígnio ou obediência, viagem, desafio e obstáculo, mediação, conquista.

A velocidade do amor

A partir das questões apresentadas é possível afirmar que Colasanti elabora a escrita do conto maravilhoso não como quem quer fisgar o leitor ou impressioná-lo. O que a autora consegue, na verdade, é devolver ao remanso da leitura, da ficção, do encanto, o leitor-peixe que por alguma fatalidade encontra-se quase morto, encalhado na árida enseada da realidade.

E é pela linguagem que Colasanti chega à água. Ao longo de todo conto, a autora constrói um ambiente marinho, contrastando o que há na superfície das ações com as vontades mais profundas de cada personagem, emergindo das entrelinhas a bolha de ar que explode em vitalidade para cada ponto do texto.

Lavou, fundo, lama, margem, chuva, rio, remanso, praia, mar, à beira de...: eis algumas das palavras que reverberam como círculos concêntricos compondo uma atmosfera úmida ao redor de uma escrita líquida que também ampara os acontecimentos no conto. A exemplo do sono da castelã, cla-

ra zona de limite, auto-margem na qual ela pode apenas banhar os pés e nunca mergulhar por inteiro no seu sono marítimo. Quem deve mergulhar é o jovem moço. Dialogicamente, um segue pelo mar, outro pela terra.

O primeiro momento em que a água é mencionada, surge simples e sem alarde como uma nascente, certamente em contraponto ao mar.

Posteriormente, é que se realiza a totalidade, na dimensão do mistério que atravessa vida e morte que é também travessia, caminho de passagem, de superação banhado de desejo e querer, uma vez que “a água, substância da vida, é também substância da morte” (Bachelard, 1998, p. 75) e é exatamente assim que esse elemento se afirma no conto: como experiência de continuidade, de complementariedade. Para pensar a morte, é preciso pensar que é a água que “fornece o símbolo de uma vida especial atraída por uma morte especial” (Bachelard, 1998, p. 50), caso exato da vida da castelã e da sobrevida do jovem moço. Na água não há dicotomia entre vida e morte. Há o lugar da diferença margeado pelo querer – e isso é especial.

A água carrega em si a possibilidade de gerar e ceifar a vida. E mais que isso, a água toma a morte como passagem e renascimento real, físico, não para além desta vida, mas justamente nesta vida, afirmando, de modo complementar, os valores da terra.

Lumus: compreendo que, ao manter a questão da vida da castelã, e da sobrevida do jovem moço, dentro da realidade humana, desvinculando o campo do onírico do campo da metafísica, e, assim, compreendê-lo como uma realidade da literatura, Colasanti afirma uma “fidelidade à terra” (Nietzsche, 2011, p. 14) que consiste em brincar de pensar com os elementos (água e terra), ultrapassar certa tradição dos contos maravilhosos no que diz respeito ao gênero, seja gênero feminino, seja gênero textual, e evi-

denciar a dimensão fática da existência humana. Aqui, evidentemente, brinco também com os termos fática e fada. Em termos de valoração, é o que ocorre com o mancebo que, mesmo decapitado, não morre. E, ao ser entregue à água, sabe-se que o rio encaminhará a cabeça para o corpo e unirá ambos antes de entregá-lo ao mar.

A certeza de que a água não hesitará em unir corpo e cabeça e lançá-los à praia para o encontro com a castelã, nasce da inversão característica de Colasanti, já colocada, e que reaparece também nesse momento decisivo, pois, a recorrência de tal elemento torna-o cada vez mais singular, portanto, “seminal” (Bachelard, 1998, p. 10.). Em “Longe como o meu querer” a água dá “à vida um impulso inesgotável” (Bachelard, 1998, p. 10) e a vida com a morte segue desejosa pelas margens do mistério. Assim, vida e morte e desejo são submergidos pela água ao longo de todo o conto. Ao esperar pela castelã “em alguma praia” (Colasanti, 2002, p. 91), enfrentando com entrega rio e mar, o jovem cumpre sua travessia marinha enquanto a castelã, fiel à terra, abre os caminhos do encontro pelas trilhas do querer, pensando sempre o longe-mar, pois:

só a água pode desembaraçar a terra. Explica-se então que, quando tais crianças abandonadas ao mar eram lançadas vivas de volta à praia, quando eram “salvas das águas”, tornavam-se facilmente seres miraculosos. Tendo atravessado as águas, tinham atravessado a morte. Podiam então criar cidades, salvar povos, refazer o mundo (Bachelard, 1998, p. 77).

Assim, atravessando a morte, chegando à vida e contando com as águas, o decapitado vive o milagre da esperança. E espera pela castelã, que abre os descaminhos terrestres, experimenta a força da entrega, e tem o mar e o moço como norte, sem desesperar-se. No entanto, a bússola para o

querer da castelã é o próprio querer, não é o moço. É possível considerar que “Longe como o meu querer” desenha a travessia da morte sobre as águas do desejo, no entanto, é impossível desconsiderar que essa mesma travessia não se faz sem os galopes da vida e sem as correntezas do amor.

Assim que a cabeça do jovem moço é entregue ao rio, o narrador conta que “os longos cabelos ainda flutuaram por um momento, agitando-se como medusas. Depois desapareceram na água escura” (Colasanti, 2002, p. 91).

Trata-se de um ponto importante para compreensão do conto, pois é essa “água escura que vai absorver o sofrimento” (Bachelard, 1998, p. 49). Agora, a certeza do encontro torna-se ainda menos questionável posto que qualquer lamento ou dor ou remorso foi absorvido pela água, livrando os personagens do que Bachelard chama de maldição do silêncio, uma compreensão realmente possível já que os suspiros do moço são constantes e poderiam levar a crer que:

o que fala no fundo dos seres, do fundo dos seres, o que fala no seio das águas, é a voz de um remorso. É preciso fazê-los calar, é preciso responder ao mal com a maldição; tudo o que geme em nós e fora de nós, é preciso golpeá-lo com a maldição do silêncio (Bachelard, 1998, p. 71).

Tal medida é desnecessária, neste caso, uma vez que a própria água trata não de silenciar, mas de dar voz ao mover as personagens na direção do encontro, encontro entre cabeça e corpo do jovem moço, encontro entre rio e mar, encontro da castelã com o seu par. E, ao mesmo tempo, de curar o desprendimento momentâneo ao qual a castelã obriga-se. Embora haja a certeza do reencontro, é necessário lembrar que:

o adeus à beira-mar é simultaneamente o mais dilacerante e o mais literário dos adeuses. Sua poesia explora um velho fundo de sonho e de heroísmo. Desperta em nós, sem dúvida, os ecos mais dolorosos. Todo um lado de nossa alma noturna se explica pelo mito da morte concebida como partida sobre a água (Bachelard, 1998, p. 78).

Eis o momento definitivo no qual a castelã é exigida ao extremo. Mais que em seu sono interrompido, mais que nas tarefas em que foi desafiada. É preciso que ela deixe ir. É necessário que ela parta também. E que compreenda finalmente que o amor, o desejo e o querer estão sempre acompanhados de liberdade e solidão. É o que de fato acontece quando afirma que seu destino é o mar. Por isso, “só se parte bem, corajosamente, quando se segue o fluir da água, a corrente do rio” (Bachelard, 1998, p. 77).

E é assim que segue a castelã, pela margem sonífera, aguando em fundos suspiros, bebendo da própria sede, banhada na certeza de que nenhuma distância é tão longa quando se corre na velocidade do amor.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Profanações. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

BACHELARD, Gaston. A água e os sonhos. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas. São Paulo: Paulinas, 2008.

COLASANTI, Marina. Mais de 100 histórias maravilhosas. São Paulo: Global, 2015.

COLASANTI, Marina. Longe como meu querer. São Paulo: Ática, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratustra. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PROPP, Vladimir Iakovlevich. Morfologia do conto maravilhoso. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

TODOROV, Tzvetan. Introdução à literatura fantástica. São Paulo: Nova Cultura, 2004.]

Submissão: fevereiro de 2024

Aceite: março de 2024.

A MANCHETE ENTRE A INFORMAÇÃO E A DEFORMAÇÃO DE DIZERES: MODOS DE ENTRADA DO DISCURSO ALHEIO E POSICIONAMENTO JORNALÍSTICO

Aline Milena Borges da Silva Dias¹

Resumo: Os diferentes arranjos do discurso citado na manchete têm feito-o circular para além de seu domínio institucional, em comunidades digitais, como sites e redes sociais, voltadas à produção do humor. Assim, este estudo objetiva investigar os efeitos da demarcação do discurso alheio na manchete para a leitura humorística do posicionamento jornalístico. A pesquisa insere-se na Análise Dialógica do Discurso (ADD), tendo, assim, por fundamentação os trabalhos de Bakhtin (2002; 2010); Volóchinov (2021); Brait (2003) e Vianna (2014). Também considerou-se os estudos de Authier-Revuz (1990; 2004). Nas duas manchetes, observou-se que o discurso alheio integrou sintaticamente o discurso, sendo posto como objeto de intenção de um afastamento, por meio das aspas. Na primeira, o humor decorre da justaposição do discurso-outro a um trecho seguinte da manchete inesperadamente contrário ao sentido desse primeiro discurso. Na segunda, o distanciamento assume também uma conotação irônica, pois altera-se o discurso alheio simultaneamente utilizado e mostrado, fazendo soar sob essa utilização um questionamento acerca de sua própria legitimidade.

Palavras-chave: Manchete. Discurso alheio. Posicionamento. Demarcação. Aspas.

THE HEADLINE BETWEEN INFORMATION AND THE DEFORMATION OF SAYINGS: MODES OF ENTRY OF FOREIGN DISCOURSE AND JOURNALISTIC POSITIONING

Abstract: The different arrangements of the discourse cited in the headline have made it circulate beyond its institutional domain, in digital communities, such as websites and social networks, aimed at the production of humor. Thus, this study aims to investigate the effects of the demarcation of the discourse of others in the headline for the humorous reading of the journalistic positioning. In the two headlines, it was observed that the speech of others syntactically integrated the speech, being placed as an object of intention of a departure, through quotation marks. In the first, the humor stems from the juxtaposition of the speech-another to a subsequent passage of the headline unexpectedly contrary to the meaning of this first speech. In the second, the distancing also assumes an ironic connotation, because it alters the alien discourse simultaneously used and shown, making sound under this use a questioning about its own legitimacy.

¹ Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: aline.borgessilva@ufpe.br.

Keywords: Headline. Alien speech. Positioning. Demarcation. Quotation marks.

Introdução

De modo coerente à compreensão da realidade única que cada enunciação representa, Volóchinov (2021) trata dos modelos de transmissão do discurso alheio do ponto de vista de suas modificações. Fincando esse estudo nos limites da língua literária russa, o autor considera a vida real dos modelos da língua, com suas tendências de desenvolvimento que apontam para diferentes modos de percepção ativa do discurso alheio. Nessa direção, ele afirma que cada modelo se realiza apenas na forma de uma certa modificação e revela um modo próprio de reelaborar o enunciado em uma direção unicamente particular. Assim, é dito que o discurso indireto, por exemplo, “‘ouve’ diferentemente o enunciado alheio, [...] atualizando, na sua transmissão, outros aspectos e tons em comparação com os demais modelos” (Volóchinov, 2021, p. 270, grifos do autor).

Ainda segundo Volóchinov (2021, p. 260), os modelos são sintáticos, já as modificações situam-se no limite entre a gramática e a estilística, um limite “metodologicamente improdutivo, além de impossível”, pois, na história da língua, as formas ambíguas, inscritas em algum ponto entre a gramaticalização e a desgramaticalização, são justamente as de maior interesse do linguista. Outra impossibilidade apontada pelo estudioso é a transposição direta e puramente gramatical do discurso alheio de um modelo de transmissão para outro, sem a reelaboração estilística necessária.

Ao buscar captar o funcionamento real da língua, Volóchinov (2021) traz à tona o que Bakhtin (2010, p. 219), em obra posterior, afirma sobre o discurso bivocal, quando menciona que esse “surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da

palavra”. Tal discurso é posto como objeto da metalinguística, uma nova área proposta pelo filósofo para “estudo [...] daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística” (Bakhtin, 2010, p. 214). Conforme esse autor, a criação desse novo campo se justifica porque, embora as relações dialógicas não existam sem relações lógicas e concreto-semânticas, são irreduzíveis a estas e têm especificidade própria. Disso resulta que a metalinguística não deve substituir a linguística, mas precisamente aplicar seus resultados enquanto estuda o mesmo objeto sob um outro ângulo de visão.

Sob a lógica do discurso bivocal, Bakhtin (2010, p. 233) reconhece a existência do discurso monovocal, complexificando a sua análise das relações dialógicas no nível do enunciado. Conforme o autor, no primeiro caso, a voz alheia não é só constitutiva do discurso como sentida como tal, fazendo com que a orientação específica dessa voz segunda se perceba juntamente à do autor, implicando dois centros de valor simultâneos em disputa. Já pelo segundo tipo respondem o discurso diretamente orientado para o referente (discurso do autor) e o discurso objeto da orientação do autor (discurso da personagem), o qual é tomado como uma massa compacta e fechada a essa orientação. Ao ser introduzido em um novo contexto, o discurso alheio da personagem “soa como se fosse um discurso direto de uma só voz”. Destaque-se que, embora monovocal e, assim, sem ressonâncias ativas da voz alheia citada, tal discurso objetificado não deixa de representar uma relação dialógica, pois “dois discursos iguais e diretamente orientados para o objeto não podem encontrar-se lado a lado nos limites de um contexto sem se cruzarem dialogicamente [...]” (Bakhtin, 2010, p. 232).

Nesse enquadre, as manchetes são um material farto para a análise das variedades de orientação do discurso autoral em direção ao alheio. Entende-se aqui a autoria não limitada à condição dos sujeitos reais no mundo extraverbal, mas sim como vontade criativa única, personalizada, que marca uma posição de um eu entre outros, isto é, “uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente.” (Bakhtin, 2010, p. 226). Com efeito, a esfera jornalística busca desvencilhar-se desse ímpeto subjetivo, e, para tanto, frequentemente reporta os eventos pela voz de seus protagonistas, fazendo, portanto, uso das diferentes formas de discurso citado. Segundo Vianna (2014, p. 255), “assim são ouvidos os lados envolvidos, reproduzindo as suas próprias palavras e o efeito de objetividade e imparcialidade é produzido.” Tal retrato da objetividade comporta-se como uma isca que, primeiramente, desarma o leitor de possíveis receios na leitura da matéria e, depois, torna-o uma espécie de cúmplice na reprodução dos sentidos nela construídos.

Acerca disso, Brait (2003, p. 102) defende que “a ‘objetividade’ faz parte da retórica do jornal e que é fruto de um tipo de utilização da linguagem condicionada pela instituição imprensa com vistas a produzir um efeito de real”. A autora destaca que o jornal procura apagar traços da subjetividade (mediante a proibição de uso de elementos como primeira pessoa do singular, determinados adjetivos e advérbios e a escolha de determinados verbos para introduzir declarações), com a finalidade de assegurar, perante o leitor, a verdade inquestionável dos fatos. Nessa tentativa, ainda conforme a pesquisadora, o jornal tem a construção de um discurso a partir de outros discursos como traço empírico mais característico de sua escrita, uma forma de garantir a sua credibilidade, esquivando-se da responsabilidade do que noticia. Curiosamente, como

pretende-se mostrar, a estratégia acaba por implicar o efeito contrário, pois os discursos alheios são modificados em seu acento original pela nova intenção discursiva do enunciado jornalístico.

À vista do exposto, sabe-se que “o jornalista, ao divulgar a notícia, imprime novos tons no discurso, assim os enunciados proferidos pelo sujeito já vem embebidos de uma carga valorativa” (Nunes; Silva, 2020, p. 54). De fato, não há como repetir um enunciado sem fundar uma nova enunciação, ainda mais quando o enunciado reproduzido é de outrem (enunciação sobre a enunciação) (Vianna, 2014). Nesse aspecto em particular, tendo-se já desfeito da crença na objetividade jornalística (mesmo parcial) e, logo, assumindo a carga valorativa da manchete, pode-se buscar especificamente entender que propósitos orientam nesse contexto a abordagem das palavras alheias, seja na sua inteira fusão com a voz autoral, que as fazem esquecidas; seja no reforço às palavras do produtor, que as aceita como autorizadas; seja no revestimento dessas palavras externas pelas intenções individuais de tal sujeito, estranhas e hostis a elas (Bakhtin, 2010).

Os diferentes arranjos do discurso citado na manchete têm produzido leituras humorísticas do gênero, fazendo-o circular para além de seu domínio institucional. Por exemplo, comunidades digitais, como sites e redes sociais, utilizam manchetes na composição de conteúdos virais como o meme, quando não a transformam no próprio, originando a manchete-meme. Isso significa que, pelo simples deslocamento de uma esfera discursiva a outra, a manchete da notícia alcança o potencial de fenômeno humorístico replicável. Logo, sem perder a sua função primordial informativa e a ligação com o momento atual, repercute-se indefinidamente pelo traço engraçado que vem a assumir a partir de interpretações criadas sobre o posicionamento do produtor fren-

te à voz citada, as quais sob o viés do riso, questionam o pressuposto da objetividade do gênero, relativizando a sua seriedade original.

Assim, a motivação para a escolha do corpus originou-se justamente do encontro com esse tipo de conteúdo na plataforma de memes iFunny Brasil², nela constava uma publicação de 21 de julho de 2019 com o print de uma manchete de notícia identificada como pertencente ao portal de notícias G1, da autoria de Guilherme Pimentel. A manchete era: “Namorado de Fátima Bernardes não gosta de ser chamado de ‘namorado de Fátima Bernardes’”. A observação da dupla ocorrência de uma mesma e, no contexto, “proibida” expressão – com a única diferença da presença das aspas – fomentou o início de questionamentos sobre o que essa abordagem curiosa do discurso alheio na manchete implicava para o jornal, em termos de sua reação específica à preferência declarada de Túlio Gadêlha. Parecia não se tratar mais de um discurso objetivo e sério, mas parcial e cômico, o que explicaria a sua presença em um suporte não mais concernente à esfera instituição jornalística.

Embora a manchete não tenha sido encontrada no site do G1 e o iFunny Brasil seja um espaço destinado a compartilhamento de memes, o que pode fazer crer que esse conteúdo seja uma criação, o fato abordado na manchete de fato aconteceu e foi noticiado pela mídia. Além disso, os comentários da publicação não parecem indicá-la como uma farsa, a exemplo de “O auge do jornalismo Brasileiro” e “[...] cara que se formou no jornalismo, pensando em matérias emocionantes, e tem que escrever sobre o namorado de Fátima Bernardes!”. De toda forma, a leitura desse material abriu caminho para a delimitação do recorte temático desta pes-

quisa.

Este estudo, inscrito no campo teórico da Análise Dialógica do Discurso (ADD), analisa os modos de entrada da voz alheia em duas manchetes virtuais brasileiras que circulam em uma página de humor do Facebook. O objetivo geral da pesquisa é investigar os efeitos da demarcação do discurso alheio na manchete para a leitura humorística do posicionamento jornalístico. Por sua vez, os objetivos específicos são: i) avaliar que elementos da materialidade discursiva da manchete preparam a incorporação da voz alheia; ii) apontar a função e os sentidos advindos do emprego das aspas.

Para tanto, o artigo está organizado na seguinte ordem: primeiramente, na seção de fundamentação teórica, trata-se dos tipos de discurso bivocal e algumas de suas variedades, bem como dos conceitos de heterogeneidade discursiva constitutiva e mostrada, relacionando essa última à conotação autonímica; logo adiante na metodologia, caracteriza-se a abordagem de pesquisa, além dos procedimentos e critérios adotados para seleção e análise do corpus; na sequência, realiza-se a análise das manchetes; finalmente, nas considerações finais, são reunidos os principais achados do trabalho e apresentadas indicações de possíveis aprofundamentos em torno do tema para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Bivocalidade: um caso especial do discurso

Com o estudo do romance de Dostoiévski, Bakhtin (2010, p. 255) refinou a compreensão do discurso dialógico por meio da sua caracterização em tipos e modalidades. O filósofo mostrou que, para o autor referido, o discurso do outro tem uma imensa importância estilística, pois “as ligações dinâmicas, sumamente tensas entre as enunciações, entre os centros autônomos e plenipotentes

2 iFUNNY BRASIL. iFunny Brasil, c2024. Página inicial. Disponível em: <https://br.ifunny.co/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

do discurso e da significação [...]” constituem a base de elaboração de sua obra, e não o estilo monológico, em que um discurso é assujeitado à instância significativa última autoral. Assim, Bakhtin (2010) entende que o discurso bivocal é uma das manifestações mais vigorosas e sensíveis da cosmovisão dialógica e que há em Dostoiévski “matéria excepcionalmente abundante” para o estudo das variedades desse discurso e de sua influência em diversos aspectos da construção do discurso em geral. (Bakhtin, 2010, p. 298).

Logo, primeiramente, o discurso bivocal ocorre quando, ao utilizar o discurso alheio para construir seu discurso, o autor não circunscreve, separa ou delimita essa voz em relação a sua própria – pela reprodução *ipsis litteris* das palavras alheias, como ocorre no discurso direto da personagem (segundo tipo). Nesse último caso, conforme Bakhtin (2010, p. 230), as vozes externas são postas num plano diferente e numa distância perspectiva ao discurso do autor (primeiro tipo). São entendidas não apenas enquanto voltadas a um objeto concreto, mas principalmente como objeto de orientação desse agente, enquanto “discurso característico, típico, colorido”. Submetida a tal regime, a voz alheia ocupa precisamente e apenas seu lugar de outra voz que serve aos interesses da voz citante, com sentido e tom originais inalterados, já que a intenção do autor a circunda, mas não a penetra.

Sem fronteiras entre uma e outra voz, as duas enunciações emergem lado a lado no discurso como duas orientações semânticas, configurando o discurso bivocal (terceiro tipo). A sua confusão no fio do dizer faz desse tipo de composição uma arma poderosa do discurso-arte quanto à orientação do sujeito para o outro, tendo em vista a feição imprecisa e incerta do enunciado, particularmente no caso da ironia, que lhe confere uma certa proteção contra répli-

cas questionadoras. Dessa maneira, dentre as variedades do discurso bivocal, Bakhtin (2010) reconhece os de orientação única, vária e o discurso refletido do outro (tipo ativo). A seguir, discute-se brevemente os tipos mais representativos dessas, destacando, conforme os objetivos do estudo, a segunda e terceira variedade.

Um exemplo marcante da primeira variedade é a estilização. Segundo o autor, “o estilizador usa o discurso de um outro como discurso de um outro e assim lança uma leve sombra objetificada sobre esse discurso” (Bakhtin, 2010, p. 234). Em outras palavras, para o autor é importante que esse discurso alheio seja percebido como tal, uma vez que o discurso autoral retoma seus procedimentos. Tal traço faz do discurso estilizado convencional, e, logo, bivocal, na medida em que o “convencional” pressupõe o “não-convencional”. Na estilização, ouve-se, de um lado, a voz séria do personagem (ainda nos termos do romance), e, de outro, a atitude do autor que a observa de fora e a convencionaliza, objetificando de certo modo esse outro ponto de vista referido. Já na imitação, de maneira contrária, há a fusão das duas vozes, uma apropriação direta do estilo do outro no estilo do autor.

A diferença da variedade bivocal de primeiro para o segundo tipo está na relação entre o autor e a intenção do outro. Na estilização, mantém-se o sentido do discurso estilizado, pois “[...] após penetrar na palavra do outro e nela se instalar, a idéia do autor não entra em choque com a idéia do outro mas a acompanha no sentido que esta assume, fazendo apenas este sentido tornar-se convencional.” (Bakhtin, 2010, p. 239). Já na paródia, o outro é ouvido, mas não do ponto de vista de seus objetivos: “a segunda voz, uma vez instalada no discurso do outro, entra em hostilidade com o seu agente primitivo e o obriga a servir a fins diametralmente opostos. O discurso se converte em palco

de luta entre duas vozes.” (Bakhtin, 2010, p. 239). A paródia abre muitas possibilidades tanto a respeito dos elementos parodiados quanto dos sentidos produzidos, e por isso ela é um exemplo, além da bivocalidade, da pluriacentuação e do plurilinguismo do enunciado, e não apenas do romanesco. Como posto, a orientação da paródia é essencialmente vária.

Anteriormente na mesma obra, Bakhtin (2010, p. 151) trata do parodiar carnavalesco, apontando que esse se constitui de formas e graus variados: “diferentes imagens [...] se parodiavam, umas às outras de diversas maneiras e sob diferentes pontos de vista, e isso parecia constituir um autêntico sistema de espelhos deformantes: espelhos que alongam, reduzem e distorcem em diferentes sentidos e em diferentes graus.” O autor menciona os pares carnavalescos de sexos diferentes como exemplos dessas imagens. Semelhantemente, pode-se traçar um paralelo entre o funcionamento de tais imagens e da orientação do discurso autorral ao discurso outro, pois “ao irromper com seu sentido e com sua expressão através do meio de expressões de acentos estrangeiros, harmonizando-se e dissociando-se com ele em diversos aspectos, o discurso pode dar forma a sua imagem e ao seu tom estilístico nesse processo dialógico.” Bakhtin (2002, p. 87).

Bakhtin (2010, p. 241) ainda acrescenta que

[...] ao discurso parodístico é análogo o emprego irônico e todo emprego ambíguo do discurso do outro, pois também nesses casos esse discurso é empregado para transmitir intenções que lhe são hostis. No discurso prático da vida é extremamente difundido esse emprego do discurso do outro, sobretudo no diálogo em que um interlocutor muito amiúde repete literalmente a afirmação do outro interlocutor, revestindo-a de novo acento e acentuando-a a seu modo com expressões

de dúvida, indignação, ironia, zombaria, deboche, etc.

Nesse particular, a paródia está bem próxima da última variedade de discurso bivocal, haja vista que a polêmica velada, um dos exemplos do tipo ativo, também está presente no linguajar do cotidiano, o qual

[...] incorpora todas as “indiretas” e “alfinetadas”. Incorpora, ainda, todo discurso aviltado, empolado, auto-renegado, discurso com milhares de ressalvas, concessões, evasivas, etc. Esse tipo de discurso se torce na presença ou ao pressentir a palavra, a resposta ou a objeção do outro. A maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela. (BAKHTIN, 2020, p. 243).

Na polêmica velada, as palavras alheias não entram propriamente no discurso do autor, mas influenciam de fora esse dizer, refletindo-se nele. Nela, o discurso alheio não é localizável, mas subentendido, pois é atacado pelo discurso do autor apenas indiretamente: “orientado para o seu objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro” (Bakhtin, 2010, p. 242). Assim, o sentido concreto da palavra divide lugar com o sentido advindo da orientação centrada no discurso do outro. Por sua vez, a polêmica aberta é direta, isto é, seu objeto é o discurso refutável do outro.

Do mesmo modo, a réplica dialógica também configura um exemplo do tipo ativo, pois “todas as palavras que nessa réplica estão orientadas para o objeto reagem ao mesmo tempo e intensamente à palavra do outro, correspondendo-lhe e antecipando-a.” (Bakhtin, 2010, p. 244). Deriva daí o interesse de Bakhtin pelo dialogismo velado, que ele explica pelo exemplo da retirada, em um diálogo, das réplicas do segundo

interlocutor, sem interferir no sentido geral da interação. Na parte restante, tem-se que cada uma das palavras presentes responde e reage com todas as suas fibras ao interlocutor invisível, sugerindo fora de si, além dos seus limites, a palavra não-pronunciada do outro (Bakhtin, 2010, p. 245). Nesses termos, nota-se que há como esconder composicionalmente essa segunda réplica, mas não há como retirá-la definitivamente no sentido de transformá-la em parte autônoma, pois “a réplica de qualquer diálogo real [...] é constituída e compreendida no contexto de todo diálogo. [...] ela é uma parte orgânica de um todo plurívoco.” (Bakhtin, 2002, p. 92)

Por fim, a relação da paródia com a polêmica reside também na possibilidade de, no caso da primeira, que é uma variedade passiva, haver uma maior atividade da palavra do outro. Deve-se lembrar que a classificação em passiva e ativa diz respeito ao modo como é tomado o discurso alheio. Logo,

Quando a paródia sente uma resistência substancial, um certo vigor e profundidade na palavra do outro que parodia, torna-se complexificada pelos tons da polêmica velada. Essa paródia já soa de modo diferente. A palavra parodiada assume uma ressonância mais ativa, resiste à intenção do autor. A palavra parodiada torna-se internamente dialógica. (Bakhtin, 2010, p. 246).

Entende-se, por essa última citação, o conceito de dialogismo velado proposto por Bakhtin (2010) como um correlato da noção de dialogicidade interna encontrada em Bakhtin (2002). Nas duas obras, o dialogismo que não se mostra no fio do discurso está relacionado à polêmica interna, que, por extensão, pode ser entendida como constitutiva em algum grau de todo discurso, pois nele estão assimiladas e esquecidas toda as refrações – seja favoráveis, seja hostis – por quais passou a palavra ao ser atualizada nos

mais diversos contextos enunciativos. Além disso, estando diluída nos discursos da vida corrente (ideologia do cotidiano), a polêmica se irradia também para os gêneros secundários (ideologia constituída), os quais se formam e se renovam a partir dessas formas cotidianas (Bakhtin, 2021).

Até o momento, tem-se insistido, a partir da teoria dialógica da linguagem, no outro que, segundo Authier-Revuz (2004, p. 25 grifos da autora), “não é nem o duplo de um frente a frente, nem mesmo o ‘diferente’, mas um outro que atravessa constitutivamente o um.” Por ora, cabe considerar também o outro mostrado no tecido do discurso que está sendo produzido, especificamente pela forma da conotação autonímica (Authier-Revuz, 2004).

1.1 Heterogeneidades discursivas e conotação autonímica

Segundo Authier-Revuz (2004, p. 37 grifos da autora), “o lugar do ‘outro discurso’ não é ao lado, mas no discurso.” Com essa afirmação, a estudiosa refere-se à ordem da representação, que nomeia como heterogeneidade mostrada, com as “[...] diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o um – sujeito, discurso – se delimita na pluralidade dos outros, e ao mesmo tempo afirma e figura dum enunciador exterior ao seu discurso.” (Authier-Revuz, 1990, p. 32).

A grosso modo, segundo a autora, a heterogeneidade constitutiva compreende os processos que fundam e tornam mesmo possível qualquer discurso. Já a heterogeneidade mostrada corresponde às emergências, na materialidade, desse outro exterior. Em certo sentido, essa última é também constitutiva, visto que

além do eu que se coloca como sujeito de seu discurso, [...] as formas marcadas da heteroge-

neidade [...] reforçam, confirmam, asseguram esse 'eu' por uma delimitação de identidade, dando corpo ao discurso – pela forma, pelo contorno, pelas bordas, pelos limites que elas traçam – e dando forma ao sujeito enunciador – pela posição e atividade metalinguística que encenam. (Authier-Revuz, 1990, p. 33, grifos da autora).

As evidências da heterogeneidade constitutiva na superfície do discurso não são de modo algum tomadas como tais pelo autor. Contrariamente, a relação das formas marcadas com a heterogeneidade constitutiva é de denegação, pois, tornando o outro localizável em certas partes do seu dizer, o autor invalida seu caráter constitutivo (não accidental), terminando por afirmar-se como senhor do que diz e detentor pleno e final da orientação do seu discurso. Nesse processo, ele vive sob a ilusão de construir-se a si mesmo (a sua posição) ao definir-se exatamente naquilo com que se desidentifica e, logo, as decisões concretas decorrentes dessa desidentificação (refletidas, como se lê acima, em forma, contorno, bordas ou limites traçados) entram como “medidas de segurança” para a não implicação desse sujeito no que se julga, por alguma razão, alheio a seu contexto enunciativo.

Nessa lógica, embora de maneira não consciente para o autor, a heterogeneidade mostrada no discurso manifesta tipos de negociação desse com a heterogeneidade constitutiva (Authier-Revuz, 2004). Do mesmo modo, conforme Authier-Revuz (1990, p. 31), não apenas o sujeito, mas também o discurso nasce de uma relação de diferença (ganha um corpo), haja vista que, à medida que o fragmento marcado remete a um exterior específico, determina automaticamente o interior, o do discurso. Nesse ínterim,

Também a zona de “contato” entre exterior(es) e interior que mostra as marcas de distância num discurso é profundamente reveladora

desse discurso, de um lado pelos pontos escolhidos para colocar explicitamente fronteiras, limites, demarcações – quer dizer, de que outro é preciso se defender, a que outros é preciso recorrer para se constituir – de outro lado, pelo tipo de relação que aí se joga com o outro, relação explicitada pelas glosas ou interpretável pelo contexto [...] (Authier-Revuz, 1990, p. 31).

Com “relação [...] interpretável pelo contexto”, tem-se em vista as formas não marcadas de heterogeneidade mostrada, nas quais a presença do Outro é apenas sugerida, não circunscrita (destacada). Formas como, por exemplo, discurso indireto livre, ironia, antífrase, imitação, alusão, metáfora e o jogo de palavras revelam um ponto de mais incerteza no continuum que vai da representação do outro até este próprio. Elas constituem “[...] uma outra forma de negociação com a heterogeneidade constitutiva; uma forma mais arriscada, porque joga com a diluição, com a dissolução do outro no um, onde este, precisamente aqui pode ser enfaticamente confirmado mas também onde pode se perder.” (Authier-Revuz, 1990, p. 34, grifos da autora).

As formas marcadas e não marcadas de heterogeneidade mostrada estão, em diferentes graus, ligadas à estrutura enunciativa da conotação autonímica, fenômeno em que uma palavra é tanto mostrada quanto utilizada no fio do discurso. Segundo Authier-Revuz (2004, p. 218), trata-se do “uso das palavras com conotação de menção”. O conceito está, portanto, ligado ao uso autonímico da palavra, realizado em contextos metalinguísticos de comentário de um termo ou da introdução de uma citação direta. Segundo a autora, o “elemento autonímico constitui, no enunciado em que figura, um corpo estranho [...]; nesse sentido, pode-se considerar essas palavras aspeadas como ‘mantidas à distância’, em um primeiro sentido, como se mantém afastado um objeto

que se olha e que se mostra.” (Authier-Revuz, 2004, p. 218).

Authier-Revuz (2004) afirma que a conotação autonímica age pelo modo do discurso indireto livre – na qual nenhum sinal demarca a parte conotada de uma parte do discurso sintaticamente integrada – e pelas palavras e sintagmas destacados, dentre outros elementos, pelas aspas de distanciamento. Diante disso, pode-se entender, a partir especificamente desse último caso de conotação autonímica, o que significa dar forma ao sujeito enunciador pela atividade metalinguística, ideia trazida no trecho citado no início dessa discussão. Segundo Authier-Revuz (2004, p. 219-220, grifos da autora), a palavra da conotação autonímica é o lugar da suspensão da responsabilidade, que provoca um vazio a ser preenchido na interpretação, um apelo de glosa, geralmente implícito. A glosa é requerida porque o sujeito, pelo uso das aspas de distanciamento, silencia precisamente onde fala. Logo, esse comentário supõe

[...] que, de modo global, uma atitude metalinguística de desdobramento do locutor ocorre em uma fala acompanhada, duplicada, por um comentário crítico, no próprio curso de sua produção. Essa atitude manifesta uma aptidão: ela coloca o locutor em posição de juiz e dono das palavras, capaz de recuar, de emitir um julgamento sobre as palavras no momento em que as utiliza. [...] Em todos os casos, à suspensão de responsabilidade, que manifesta um questionamento de caráter apropriado da palavra ao discurso no qual é utilizada – nos dois sentidos desta: “pertencente a” e “adaptado a” –, corresponde uma glosa, implícita, remetendo a um discurso-outro.

A não apropriação das palavras é responsável por uma série de modalidades de distanciamento, que correspondem a diferentes papéis do uso das aspas. De acordo com Authier-Revuz (2004), a função que

atravessa todos esses usos é o de constituir, face à diferença, as palavras não aspeadas como adequadas. Particularmente, as aspas são usadas para assinalar deslocamento ou pertencimento da palavra a outro discurso, para distinção dos sujeitos, para delimitar modos de falar não legítimos do produtor ou, contrariamente, para questionar ofensivamente o caráter apropriado de uma palavra, para dar ênfase.

As aspas, ao se fazerem na borda do discurso, entram na constituição desse como “o eco de seu encontro com o exterior. Apesar dos termos interior/exterior, borda, fronteira, esse encontro não se faz segundo uma linha de justaposição, mas na forma de uma zona de interação, de imbricação, de invasão.” (Authier-Revuz, 2004, p. 29, grifos da autora). Elas são pistas da relação tensa do sujeito com a palavra alheia, tanto da aspeada no discurso produzido quanto da palavra futura convocada pela antecipação da resposta do interlocutor a esse todo. Adiante, expõe-se os procedimentos e critérios adotados para a condução da pesquisa, demonstrando a consideração dada a esse sinal no recorte do corpus.

Metodologia

Esta pesquisa segue a abordagem qualitativa e, quanto aos fins, classifica-se como descritiva-interpretativista, tendo em vista o seu interesse de averiguar, caracterizar e tecer compreensões acerca dos efeitos das formas de entrada do discurso alheio na manchete para a leitura humorística do posicionamento jornalístico. Assim, para seleção do corpus, a pesquisa adotou os seguintes procedimentos: i) após a leitura da manchete comentada na introdução, resolveu-se realizar uma ligeira busca por mais conteúdos do site iFunny Brasil. Para isso, fez-se uso da palavra-chave “manchetes meme”; ii) dentre os conteúdos, foi encontrada a ima-

gem de uma publicação da página de Facebook “Grandes manchetes do jornalismo brasileiro”, que o post do iFunny indicava, em comentário na parte superior, como um ótimo lugar para encontrar notícias engraçadas e fazer memes; iii) seguindo esse direcionamento, realizou-se a visita à página e a separação dos posts com as manchetes escolhidas; iv) finalmente, houve a extração do corpus nos sites oficiais dos portais de informação.

Esse último recorte do objeto de análise levou em conta os seguintes critérios: i) data de publicação da manchete circunscrita entre os últimos três anos; ii) noticiabilidade do evento relatado, observável na abordagem do mesmo fato em outros portais de informação; iii) ligação a uma fonte de notícias reconhecida, com número significativo de seguidores em páginas de redes sociais, representativamente o Instagram; iv) presença das aspas. À vista desses pontos e por questões dos limites de espaço do trabalho, foram selecionadas duas manchetes – uma do portal R7, publicada em 17 de março de 2022, e outra do portal iG, datada de 23 de janeiro de 2023. A primeira manchete traz uma atualização desanimadora sobre uma suposta descoberta vegetal de interesse da comunidade mundial científica. Já a segunda manchete tematiza o motivo da decisão de rompimento do casamento divulgado por um ator da emissora televisiva brasileira Globo, o qual foi alvo de intensas críticas nas mídias sociais e, logo, das matérias jornalísticas. Atualmente, o portal R7 conta com 6,1 milhões de seguidores, enquanto o iG soma o número de 96,1 mil. Nas duas manchetes, a referência ao discurso alheio por meio das aspas não é marcadora do discurso direto. Para melhor atender aos objetivos da pesquisa, não foram considerados os subtítulos das manchetes.

Em segundo momento, procedeu-se à pesquisa bibliográfica, com a consulta a

obras basilares da Análise Dialógica do Discurso – Bakhtin (2002; 2010); Volóchinov (2021) – nas quais se revela um aprofundamento da natureza dialógica do discurso e dos tipos e variedades seu endereçamento ao outro. Paralelamente, recorreu-se a trabalhos inspirados nessa teoria que fornecem categorias de interpretação auxiliares, como forma de direcionamento do movimento analítico empreendido sobre o corpus – Authier-Revuz (1990; 2004). Ainda, considerou-se estudos que, semelhantemente, enfrentam o enunciado jornalístico, constatando fragilidades na sua armadura de objetividade – Brait (2003); Vianna (2014). Finalmente, chegou-se à análise do corpus e à discussão de seus resultados, etapa apresentada a seguir.

3. “Em minhas palavras, falam palavras alheias”: a manchete no território do outro

Como gênero que tem por principal função informar, a manchete opera como um compósito de respostas pontuais para situar confortavelmente o leitor em relação a um importante acontecimento recente. Nesse sentido, é natural que, em sua composição, ela reporte diretamente esse interlocutor às falas dos envolvidos da situação, o que engenhosamente revela-se como caminho para reforçar a imagem de uma perspectiva desinteressada de apresentação dos fatos, já que, à presença do outro “nu e cru”, espera-se que o leitor esteja livre para construir suas próprias conclusões. Embora, como tem-se discutido, a transmissão do discurso alheio nunca seja fidedigna frente a sua expressão original, tal ideia é razoável, e, sem dúvidas, é um dos fatores que concorrem para a recorrência de citações diretas na prática de redação jornalística.

Logo, a utilização das aspas têm aqui uma especial relevância por denotar uma

forma marcada de introdução da outra voz. Circunscrever com esse sinal um dado termo é antecipar-se ao interlocutor no cuidado com a idoneidade do veículo informativo; é saber e evidenciar ao leitor o conhecimento de que os direitos de que certas palavras não lhe pertencem e que é direito desse interlocutor conhecê-las em sua feição original. Ocorre, porém, que as formas de incorporação desse outro não são completamente engessadas ao uso típico do discurso direto, no qual há uma descontinuidade no plano sintático, que, nesse contexto, se subdivide no bloco citante e no bloco de citação. Logo, o efeito de objetividade pode ser perseguido por outros meios, do que é um exemplo a manchete a seguir.

A manchete acima trata do resultado da verificação do peso de uma suposta batata, batizada como “Doug”, encontrada por um casal de fazendeiros da Nova Zelândia no terreno de sua propriedade, em agosto de 2021. É interessante, primeiramente, observar que o enunciado não se inicia por esse relato, mas por uma avaliação sobre ele, uma nomeação que encerra o acontecimento numa categoria ou lugar de sentido que, se, por um lado, anuncia a comunicação de um evento frustrante, por outro, não permite ao interlocutor ir mais além nas suspeitas do que virá adiante – é uma primeira coordenada, mas vaga. Lendo-se a notícia completa, nota-se que a escolha por esse termo inicial, operador de uma espécie de encapsulamento do fato noticiado, parece ser solidária ao casal de fazendeiros cujos planos foram frustrados pela divulgação do exame.

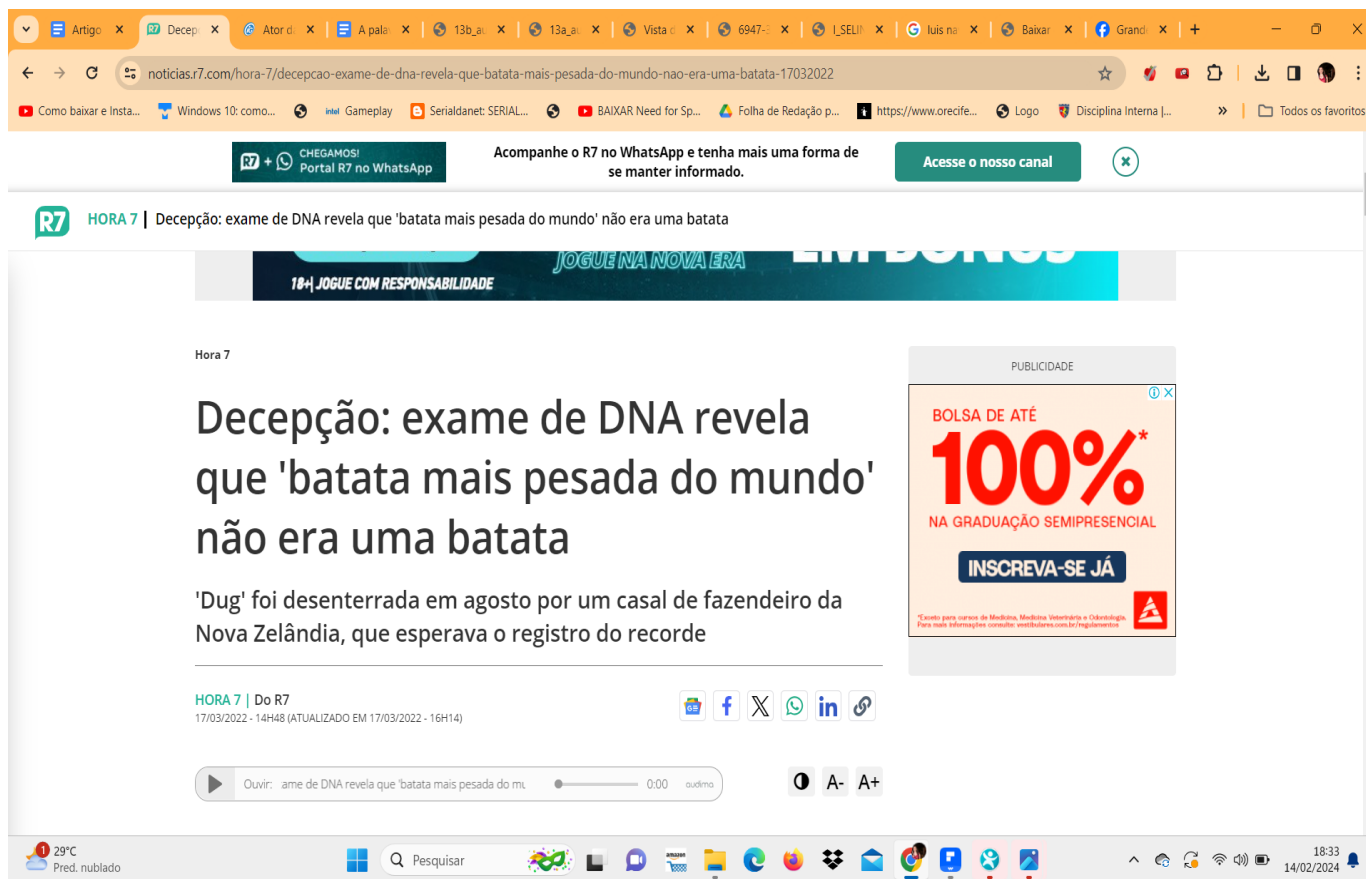
Essa maneira invertida de apresentação de um evento, que antecipa o comentário, a avaliação, ao próprio relato, age como uma estratégia eficaz de ativação do interesse do leitor, enredando-o na novidade trazida pela notícia. O que é uma decepção e por quê? São possíveis perguntas suscitadas pela leitura dessa primeira palavra e respon-

didadas na sequência até o final da manchete: “[...] exame de DNA revela que ‘batata mais pesada do mundo’ não era uma batata.”

A atenção da manchete está agora voltada para a voz da ciência, representada pelo exame, a qual tem o poder de validar ou negar a qualificação dada à batata. Isso é visto na força expressiva do verbo escolhido para introduzir a conclusão do documento – “revela” –, com o sentido de “mostrar”, “pôr a descoberto”, isto é, dar fim às dúvidas. Tal detalhe indica a importância do que se mostrará adiante. O verbo e sua conjunção integrante apontam para a estrutura do discurso indireto, não obstante a ocorrência de uma expressão entre aspas na sequência. Há, na realidade, uma mistura de traços do tipo direto e indireto do discurso reportado, e esse elemento cria na manchete uma espécie de duplicidade vocal. De fato, o todo de seu enunciado é composto por palavras próprias e estruturalmente perfaz um só plano, mas também indica, em um ponto específico, o pertencimento dessas palavras a um outro lugar discursivo. A manchete deliberadamente integra a sua voz à voz da ciência, evidenciando não o propósito de individualizá-la, ou idealmente deixá-la falar sozinha ao leitor, mas o de apresentá-la como objeto de sua intenção juntamente ao fato concreto relatado. Em suma, o discurso alheio é, simultânea e paradoxalmente, organicamente ligado à manchete e deslocado em relação a ela. O discurso alheio é trazido para ser diferenciado da manchete, que dele se afasta.

Logo, as aspas em “batata mais pesada do mundo” marcam localmente a não coincidência entre o discurso da manchete e o discurso alheio, tanto relativamente à situação extraverbal imediata – com a descoberta que motivou o envio das informações sobre o tubérculo para o Livro dos Recordes e a posterior pesquisa que negou a sua classificação neste documento – quanto ao

Figura 1. Manchete 1



Fonte: R7 Notícias (17 de março de 2022)

Figura 2. Manchete 2



Fonte: Portal iG (23 de janeiro de 2023)

contexto sócio-histórico mais amplo – aos discursos sobre a batata que, comprovadamente, alcançou a marca mundial do maior peso. Essa não coincidência concerne ao fato de que a manchete não dissolve o discurso alheio em si, mas antes destaca a sua natureza outra, como a evitar responsabilizar-se por uma afirmação de uma realidade ainda não comprovada. Além disso, considerando que o título de “batata mais pesada do mundo” já é atualmente usado em referência a uma descoberta anterior atestada essa sim como recorde, a manchete demonstra coerentemente uma cautela ao remeter esse título ao mais novo achado. Sem a conclusão dos testes científicos, o discurso alheio atualizado no contexto da mais recente descoberta não pode deitar raízes no enunciado jornalístico sem ressalvas, as quais, no exemplo analisado, são lidas implicitamente por meio do recurso das aspas.

O trecho seguinte da manchete resolve finalmente o mistério em torno de um possível recorde para o peso da batata. A classificação não é aceita por um motivo de certa forma inesperado: o vegetal analisado não era uma batata. Como num plot twist narrativo, a manchete é construída de modo a canalizar toda força dessa surpresa ao leitor, o que explica a justaposição em explícito contraste da expressão alheia marcada e do retorno à voz autoral: “[...] ‘batata mais pesada do mundo’ não era uma batata.” Assim, a quebra de expectativa gera à manchete uma feição não só interessante, como um tanto engraçada, levando, nesse momento, o leitor a questões como: Que características do vegetal encontrado produziram uma confusão desse tipo? Se não é uma batata, o que pode ser? Dessa forma, a manchete novamente coloca o leitor na “rota do consumo da notícia”, tendo nele criado necessidades informativas às quais se propõe atender. Um exemplo não menos interessante desse tipo de enunciado como isca formidável jornalís-

tica pode ser visto abaixo:

Esta manchete aborda a separação de Luis Navarro e Ivi Pizzoti, na época em que o ator estava no ar na novela *Todas as Flores*, em janeiro de 2023. Como é natural, a manchete apresenta um certo sensacionalismo, primeiro pela substituição do nome da pessoa envolvida pela sua filiação profissional e, depois, pela palavra “abandona”. A não identificação inicial do ator cria um vazío informativo – e, por conseguinte, o fortalecimento da curiosidade do público-leitor –, agravado pela seriedade do verbo “abandonar”. À vista disso, como naquele famoso desenho animado, é bem provável que o interlocutor da manchete fique, já desde esse ponto, ansioso para descobrir quem é o protagonista vilão do relato.

Diferentemente do exemplo anterior, no qual a composição de discurso indireto (pela introdução do verbo “revelar”, próximo aos verbos dicendi) prepara a entrada da voz de um participante direto do evento, aqui a perspectiva se volta do início ao final para o fato noticiado em si – a separação –, e a voz alheia é alterada mais visivelmente pelas intenções do autor. No corpo da notícia que se segue à manchete, reproduz-se o seguinte comunicado de Navarro sobre o motivo da separação publicado em suas redes sociais: “Eu me encontro confuso com a vida e tomei a decisão de reencontrar a minha essência e pra isso precisei dar um tempo no relacionamento. Não lembro a última vez que fiquei sozinho pra refletir, que li um livro ou que me olhei no espelho e me orgulhasse de mim.”. Vê-se que o ator não afirma diretamente a falta de tempo para leitura como causadora de sua decisão, mas apenas a sugere.

Ainda assim, pela futilidade e, consequentemente, questionabilidade do fator sugerido como razão do término do casamento, não apenas o portal iG mas também outras fontes de informação como *Veja* e *Catraca Livre* noticiaram a separação desta-

cando esse motivo. Antes mesmo das agências jornalísticas, o escândalo decorrente da ação de Luis Navarro já vinha sendo manifesto em comentários à postagem do ator (que foi posteriormente excluída) e em tweets de internautas, por exemplo. Logo, as luzes vermelhas da crítica social já estavam direcionadas sobre o literalmente incrível acontecimento, que, especialmente quando reportado, chega a parecer uma brincadeira. É justamente aí que se marca propositadamente o desencontro entre o discurso da manchete e o discurso retextualizado de Navarro. As aspas em “[...] falta de tempo para ler”, mais do que destacarem a voz alheia do fundo da voz jornalística, fazendo-a ser percebida como tal, evidenciam uma distância irônica do produtor. A simplicidade do motivo formulado na manchete e a sua circunscrição pelas aspas criam o contexto expressivo ideal para se depreender de seu enunciado um espécie de rompimento com a informação anunciada, sob a forma de uma não séria aceitação ou mesmo de descrédito ao que ele mesmo está dizendo.

Assim como no primeiro exemplo, o trabalho metaenunciativo do discurso da manchete revelado pelas aspas servem ao objetivo de preservar a imagem do jornal de quaisquer intercorrências quanto à situação da batata “Doug” em relação ao recorde mundial para sua categoria, nesta segunda vê-se que a conjuntura acerca dela apontada evoca uma outra função para as aspas de distanciamento: a derrisão irônica. A manchete volta-se sobre o que sustenta para questionar-se, tudo em um só tempo, e assim o processo e o produto se dão a conhecer no mesmo momento e espaço material – o do discurso alheio utilizado e mostrado.

Colocando em miúdos, é como se ao discurso alheio utilizado como parte sintaticamente integrada à manchete respondesse o discurso mostrado, objetificado, que, nesse lugar de exposição e realce, é subvertido.

Pode-se imaginar essa subversão por meio de uma breve analogia com uma hipotética conversação oral.³ Imagine-se que, ao ouvir o seu interlocutor, alguém prontamente responde em tom galhofeiro: “É mesmo?” Com essa devolução do turno ao primeiro falante, entende-se que o autor da pergunta não tem o interesse de saber mais sobre o afirmado, mas de perturbá-lo, gracejando do próprio pensamento de sua existência, bem como da possível adesão que ele pode alcançar. Trata-se de um ataque indireto à legitimidade de uma ideia, o qual busca desconstruir uma verdade pelo mesmo caminho que se poderia reforçá-la. Eis o jogo sutil e poderoso da ironia.

Semelhantemente, a segunda manchete deflagra esse valor irônico pela simples colocação das aspas, que, sobrelevando o discurso alheio dentre os outros elementos do corpo do enunciado e à vista do leitor, termina por expor o ator Luis Navarro ao ridículo, transformando, sem muito esforço, sua vida pessoal de fato jornalístico em um fato próprio ao humor. Embora todos os sentidos acima apresentados estejam implícitos no enunciado, eles podem sem dúvidas ser recuperados pelos acompanhantes do portal iG, haja vista a interlocução que esses leitores travam não apenas com tal veículo informativo, mas também com outras mídias e fontes de informação/opinião. Sabe-se que a manchete, pela sua função social, precisa omitir vieses subjetivos, mas essa omissão não implica um leitor ingênuo, já que, como todo enunciado, a manchete não fala sozinha. Ela está endereçada a outros enunciados internos e externos à esfera jornalística, e é justamente do interior dessa corrente dialógica sempre aberta de vozes que se produz as várias compreensões do gênero.

3 Escolheu-se trazer este exemplo à luz do que afirma Volóchinov (2021). Segundo o autor, a entoação expressiva é o nível mais óbvio e superficial da apreciação social contida na palavra.

Considerações finais

Este trabalho observou a demarcação da voz alheia em duas manchetes virtuais publicadas em uma página de humor do Facebook, buscando examinar suas implicações para a leitura humorística do posicionamento jornalístico. Primeiramente, os resultados da análise apontaram que, nos dois exemplos analisados, o discurso alheio integrou sintaticamente o discurso da manchete sendo ao mesmo tempo alvo de uma intenção por parte do sujeito produtor, o que foi indicado pelas aspas. Logo, o discurso alheio foi utilizado simultaneamente em uso e em menção, e tal abordagem gerou um fundo humorístico, que, por sua vez, tomou diferentes proporções em cada caso.

A manchete 1 se inicia por uma palavra avaliativa, a qual sozinha não responde a possíveis questionamentos do leitor sobre o assunto da notícia. Esse aspecto cria no fio do enunciado um suspense para o relato que virá adiante, funcionando como uma estratégia eficaz de ativação do interesse. A estrutura da manchete é de discurso indireto, que é composto pelo discurso-outro introduzido entre as aspas, isto é, mencionado. Essas aspas objetivam promover um afastamento em relação ao discurso alheio, como forma de indicar o não comprometimento da manchete e, por extensão, do veículo informativo com a afirmação nele sustentada. O discurso alheio aspeado é justaposto ao trecho seguinte da manchete (em discurso indireto) inesperadamente contrário ao sentido desse primeiro discurso. Tal conjuntura leva à quebra de expectativas do leitor, sendo responsável pela leitura humorística da manchete.

Já na manchete 2, a não identificação inicial do sujeito alvo da notícia e a designação de sua ação pela palavra “abandona” criam uma urgência de material informativo que dão a consistência adequada da

manchete como instrumento de captação do leitor. A manchete se detém nas informações sobre a decisão de Luis Navarro, e, nesse meio-tempo, opera um recorte do discurso desse ator que é, na realidade, não uma reprodução direta, mas uma sensível mudança desse mediante a retextualização do pronunciamento do ator sobre as razões que o levaram a interromper o casamento. Esse recorte discursivo é trazido entre aspas, e aqui também essas marcam uma busca da manchete por sinalizar a origem alheia do dizer, mas de um modo mais radical. Agora o sinal assume uma conotação irônica, na medida em que a manchete, lidando com o discurso alterado de Navarro, afirma o motivo da “falta de tempo para ler” fazendo soar sob essa afirmação um questionamento acerca da legitimidade dessa mesma razão. Dessa forma, o discurso da manchete desdobra-se sobre si mesmo para problematizar a seriedade do próprio evento que comunica, haja vista a sua natureza demasiado simplória para motivar o rompimento de um casamento. Essa duplicidade da construção da manchete – de afirmação e negação do conteúdo noticiado – gerada pelas aspas é o elemento-chave da produção do sentido humorístico.

Diante de tais achados, novas pesquisas podem ser conduzidas, face à amplitude de inter-relações que um discurso pode travar com outros que incorpora, explícita ou veladamente. Ainda no campo da ADD, indo além das formas marcadas da presença do outro, pode-se enveredar por estudos da presença constitutiva, diluída, do discurso alheio no fio do discurso autoral – como o discurso indireto livre, demonstrando, nesse fim, as particularidades de relações de sentido decorrentes dessa sugestão – não mostra – do alheio, tais como a ironia. Acredita-se que esses aprofundamentos poderão contribuir com a proposta já iniciada por Bakhtin e o Círculo de uma abordagem do

discurso reportado não limitada ao modelo sintático reiterável, mas voltada principalmente as modificações desse, decorrentes das mudanças absorvidas pela língua em relação com a ideologia em cada momento de sua história.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 25-42, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824/4545>. Acesso em: 17 fev. 2024.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance*. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRAIT, Beth. *Manuais de redação e estilo : gêneros do discurso, linguagem e objetividade na imprensa*. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 24, nº especial, p. 85-110, 2003. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9488/7050>. Acesso em: 17 fev. 2024.

DECEPÇÃO: exame de DNA revela que “batata mais pesada do mundo” não era uma batata. *R7*, 2022. Disponível em: <https://noticias.r7.com/hora-7/decepcao-exame-de-dna-revela-que-batata-mais-pesada-do-mundo-nao-era-uma-batata-17032022>. Acesso em: 17 fev. 2024.

NUNES, Darcijane dos Santos; SILVA, Michel Pratini Bernardo da. *O discurso de outrem como estratégia estilístico-socioideológica*

nas manchetes de notícias veiculadas pelos jornais digitais G1 e R7. *Falange Miúda - Revista de Estudos Da Linguagem*, Cuiabá, v. 5 (1), p. 49-64, 2020. Disponível em: <https://www.falangemiuda.com.br/index.php/re-fami/article/view/248>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PERLINE, Gabriel. *Ator da globo abandona mulher e filhos por falta de “tempo para ler”*. *iG*, 2023. Disponível em: <https://gente.ig.com.br/colunas/gabriel-perline/2023-01-23/ator-da-globo-abandona-mulher-e-filhos-por-falta-de-tempo-para-ler.html>. Acesso em: 17 fev. 2024.

VIANNA, Rodolfo. *O emprego ambíguo das aspas no gênero jornalístico informativo*. In: *Encontro de Pós-graduandos em Estudos Discursivos da USP (EPED)*, 5., 2014, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Paulistana Editora, 2014. p. 253-273. Disponível em: <https://eped.fflch.usp.br/sites/eped.fflch.usp.br/files/Linguagem%2C%20Estrat%C3%A9gia%20e%20ReConstru%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. *Ensaio introdutório de Sheila Grillo*. São Paulo: Editora 34, 2021.

Submissão: fevereiro
Aceite: março

TESTEMUNHOS DE REFUGIADOS SÍRIOS NO BRASIL: O ENTRE- LUGAR QUE SE REVELA NAS CONSTRUÇÕES LINGUÍSTICO- DISCURSIVAS

Nathália Karoline de Almeida (CAPES/ UFSJ)¹
Cláudio Márcio do Carmo (CNPq/ DELAC/ UFSJ)²

RESUMO: A presente pesquisa busca investigar como alguns encontros fronteiriços pós-modernos revelam o espaço do entre-lugar cultural de refugiados sírios no Brasil. À luz de conceitos da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2003), de entre-lugar (Bhabha, 1998) e da interculturalidade (Walsh, 2005), analisamos os testemunhos de Abdul e Lucia para uma entrevista concedida à agência de notícias 'Agência Brasil' no ano de 2021. Para tanto, tecemos uma análise tomando o processo de aglutinação de dois adjetivos pátrios que constata a colocação identitária de Abdu como brasísrio e também a projeção de comprometimento linguístico nas falas de Lucia a respeito de sua morada no Brasil. Em resposta, vimos que as construções linguístico-discursivas aqui investidas confirmam os embates culturais e sociais que acontecem nas fronteiras e que possibilitam o entre-lugar da cultura.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Entre-lugar. Interculturalidade. Refugiados. Sírios.

TESTIMONIES OF SYRIAN REFUGEES IN BRAZIL: THE IN-BETWEEN SPACE THAT IS REVEALED IN LINGUISTIC-DISCURSIVE CONSTRUCTIONS

ABSTRACT: The present research seeks to investigate how some postmodern border encounters reveal the in-between space of cultures of Syrian refugees in Brazil. Following the assumptions of Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2003), in-between space (Bhabha, 1998) and interculturality (Walsh, 2005), we analyzed some of Abdul and Lucia's speeches for an interview granted to 'Agência Brasil' in 2021. To this end, we make an analysis taking the process of agglutination of two patriotic adjectives that verify the identity placement

1 Mestranda/ bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação em Letras: Teoria Literária e Crítica da Cultura da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). E-mail: nathaliakaroline98@gmail.com.

2 Professor Titular de Linguística e Língua Portuguesa no Departamento de Letras, Artes e Cultura na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e pesquisador do Conselho Nacional Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: claudius@ufs.edu.br.

of Abdu as brasisírio, and also the projection of linguistic commitment in Lucia's statements about her residence in Brazil. In response, we saw that the linguistic-discursive constructions invested here confirm the cultural and social confrontations that take place at the borders and that affect the in-between space of cultures.

Keywords: Critical Discourse Analysis. In-between space. Interculturality. Refugees. Syrians.

Introdução

A virada do século XX para o XXI trouxe mudanças para todo o mundo, de modo que o atravessamento de culturas sucedido pelo processo da quarta fase de globalização, corrida tecnológica, consequências do tratado 'neoliberal' na economia, guerras fronteiriças, o processo de terceirização de produtos etc., culminaram em profundas transformações sociais, econômicas e culturais, aumentando o deslocamento de pessoas, produtos e capital. Logo, o movimento se estendeu para além das fronteiras estatais e mesmo continentais, marcando um constante e crescente aumento do fluxo migratório. Esses fatores históricos da pós-modernidade enfraqueceram as supostas marcas de unicidade que definiam os conceitos de nação e cultura local, levando a um processo de hibridismo cultural por onde o encontro de diferentes povos experimentou a criação de um terceiro espaço cultural no Brasil: o do entre-lugar, conforme termo cunhado por Bhabha (1998).

Sabemos que o deslocamento migratório é uma condição inerente ao ser vivo. Ele ocorre desde os primórdios da humanidade por diferentes fatores; sejam eles pela busca de melhores condições de vida, pelo reencontro familiar, para fugir de guerras, desastres naturais, perseguição etc. Mas o que mudou após os eventos pós-modernos citados acima foram as condições, recorrência e mesmo localização dessas travessias. A saber, segundo dados concedidos pela ONU (Organização das Nações Unidas), 3,6% da população mundial migrou internacional-

mente – totalizando mais de 280 milhões de migrantes internacionais nos últimos anos (ONU News, 2021).

Em solo nacional vemos os números confirmarem também que o encontro de diferentes culturas já se tornou um fato contínuo e crescente na história pós-moderna. Isto posto, segundo o relatório anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, 2021), no período de 2011 a 2019, o Brasil recebeu mais de um milhão de imigrantes – e concedeu cerca de 3,8 mil solicitações de refúgio para a população síria durante este mesmo período. Estas solicitações aumentaram exponencialmente após o início dos conflitos da guerra civil na Síria, que se iniciou com a Primavera Árabe no ano de 2011 e levou ao deslocamento de cerca de seis milhões de refugiados sírios - sendo considerado ainda hoje como “a maior crise de deslocados forçados do mundo” (ACNUR, 2022, documento eletrônico s/p).

Para tanto, o presente estudo busca analisar testemunhos de refugiados sírios presentes numa reportagem publicada pelo site 'Agência Brasil'³ no ano de 2021 pelos jornalistas Leo Rodrigues e Denise Griesinger com o título: “‘Sou Brasisírio’: conheça refugiados de uma guerra que já dura 10 anos”, a fim de investigar se eles acolheram para si a cultura brasileira (e se sentiram acolhidos por ela); de maneira a designar o sentimento de entre-lugar que se esvai nos

3 Agência Brasil (ABr) é uma agência pública de notícias que pertence à Empresa Brasil de Comunicação (EBC). Estando sob o domínio do Governo Federal Brasileiro desde a sua criação no ano de 1990, a ABr tem como objetivo a livre circulação on-line de notícias.

testemunhos desses grupos. Com esse propósito, partimos de uma análise linguística, a fim de apresentar quais elementos culturais, indexicalizados por elementos discursivos-textuais, evidenciam esse sentimento. Não obstante, buscamos investigar também a caracterização identitária do sujeito refugiado ao longo do testemunho pessoal para verificar como se dá esse espaço do “ser-cultural” aqui no país.

No percurso epistemológico desta pesquisa, buscamos compreender primeiro sobre os conceitos de entre-lugar, discurso e identidade; mostrando como tais construtos são demarcados linguisticamente nos testemunhos desses refugiados, e perscrutar como o discurso pode apresentar resquícios de um entre-lugar, cerne na contemporaneidade brasileira e para o estudo das culturas em contato; para isso, analisamos então o testemunho com a perspectiva discursiva-textual de Fairclough (2003; [1992] 2016), em que o aporte teórico permitirá uma investigação dos elementos lexicais e sintáticos que revelam marcas sociais de como este sujeito pode se enxergar a partir de duas perspectivas de mundo, podendo gerar o sentimento desse entre-lugar da cultura. E então seguimos para uma reflexão teórica sobre esses espaços do interstício no que condiz às mudanças subjacentes das práticas sociais e culturais no país.

Cultura, entre-lugar, discurso e identidade

Para Coelho (2014, p. 114, *itálicos do autor*), “em sua conceituação mais ampla, cultura remete à ideia de uma forma que caracteriza o modo de vida de uma comunidade em seu aspecto global, totalizante.” Fica pressuposto nesse conceito a ideia de crenças e costumes que são compartilhados por um povo, estando sob a sua égide, tudo aquilo que vem da criação humana, desde aquilo que é abstrato como ideias, ao que é

concreto, como vestimentas.

Gomes (2008, p. 35), por seu turno, explica que “cultura é tudo aquilo que o homem vivencia, realiza, adquire e transmite por meio da linguagem”. Mas associa também a cultura ao modo próprio de ser do homem em coletividade, em que a língua, de forma ampla, torna-se veículo de pensamento e de comunicação, um sistema de símbolos convencionados como significados compartilhados por uma comunidade de falantes, no entanto, que não se resume a isso. No dizer do autor, “pensar é um ato ao mesmo tempo determinado pelos significados coletivamente compartilhados e dados pela língua sobre a realidade, porém circunstanciado pela individualidade pensante (com suas circunstâncias), aberto para conceitos que vêm de fora e apto para criar o novo” (Gomes, 2008, p. 37).

Para nós, o que importa está na ideia de interseções culturais, pois “é na emergência dos interstícios - a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença - que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou a valor cultural são negociados” (Bhabha, 1998, p. 20).

Assim, como aludido na seção acima, o fenômeno da globalização alavancou o processo da interseccionalidade cultural, dos entremeios que se expandem socialmente e se entrecruzam, chegando ao multiculturalismo. O multiculturalismo, por sua vez, nasce como um princípio ideológico de valorização das diferenças, contribuindo para uma visão positiva da diversidade, mas encontra dificuldades em manifestar-se em um país por esbarrar em variados problemas ligados ao contato entre múltiplas culturas (cf. Coelho, 2012). Dessa forma, uma visão afinada com a perspectiva da interculturalidade – entendida como “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em relação

de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (Walsh, 2005, p. 10) – ganhou reconhecimento nas abordagens culturalistas. Tendo isso em mente, sob os postulados de Homi Bhabha (1998), devemos olhar a partir das fronteiras, pois é com essa visão que encontramos o espaço compartilhado, o hibridismo e a articulação de identidades e representações nacionais.

Precisamos entender, portanto, que são “esses ‘entre-lugares’ que fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (Bhabha, 1998, p. 20). Eles aparecem então como um lugar interseccional por onde se acumulam identidades que possibilitam o hibridismo cultural – e que, conseqüentemente, podem levar a uma transformação social.

No entanto, apesar dos cruzamentos factíveis, “os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos” (Bhabha, 1998, p. 21), levando-nos a uma investigação desse imbricamento, a procura de saber até que parte essa aceitação é de consenso político-social em um país e, saber ainda quando há um espectro hegemônico que tende a apagar o lugar desse outro histórico.

Por isso, como nos esclarece Walsh (1998), sob o espectro da interculturalidade, busca-se romper com a história hegemônica de uma cultura supostamente dominante e de outras que lhes sejam subordinadas, na tentativa de reforçar identidades tradicionalmente excluídas para construir, na vida cotidiana, uma coexistência de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade.

Logo, as identidades sociais (e conseqüentemente individuais) ficam alocadas

nesse hibridismo cultural que decorre na fronteira daqueles que chegam e dos que já estão. Para isso é preciso compreender que a identidade desses povos aparece então no entremeio da possibilidade de um novo ‘ser social’, em conflito com forças hegemônicas que buscam a estabilidade cultural.

Ou seja, firmamos aqui a ideia de Walsh (2010) de que a celebração e possibilidade de um novo espaço cultural acontece pela ação – por uma mudança constituinte do espaço social compartilhado. Assim, na concepção da interculturalidade, a inter-relação só acontece de fato quando há uma diminuição da assimetria cultural e social. E quando consideramos essas mudanças estruturais recentes, vemos que esta integração cultural tende a se consolidar quando há a intervenção de políticas públicas que buscam o acolhimento e integração entre esses grupos. Por isso, se pensamos no entre-lugar da cultura, devemos pensar também no processo da interculturalidade, uma vez que esse ‘terceiro espaço’ só se faz possível quando há um embate social por onde modelos de pensamentos e práticas se cruzam e geram novas práticas (Mignolo, 2004 apud Trinidad, 2015) - a saber; novos discursos, modelos de pensamento, práticas culturais, valores e crenças.

No mesmo passo, essas mudanças iminentes e inevitáveis alavancadas no período da pós-modernidade que forneceram o encontro multicultural encarregado pelo processo de globalização e cruzamentos de fronteira, instauraram uma mudança do sujeito social. Assim, com as mobilidades inerentes ao mundo moderno, “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (Hall, [1992] 2006, p. 12) e mais,

esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (ibidem).

A saber, essa ideia de se firmar uma identidade coletiva-individual recai no discurso, trazendo-o como momento crucial para a ressignificação desses processos, uma vez que mais do que representar o mundo, o discurso age nele, e as representações do ser se criam e consolidam através do discurso. E “é nesse sentido que o momento histórico de ação política deve ser pensado como parte da história da forma de sua escrita” (Bhabha, 1998, p. 48), já que não existe saber-fazer exterior à sua representação.

O discurso constitui e constrói o mundo, ele é “socialmente construtivo, constituindo os sujeitos sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença” (Fairclough, [1992] 2016, p. 61), representando e definindo (de forma ambivalente) o agir e pensar no mundo. Assim sendo, ao evocar um dito que identifica o outro ou a si mesmo, essa representação também se constitui como ação; uma identidade social se encontra no cerne das representações discursivas subjacentes a ela. Logo, é preciso se atentar ao fato de que a cultura hegemônica tende a apagar as marcas do outro,

em um movimento que ao mesmo tempo demonstra o poder discursivo que os grupos dominantes têm de definir o que é certo e errado, e também demonstra o medo que a diferença gera, sempre existindo nas margens, ameaçando a supostamente sólida identidade daqueles que detém o poder (Costa, 2018, p. 05).

Quando um jornal apresenta a história do imigrante ou refugiado, marcando seu sentimento após-fronteira, ele reconstrói uma representação identificacional da visão por se instaurada por esse sujeito. Há assim uma modulação nos testemunhos dessa comunidade para que haja o enquadramento no gênero midiático, gerando uma delimitação social e representativa desse outro. O que exige de nós uma compreensão de que as histórias contadas na mídia já são, inerentemente, uma nova representação do que foi dito pelo agente social representado. Esse fato exige um olhar crítico a respeito do recorte investigativo, onde a fala de um perpassa a do outro, mas que deve ser considerado também, apesar das ressalvas, como um acontecimento importante para trazer luz às histórias, sentimentos e opiniões dessa comunidade, mostrando a (re)existência desse povo que vive no entre-lugar da fronteira.

Sob essa pretensão, precisamos entender que o discurso, enquanto conjunto de enunciados, não apenas descreve os sujeitos e as coisas no mundo - ele os constitui e os define. O discurso inicia, dá forma e sustenta toda ação social. Portanto, a construção de uma identidade coletiva e/ ou individual se dá pelo discurso quando os processos de representação de mundo geram processos de significação no mundo.

Testemunhos: Análise linguístico-discursiva

Os fragmentos textuais retirados dessas duas reportagens poderão servir como uma pequena amostra analítica que situa sobre o espaço que é disponibilizado e então ocupado por imigrantes e refugiados no Brasil. Para isso, as marcas textuais fornecerão a base de nossa pesquisa social, nas quais devemos nos atentar às composições sintáticas e escolhas lexicais presentes nos

testemunhos para saber como ocorre esse processo discursivo e social de construção do sujeito imigrante após o cruzamento da fronteira, por exemplo.

A reportagem do site de notícias 'Agência Brasil', redigida no ano de 2021 pelos jornalistas Leo Rodrigues e Denise Griesinger, apresenta três testemunhos de imigrantes sírios no Brasil; com pronunciamentos de Abdul, Fátima e Lucia. Estes mostram, a partir do discurso direto, o sentimento de pertencimento; as convergências; divergências e misturas culturais que se desencadearam após a chegada ao Brasil. Por isso, na busca de uma investigação sobre o processo de chegada e acolhimento dos refugiados sírios no Brasil, iniciamos o estudo por meio da pesquisa de termos-chave, quais sejam, "refugiados sírios"; "Brasil" e "2021" no Google Notícias, tendo esta reportagem como a de aparição primeira mediante o algoritmo que rege o sistema de busca do site. Desse modo, consideramos que a presente a matéria foi escolhida por quatro principais justificativas analíticas: primeiro, pela ordem que apareceu no site Google de notícias; segundo, por ser um texto que conta predominantemente com a presença do discurso direto (na expectativa de não haver grandes interferências com a voz do autor do texto); pela sua possibilidade de ampla circulação, devido a gratuidade de seu conteúdo; e por último, por tratar sobre as marcas culturais dos diferentes países (Brasil e Síria) que resvalam no sentimento de pertencimento do sujeito.

Com tais considerações, encontramos já no título da matéria - "sou brasisírio" - uma importante ressignificação lexical e semântica na indicação de pertencimento (sou) e no neologismo criado por aglutinação dos nomes pátrios (brasisírio = Brasileiro + Sírio), fenômeno gramatical que duas palavras sofrem alterações para a criação de uma nova, como em um "processo de formar palavras

compostas pela fusão ou maior integração dos dois radicais". (Bechara, 1999, p. 284). Vale apontar que a aglutinação é um processo estudado na morfologia e na fonética, mas considerá-lo apenas nesse âmbito seria diminuí-lo constitutivamente. Nesse processo discursivo-lexical, a alteração não ocorre apenas no campo morfológico, mas também no campo semântico, seguindo no compasso do hibridismo cultural, no qual o processo de mistura recai também no campo lexical e aparece então o terceiro espaço - o do entre-lugar (Bhabha, 1998).

Esse processo de criação de um novo léxico gera agora duas novas significações que são, ao mesmo tempo, uma única ideia. A saber: a palavra 'brasisírio' nos indica que a pessoa se considera brasileira no mesmo nível que se considera síria, e tal representação de si carrega características sociais e culturais do que é pertencer a determinada nacionalidade, com significações de mundo já instauradas. No entanto, ao misturar as duas palavras, os dois significados e as duas representações identitárias, cria-se o entre-lugar do léxico, do sujeito e da cultura desse povo após o atravessamento da fronteira. A palavra marca assim o desejo de representação desse sujeito no país que se constituiu nesse entre-lugar cultural, marcando a si mesmo enquanto brasileiro e sírio, ao mesmo tempo que toma para si uma identidade terceira, característica da mistura dessas duas nacionalidades. Sentimento esse marcado pelo enunciado "Não sou a mesma pessoa que vivia na Síria. Sou outra pessoa. Absorvi uma nova cultura, uma nova língua. Hoje sou brasisírio" (Abdur para Agência Brasil, 2021).

À medida que a reportagem segue, o entrevistado deixa pistas de como esse processo de identificação com a cultura brasileira foi se criando dentro de si. Assim,

Abdul conta que encontrou no futebol e na música portas de acesso à cultura brasileira. “Comecei a ir aos jogos para ver como é o povo brasileiro e me apaixonei. Me tornei corintiano. Quando você está no campo é todo mundo junto, todo mundo gritando. Ninguém sabe sua identificação social, sua riqueza. Também me apaixonei pelo ritmo sertanejo. Gostei muito de Henrique e Juliano. Repetia as palavras sem entender o significado. Com o tempo fui entendendo.

Hoje me tratam como brasileiro. O povo é muito acolhedor, simpático, amoroso. Na Europa, talvez ainda me tratassem como estrangeiro. Mas aqui no Brasil não, me tratam como um igual. Houve pessoas que eu conheci que considero como minha família. Me deram força, me estenderam a mão. Mas no início me senti perdido. É um país tão grande. A questão de documentação, de integração, de conseguir emprego e moradia. Hoje tenho domínio da língua, conhecimento da cidade, estou me virando como trabalhador autônomo. Mas seria muito difícil sem o apoio das organizações sociais, das instituições ligadas à ONU, de entidades do terceiro setor. Eles fazem projetos que possibilitam a integração (Rodrigues; Griesinger, 2021).

O testemunho de Abdul mostra que o processo de identificação com a cultura brasileira aconteceu por meio do entretenimento popular: o futebol e o sertanejo. O enunciado “Quando você está no campo é todo mundo junto, todo mundo gritando. Ninguém sabe sua identificação social, sua riqueza” (ibidem) mostra que esse interesse pelo esporte aconteceu mais pelo sentimento de acolhimento que encontrou no local, do que pelo jogo propriamente dito. O ex-certo do sírio demonstra ainda que esse processo de aceitação e acolhimento com a cultura e o contexto brasileiro precisou ocorrer pelos dois lados.

Isso aconteceu, pois Abdul abraçou a cultura do país e se sentiu parte da sociedade quando a população brasileira se mostrou aberta para o receber. Isso se mostra nos trechos “Hoje me tratam como brasileiro”; “Houve pessoas que eu conheci que considero como minha família. Me deram força, me estenderam a mão. Mas no início me senti perdido”. Assim, podemos pontuar que este espaço do interstício não acaba a partir da troca cultural que acontece nas fronteiras nacionais, mas sim após o processo de sentimento de pertença: é preciso que essa aceitação seja mútua. Por isso, a relação cultural terá relação direta com o processo de identificação social.

Esse processo de troca cultural é então marcado linguisticamente nos próximos trechos da entrevista, quando Abdul e Lucia afirmam visitar a cultura de seu país principalmente por meio da culinária e da língua nativa. Sendo assim, para além da música e futebol, a comida e a fala marcam a composição identitária desse povo, seja para com o Brasil ou a Síria.

Abdul: “Eu cheguei sozinho, mas conheci outros refugiados. Todo sábado à noite, nos reunimos e cozinhamos uma comida com os mesmos temperos que usávamos na Síria. E jogamos baralho, um jogo que costumávamos jogar. Conversamos sobre política, nos divertimos, usamos nossa língua nativa, nos conectamos com nossa identidade. Mas fiquei meio misturado, porque o Brasil se tornou minha pátria também. Fiz uma vida aqui”, conta.

Lucia: “Temos formação musical e, quando chegamos, sentimos a responsabilidade de transmitir a nossa história por meio da música. Buscamos preservar nossa cultura. Mantemos a língua em casa, as comidas tradicionais. Mas não dispensamos um pão de queijo, um pastel. Sempre tentamos misturar as duas culturas. Até porque a família cresceu e já tem

uma nova geração, que são brasileiros natos” (Rodrigues; Griesinger, 2021).

No trecho acima quando Lucia diz “Buscamos preservar nossa cultura. Mantemos a língua em casa, as comidas tradicionais. Mas não dispensamos um pão de queijo, um pastel. Sempre tentamos misturar as duas culturas”, ela marca esse imbricamento cultural entre Síria e Brasil, afirmando que busca incorporar os costumes dos dois países no dia a dia, o que confirma a existência e concretização da interculturalidade, desse entre-lugar.

No mesmo enunciado observamos que o testemunho de Lucia demonstra sentimento de obrigação para dar continuidade às suas raízes no Brasil. Mais do que um sentimento de agrado para si mesma, mostra que suas ações se dão também pelos outros; é preciso repassar a sua história e seus costumes.

Essa marca de obrigatoriedade expressa em “sentimos a responsabilidade de transmitir a nossa história” demonstra, a partir da expressão modalizadora (sentimos a responsabilidade de = temos que), o comprometimento da entrevistada para com seu próprio enunciado. Observamos que há nesse trecho um sentimento conjunto de dever (não apenas pessoal, quando conjuga o verbo em primeira pessoa do plural) de dar continuidade à cultura Síria e à história de seu povo.

Conforme Halliday e Mathiessen (2014), a modalização é um fenômeno linguístico que marca as relações estabelecidas entre os polos do sim e do não, manifestando-se em diferentes graus. Por isso, estão na indicação de escalas de probabilidade e habitualidade onde está alocado o termo geral “modalidade”. Os chamados modalizadores são, portanto, os termos capazes de indicar intenções, sentimentos e atitudes do locutor no discurso, e, por isso, capazes de

revelar graus de engajamento em relação ao conteúdo proposicional de uma mensagem.

Fairclough (2003, p. 166) completa essa intencionalidade discursiva mostrando que a modalidade significa o julgamento do próprio falante sobre as probabilidades, ou obrigações, envolvidas no que ele está dizendo. E por essa razão

a modalidade é importante na texturização das identidades, tanto pessoais (‘personalidades’) e sociais, no sentido de que aquilo com que você se compromete é uma parte significativa do que você é – então as escolhas de modalidade em textos podem ser vistas como parte de o processo de texturização da auto-identidade (ibidem).

Em termos linguísticos, é possível modalizar um enunciado por meio de advérbios, verbos e adjetivos; sendo o sujeito capaz de traçar sentidos de obrigatoriedade em determinadas constatações; atribuir uma avaliação por meio de adjetivos; engajar a probabilidade de um fato em maior ou menor instância; ou mesmo afirmar um dito por meio de verbos (com os chamados processos mentais, verbais e materiais).

Por isso, pensando na relação de modalização dos testemunhos, observamos também no seguinte excerto de Lucia:

Claro que, como todos os sírios, temos o sonho de voltar. Mas sendo realista, se voltarmos, não encontraremos a Síria como ela era. Provavelmente seria muito diferente. Parentes e amigos também foram embora e não estão mais lá. Seria muito complicado reconstruir a vida mais uma vez. Hoje nos sentimos estabelecidos no Brasil. Na verdade, é o nosso país agora (Rodrigues; Griesinger, 2021).

que dos graus de comprometimento que os advérbios podem representar, Lucia diz que mesmo com o desejo de voltar à Sí-

ria, “provavelmente seria muito diferente” ou “seria muito complicado” e por essa razão diz que o Brasil é o seu país agora.

Assim, de um modalizador epistêmico que indica a probabilidade sobre a situação da Síria por meio de um advérbio (provavelmente) e do verbo conjugado no futuro do pretérito (seria), Lucia passa a utilizar modalizadores deônticos para tratar sobre o seu desejo de morada. Percebemos pela expressão “claro que temos o sonho de voltar” e pela afirmação verbal “[o Brasil] é o nosso país agora” (Rodrigues; Griesinger, 2021), 2021, grifos nossos) a afirmação de que ambas as localidades fazem parte da sua projeção identitária.

Destarte, Fairclough (2003, p. 166) nos relembra que o processo de modalização discursiva se inicia enquanto “‘comprometimentos’, ‘atitudes’, ‘julgamentos’ e ‘posições’ do sujeito e depois podem ser ligados ao processo de identificação do mesmo”. Ou seja, nas marcações discursivas retiradas da reportagem, observamos que Lucia (assim como Abdul) demarcam linguisticamente o seu sentimento de pertencimento ao Brasil – seja pelo processo de aglutinação de nomes pátrios ou pelo processo de modalização das falas. Em ambos os testemunhos vemos ‘flutuar’ os costumes e sentimentos que Lucia e Abdul encontram: ora no passado que evoca de seu local de origem, ora no sentimento de pertença ao Brasil. E assim, pelas proposições categóricas projetadas nos excertos aqui analisados, vemos que ambos firmaram a sua identidade nesse ‘terceiro espaço’; que agora deseja e se compromete com as duas nacionalidades.

Por fim, com uma análise abrangente, observamos que a língua aparece nos enunciados como fator importante para marcar a cultura de seu país. Tais apontamentos afirmam que a língua, mais do que um instrumento de comunicação, aparece como parte constitutiva das identidades; da qual

o sujeito utiliza para descrever, representar e agir (n) o mundo. Dessa maneira, nesse contexto, a língua se apresenta como o principal fator para a inserção do imigrante no país, ao mesmo tempo que é também o principal meio para retomar seus costumes nacionais e se sentir pertencente ao país de origem. Essa relação pode ser observada nos seguintes trechos: “conversamos sobre política, nos divertimos, usamos nossa língua nativa, nos conectamos com nossa identidade.”; “buscamos preservar nossa cultura. Mantemos a língua em casa”.

Sobre isso Hall (2006, p. 40), aludindo ao eixo paradigmático das escolhas de Saussure, nos explica que “falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais”. Afirmando que o discurso, como parte constitutiva e inerente a este sistema de signos (a língua), constrói e constitui a realidade, as ações e a própria identidade do sujeito e do grupo. Por isso não é possível falar de cultura sem pensar sobre as concepções de língua, discurso e identidade.

O movimento se mostra contínuo e “recíproco”

Esse espaço do entre-lugar, gerido pelas mudanças pós-modernas e revelado pelos recursos da linguagem, nos mostra que o terceiro espaço do ser brasileiro-sírio (brasi-sírio) é, para além de uma resignificação lexical e semântica, um reflexo das mudanças nas práticas sociais no país. Como discutido ao longo do estudo, as mudanças macroestruturantes que ocorreram nas últimas décadas causaram o aumento de deslocamentos migratórios forçados e afetaram diretamente as relações interpessoais dos sujeitos – provocando uma mudança identitária do

sujeito migrante e também uma mudança social e cultural – evidenciadas nas visões de ser e estar no mundo e geridas por esses encontros multiculturais da pós-modernidade.

No entanto, no mesmo pêndulo, essas relações interpessoais dadas após o atravessamento da fronteira passaram a ocasionar também mudanças nos espaços macro-sociais. O que gerou um processo de movimento cultural em que essas novas práticas sociais geraram a demanda de novas instituições governamentais; mudanças no regimento escolar para acolhimento dessas crianças migrantes; mudanças nas legislações municipais; novas demandas para o comércio local; modificações no conceito de arte, culinária, entretenimento etc.⁴

Logo, esse imbricamento cultural e as mudanças decorrentes desse entre-lugar não ocorrem apenas no sujeito que migra, mas em todo contexto social em volta dele e desse processo – instaurando um movimento a que chamamos de “recíproco”, não pelo acordo feito pelas partes (sujeito - história - contexto), muito menos pela aceitação passiva que se deu para esses acontecimentos na história, mas pelo fato de que esse deslocamento e seu respectivo encontro multicultural geram mudanças para ambas as partes, como em um conjunto de ações tomado por um efeito borboleta. Destarte,

[...] o trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da

necessidade (Bhabha, 1998, p. 27).

Isso ocasiona um processo de encontros culturais, pois “à medida que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra” (Giddens, 1990, p. 06 apud Hall, 2006, p. 15). E é algo que se torna inerente e inevitável, pois o entre-lugar acontece por meio desse encontro e dele se cria o Terceiro Espaço com uma nova significação, que traz modificações identitárias, sociais e culturais, como foi marcado pelos refugiados sírios.

Considerações finais

Dadas as discussões, reafirmamos que o nosso foco teórico se deu no interstício cultural, nesse novo espaço de significação que poderia surgir com o encontro de diferentes culturas, evidenciando esse terceiro espaço criado pelo entre-lugar. Para isso, foi preciso seguir uma lógica teórica que tratasse sobre cultura, identidade e discurso, já que essas três categorias se mostraram condicionantes umas às outras, tanto no momento de teorização, quanto de análise.

Com tal percurso teórico-metodológico encontramos, assim, que as marcas linguístico-discursivas dos testemunhos aqui analisados evidenciaram esse entre-lugar que se criou a partir do “choque” cultural dado entre a Síria e o Brasil. A saber, o fenômeno da aglutinação marcou, pelo próprio processo lexical, como esse terceiro espaço de significação aconteceu entre essas duas nacionalidades. Mostrando-nos que esse interstício ocorreu no campo ‘social-identitário’ dos refugiados e foi então elucidado na colocação discursiva desse povo.

Não obstante, a análise discursiva ressaltou que a língua serviu como instrumento primeiro e, destarte, o mais importante, tanto para a inserção com a cultura e contexto

4 Tais efeitos estão melhor explicados no site ‘Portal da Imigração’ do Governo Federal e nos documentos anuais publicados pelo Observatório das Migrações (OBMigra). Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/>>.

brasileiros, quanto para revisitar a cultura síria. Por fim, pudemos observar então que os entrevistados demonstraram prosseguir com costumes de seu país, no mesmo passo em que incorporaram a cultura brasileira, criando novas tradições, conforme notado nas respostas já apresentadas anteriormente. Nesse mesmo percurso analítico, vimos também que essas mudanças, decorrentes do encontro multicultural não afetam apenas o sujeito que migra, elas também trazem alterações no novo contexto social que ele se insere.

Assim posto, essa pesquisa nos permitiu investigar, por meio de marcas linguísticas, como esse percurso histórico dado pela pós-modernidade se fez presente aqui no Brasil para os refugiados sírios. No entanto, tal investigação foi apenas um recorte analítico que buscou mostrar uma pequena parte dos milhares de histórias e ramificações teóricas a que se sucedem nesse entremeio cultural. Por isso, dada às categorias de análise discursiva aqui presentes, sentimos que essa pesquisa teria grandes efeitos se fosse aplicada a outras nacionalidades. No mesmo passo, caberia também uma análise da conjuntura, onde seria possível verificar questões macroestruturantes sobre esses povos no contexto brasileiro.

Referências:

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. 37 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional

de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

COELHO, Teixeira. Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 2012.

COSTA, Karla Resende da. Hibridismo, resistência e mudança: um diálogo entre teoria do discurso de Ernesto Laclau e o pós-colonialismo de Homi K. Bhabha. 2018. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21924>>. Acesso em 28 de nov. 2022.

FAIRCLOUGH, N. Analysing Discourse: Textual analysis for social research. 1 ed. London: Routledge, 2003.

_____. Discurso e Mudança Social. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1992] 2016.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11 ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, [1992] 2006

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. An introduction to functional grammar. 4th. Ed. London: Edward Arnold, 2014.

GOMES, M. P. Antropologia. São Paulo: Contexto, 2008.

MUNDO registrou cerca de 281 milhões de migrantes internacionais no ano passado. ONU News, 01 dez. 2021. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2021/12/1772272#:~:text=As%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas%20lan%C3%A7aram%2C%20esta,%2C6%20%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20global>>. Acesso em: 24 fev. 2024.

ONZE anos depois, a Síria continua sendo a maior crise de deslocamento forçado no mundo. ACNUR Brasil, 15 mar. 2022.

Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2022/03/15/onze-anos-depois-a-siria-continua-sendo-a-maior-crise-de-deslocamento-forcado-do-mundo/>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

Submissão: fevereiro de 2024.
Aceite: março de 2024.

RODRIGUES, L.; GRIESINGER, D. "Sou brasisírio": conheça refugiados de uma guerra que já dura 10 anos. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 15 mar. 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-03/sou-brasisirio-conheca-refugiados-de-uma-guerra-que-ja-dura-10-anos>>. Último acesso em: 20 fev. 2024

TRINIDAD, C. Produção Epistêmica Indígena: a periferia do conhecimento. In.: VIEIRA, M.; DINIZ, A. (org.) – Anais do I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade: "América Latina e Caribe: cenários linguístico-culturais contemporâneos". Foz do Iguaçu, 2015, 452 p. Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/programas-pos-graduacao/iela/producao-cientifica/arquivos-e-imagens/anais-do-congresso-final-01-marco-2015-2.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2024.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. Construyendo interculturalid crítica. La Paz: III – CAB, 2010. Disponível em: <<https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>>. Acesso em 19 fev. 2024.

WALSH, C. La educación intercultural en la educación. Lima/Peru: Ministerio de Educación, 2005. Disponível em: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf> Acesso em 15 fev. 2024.

WALSH, C. La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia, 12, p. 119-128, 1998.

AS CONTRIBUIÇÕES PARA O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO TRAGÉDIA GREGA, E A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM FIGURADA COM A INSERÇÃO DA CAPACIDADE DE LINGUAGEM LINGUÍSTICO- ESTILÍSTICA

Luís César Sparsbrod Santos ¹

RESUMO

Este artigo propõe uma abordagem para o ensino da tragédia grega no Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem e interpretação literária dos alunos. Baseado em uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, o estudo busca adaptar a tragédia grega para torná-la acessível e relevante aos estudantes, sem comprometer sua complexidade e profundidade. Por meio da análise das características textuais, das condições de produção e dos mecanismos de textualização presentes nas obras trágicas, desenvolve-se um modelo didático que visa promover o letramento literário e a compreensão da linguagem figurada. Os resultados preliminares indicam uma abordagem eficaz para o ensino da tragédia grega.

Palavras-chave: tragédia grega, letramento literário, linguagem figurada, ensino fundamental.

ABSTRACT

This article proposes an approach to teaching Greek tragedy in elementary school, focusing on developing students' language and literary interpretation skills. Based on a bibliographic and qualitative research, the study aims to adapt Greek tragedy to make it accessible and relevant to students without compromising its complexity and depth. Through the analysis of textual characteristics, production conditions, and textualization mechanisms present in tragic works, a didactic model is developed to promote literary literacy and understanding of figurative language. Preliminary results indicate an effective approach to teaching Greek tragedy.

Keywords: Greek tragedy, literary literacy, figurative language, elementary education.

INTRODUÇÃO

A tragédia grega representa um dos pilares fundamentais da literatura ocidental, caracterizando-se por sua profundidade temática, complexidade narrativa e riqueza linguística. Ao longo dos séculos, as obras trágicas de dramaturgos como Ésquilo, Sófocles e Eurípides têm fascinado e intrigado estudiosos e leitores, oferecendo reflexões profundas sobre a condição humana, o destino, a moralidade e o poder. No entanto, apesar de sua importância cultural e histórica, a tragédia grega permanece muitas vezes distante do cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental, que raramente têm a oportunidade de explorar essas obras em sala de aula.

Diante desse contexto, surge o problema de pesquisa que norteia este estudo: como adaptar a tragédia grega para torná-la acessível e relevante para alunos do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se desenvolvem suas capacidades de linguagem

1 Desenvolveu seus estudos de graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, na Universidade Anhembí Morumbi. Desenvolve pesquisas em análise de textos, voltando-se para a didática de línguas (produção ou leitura em língua materna e língua estrangeira) em diferentes níveis da escolaridade; elaboração e avaliação de material didático. Atua como docente da Rede Municipal de Ensino, desenvolvendo projetos de leitura e produção de textos, modelos didáticos e sequências didáticas. e interpretação literária? Essa questão essencial reflete a necessidade de repensar abordagens pedagógicas que possibilitem aos alunos o contato com esse importante gênero literário, sem subestimar sua complexidade nem comprometer sua apreciação e compreensão.

A relevância dessa pesquisa reside na

importância de promover o letramento literário e a interpretação de linguagem figurada entre os estudantes, proporcionando-lhes não apenas o acesso a obras clássicas da literatura, mas também as ferramentas necessárias para explorar e apreciar esses textos em sua plenitude. Além disso, ao desenvolver uma adaptação didática para o ensino da tragédia grega, este estudo contribui para ampliar o repertório literário dos alunos, estimular seu pensamento crítico e promover uma compreensão mais profunda das questões humanas e sociais abordadas nas obras trágicas.

Quanto à metodologia empregada, este estudo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, fundamentada nas descobertas parciais de uma dissertação de mestrado. Por meio da análise das características textuais, das condições de produção e dos mecanismos de textualização presentes na tragédia grega, buscou-se desenvolver um modelo didático que possibilite o ensino eficaz desse gênero literário aos alunos do Ensino Fundamental.

As contribuições deste estudo são diversas e significativas. Além de fornecer uma abordagem inovadora e acessível para o ensino da tragédia grega, oferece conhecimentos valiosos sobre a importância do letramento literário na formação dos alunos. Ao mesmo tempo, destaca a relevância da linguagem figurada e da análise estilística na interpretação das obras trágicas, enriquecendo assim o repertório crítico e cultural dos estudantes. Por fim, ao promover uma maior apreciação e compreensão das obras clássicas da literatura, este estudo contribui para a formação de leitores mais críticos, reflexivos e culturalmente conscientes.

Contextualização Sócio-Histórica da Tragédia Grega

Piqué (1998) descreve a abordagem convencional em relação à tragédia grega, a qual é frequentemente percebida como um texto analisado intelectualmente para extrair compreensão sobre como os gregos concebiam o trágico em suas vidas e expressavam artisticamente essa experiência. Ao longo dos séculos, essa perspectiva tornou-se dominante na civilização ocidental, assimilando e adaptando essa forma artística singular criada pelos gregos. Contudo, para os próprios gregos, especialmente durante o século V a.C., período de destaque para o teatro ático, observa-se o surgimento de uma cultura genuinamente letrada na Grécia antiga.

Este fenômeno é evidenciado pela produção e venda incipiente de livros. Importante notar que, mesmo nesse contexto, persistia uma tensão contínua entre as formas oral e escrita, uma dicotomia palpável inclusive nas obras posteriores, como as de Platão, que expressa uma certa desconfiança em relação à escrita (PIQUÉ, 1998).

Aos poucos, entretanto, a experiência da leitura de tragédias se consolida e é célebre a passagem em que Aristóteles declara que é possível alcançar também o efeito trágico ao apenas ler uma peça, sem uma performance pública. Embora pudéssemos dizer que deveria ser certamente mais prazeroso apenas ler tragédias de Esquilo, Sófocles e Eurípides do que ir ao teatro para assistir às peças que eram encenadas no século IV a.C., à época de Aristóteles, nenhuma das quais chegou até nós, certamente por suas poucas qualidades artísticas (PIQUÉ, 1998, p. 202).

Na última década do século XX, Piqué (1998) observou que a forma mais comum de entrar em contato com as tragédias gregas era por meio de suas transcrições em livros, geralmente traduzidas para as línguas europeias modernas. No que tange às comédias gregas, a situação era ainda mais desafiadora, sendo raro presenciar sua encenação nos palcos.

Infelizmente, no contexto brasileiro, a disponibilidade de encenações regulares e sistemáticas do teatro grego ainda é limitada, o que poderia, sem dúvida, proporcionar novas oportunidades de experiência com o trágico, tal como concebido pelos gregos. Mesmo diante de algumas produções esporádicas, a representação cênica atual permanece consideravelmente distante do fenômeno trágico tal como era vivenciado em Atenas no século V a.C.

A primeira concepção formal de tragédia, historicamente documentada, remonta ao século IV a.C., quando Aristóteles (2003) formulou no sexto capítulo de sua obra "Poética". Assim, a tragédia é uma imitação de uma ação de caráter elevado, integral e de certa extensão. Essa imitação é realizada por meio de linguagem ornamentada, na qual diversos tipos de ornamentos são distribuídos pelas diferentes partes do drama. É crucial notar que essa imitação não ocorre por meio de uma narrativa, mas sim por meio de atores em cena. A tragédia, ao suscitar certas emoções no espectador, alcança seu propósito e atinge um nível de significado e apreensão artística específicos: o "terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções" (2003, p. 205).

Brandão (1996) nos diz que diversas interpretações têm sido propostas para explicar a origem da palavra "tragédia". Uma delas remonta à figura de Dioniso em Ícaro, atribuindo-lhe o ensinamento aos homens da arte de cultivar vinhas pela primeira vez. Segundo a narrativa, quando as videiras

creceram, um bode foi acusado de destruí-las e, como punição, foi condenado à morte. Após perseguir e desmembrar o animal, os homens dançaram sobre sua pele e celebraram com consumo de vinho até perderem a consciência. Este evento, aparentemente, tornou-se parte integrante dos rituais dionisíacos, sendo lembrado anualmente. Durante os festivais, após o sacrifício de um bode a Dionísio, a prática de cantar e dançar até a exaustão era comum. Os participantes dessas celebrações, caracterizados como sátiros, eram imaginados pelo folclore popular como homens-bodes (BRANDÃO, 1996).

As Dionísias Urbanas, também conhecidas como Grandes Dionísias, seguiam um formato específico. Iniciavam-se com uma procissão que acompanhava uma antiga imagem de Dioniso ao longo da estrada que conduzia à cidade de Eleutéria, retornando em seguida ao altar do deus, localizado em Atenas. Durante esse percurso, um bode era sacrificado em meio a danças e cânticos. O cortejo era liderado por uma virgem, que guiava os participantes ao longo do trajeto. Essa figura estava adornada com ornamentos dourados e carregava a cesta sagrada, repleta de bolos e flores. Os demais membros da procissão levavam oferendas rurais, como uvas, figos, vinho, entre outros, além do animal designado para o sacrifício. Um falo era ostentado em destaque durante a celebração. Este ritual, permeado por elementos simbólicos e cerimônias específicas, constituía uma parte essencial das Dionísias Urbanas na antiga Atenas (AMOURETTI; RUZÉ, 1993).

Os elementos essenciais que compõem a estrutura da tragédia incluem o Coro, constituído por 12 ou 15 membros conhecidos como coreutas. Após adentrarem a orquestra, a área designada para a dança no teatro, esses dançarinos-cantores, geralmente jovens prestes a ingressar no serviço militar após anos de treinamento, executavam suas

performances vocais e coreográficas. Importante ressaltar que esses participantes não eram profissionais teatrais, o que ressalta a relevância do tragediógrafo também atuar como o ensaiador do coro. Embora os atenienses fossem instruídos desde a infância nas práticas de canto e dança, o coro trágico desempenhava um papel peculiar na trama. Sua participação na ação era mínima, restringindo-se a comentários, expressões de compaixão ou outros sentimentos em relação às personagens. Em algumas instâncias, o coro também enfatizava o aspecto religioso da ação e intercalava com preces (PIQUÉ, 1998).

Ademais, simbolizava o coletivo, representando a cidade ou exército, cujo destino estava intrinsecamente ligado às vicissitudes das personagens. Excepcionalmente, havia coros trágicos particularmente ativos, como exemplificado pelo coro das Erínias em "As Euménides" de Ésquilo. Este coro, ao contrário da maioria, desempenhava um papel mais dinâmico na trama (ESQUILO, 1991).

Além do Coro, outro elemento essencial na estrutura da tragédia é o Corifeu, um membro proeminente do coro que possui a capacidade de realizar solos. As funções primárias do Corifeu incluem: a) incitar o coro à ação e iniciar o canto; b) antecipar ou resumir as palavras do coro; c) representar o coro ao dialogar com os atores (PIQUÉ, 1998).

Segundo Piqué (1998), quanto aos Atores, estes desempenham papéis de deuses ou heróis na trama. Em comparação com o teatro contemporâneo, o número de atores é bastante reduzido. O teatro, de fato, pode ser considerado como emergindo quando Téspis introduz a figura do ator, inaugurando assim o diálogo com o coro. O número de atores inicialmente aumenta para dois e, posteriormente, para três, permanecendo nesse patamar. Contudo, é perceptível que a estrutura dos diálogos nas tragédias tende a se concentrar principalmente em dois

atores, sendo raras as cenas que apresentam um autêntico diálogo envolvendo três participantes. O diálogo entre os atores constitui a essência da ação dramática, e os três atores são hierarquicamente identificados pelos seguintes termos: protagonista (primeiro ator), deuteragonista (segundo ator) e tritagonista (terceiro ator).

É de se lamentar, como diz Piqué (1998, p. 217):

Esse conjunto de coro e atores, recitando, cantando e dançando, em um teatro com milhares de pessoas, cidadãos e estrangeiros, à luz do dia e dentro de um grande festival estatal em honra a Dioniso que durava 6 dias, infelizmente para nós está completamente perdido. Mas a beleza e profundidade dos textos que chegaram até nós já nos dão uma idéia do que essas representações teriam provocado em seus privilegiados espectadores.

A reflexão de Piqué (1998) destaca a lamentável perda do contexto completo das tragédias gregas, onde coro e atores, envolvendo recitação, canto e dança, realizavam suas performances em um teatro repleto de milhares de cidadãos e estrangeiros. Esse espetáculo ocorria à luz do dia, integrado a um extenso festival estatal em homenagem a Dioniso, com duração de seis dias. Infelizmente, para os estudiosos contemporâneos, essa experiência é irre recuperável.

A observação de Piqué ressalta a magnitude e singularidade dessas apresentações, imersas em um contexto social e cultural específico. Apesar da perda física desse ambiente teatral, os textos que chegaram até nós oferecem um vislumbre da beleza e profundidade que essas representações proporcionavam aos seus privilegiados espectadores. Essa constatação ressalta a importância de apreciar e compreender as tragédias gregas dentro de seu contexto histórico, reconhecendo as limitações impostas

pelo tempo e valorizando as preciosas pistas deixadas nos textos preservados.

Adaptações Didáticas para o Ensino da Tragédia Grega

A adaptação em pauta na presente seção provém de "O modelo didático do gênero tragédia adaptada," proposto por Sparsbrood (2014). O modelo didático é um objeto descritivo que evidencia as dimensões ensináveis de um gênero e visa à elaboração de sequências didáticas, organizadas de acordo com a relação feita entre o gênero, suas características ensináveis e as capacidades de linguagem: capacidade de ação, discursiva, linguístico-discursiva e a linguístico-estilística, proposta por nós (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993; Dolz & Schneuwly, 1998; Sparsbrood, 2014) que se espera que os aprendizes desenvolvam. Apresentamos as contribuições para um modelo didático elaborado com base nas características globais do gênero trágico, destinado ao trabalho com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi desenvolver habilidades de leitura específicas para o gênero, como a capacidade de linguagem linguístico-estilística. Nesse contexto, são fornecidas sugestões de atividades didáticas.

O modelo didático proposto para o gênero tragédia adaptada possui características passíveis de serem ensinadas a alunos do 9º ano. Importante ressaltar que, embora a tragédia não seja um gênero textual comum nesse nível de ensino, os estudantes já têm exposição a elementos semelhantes por meio de experiências com teatro, jogos ou narrativas que compartilham afinidades com alguns aspectos da tragédia (Sparsbrood, 2014).

Apesar do crescente enfoque nos gêneros textuais, e especialmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental em 1998

(BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002), e a atual Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), observa-se uma predominância de trabalhos dedicados aos textos que circulam em esferas distintas, sobretudo no âmbito jornalístico, mas não com as tragédias.

Ao adotar um gênero proveniente de uma atividade específica, como a literária, para fins educativos com o intuito de desenvolver habilidades de leitura, torna-se imperativo compreender a necessidade de adaptar esse gênero ao contexto escolar de ensino e aprendizagem.

Quanto às condições de produção, a tragédia é considerada um gênero textual que se concretiza na atividade literária, mais precisamente na literatura dramática. Essa manifestação ocorre em situações de interação específicas, como a representação de personagens em cena por meio da interação verbal. O adaptador, ao lidar com o gênero, busca torná-lo acessível às práticas linguísticas de seu público diversificado, composto por adultos e jovens, representando um gênero da literatura clássica (CALZAVARA, 2009; Sparsbrood, 2014).

Os textos pertencentes ao gênero tragédia fundamentam-se nos eventos da mitologia grega, servindo como fonte temática para as peças do teatro grego antigo. Essas composições consistem em reinterpretações da mitologia, frequentemente abordando questões políticas e sociais contemporâneas. A compreensão dessas referências muitas vezes demanda conhecimentos externos ao texto em si, tornando-se um gênero cuja realização se baseia no contexto de produção, envolvendo o diálogo com textos auxiliares (intertexto) para posicionar a temática central da tragédia.

A temática do gênero tragédia abrange uma ampla variedade, podendo estar relacionada a política, economia, sociedade, leis, morte, sofrimento, amor, entre outros. O adaptador desse gênero é um profissional

da área literária e editorial, reconhecido socialmente como escritor, redator, tradutor e analista de originais e projetos editoriais. Esses profissionais assumem uma posição de autoridade na produção do texto.

Os destinatários desse gênero são pessoas que apreciam a leitura ou que, mesmo não tendo esse hábito, podem ser instigadas a descobrir o prazer da leitura. O público-alvo é diversificado, englobando tanto adultos quanto o público infanto-juvenil, interessados em explorar obras clássicas da literatura, especialmente aquelas voltadas para o teatro, como as tragédias gregas, e temas relacionados à mitologia, deuses e heróis, frequentemente exigindo um conhecimento prévio do assunto abordado (CALZAVARA, 2009; SPARSBROOD, 2014).

Em relação às características textuais do gênero tragédia, o modelo didático deve elucidar a constituição dos textos em três níveis. No nível organizacional, o gênero tragédia apresenta um plano global estruturado em sequências dialogais gerais, identificadas por meio das falas das personagens dentro de um discurso principal. Esse discurso principal é marcado pelo embate e pela alternância de posições entre as personagens, ocorrendo em momentos intercalados (SPARSBROOD, 2014).

Como visto em Sparsbrood (2014), a questão do estilo adotado pelo adaptador desempenha um papel significativo nesse contexto, refletindo suas representações sobre a situação de diálogo presente no texto. O adaptador engaja-se efetivamente em uma conversação, assemelhando-se a uma peça teatral. Além disso, o discurso principal compreende tanto o discurso interativo quanto o relato interativo, enquanto nas variantes discursivas, observamos a presença de dois tipos de discurso encaixados: o discurso interativo secundário e o relato interativo secundário, presentes no quadro de gêneros da modalidade escrita. Juntamente

com o relato interativo secundário, encontra-se o discurso direto encaixado, utilizado para construir o movimento interacional da tragédia, relacionando-se aos parâmetros, como personagens e acontecimentos, do mundo apresentado no discurso principal. O uso desses tipos de discursos encaixados ao segmento principal é uma escolha realizada pelo adaptador.

Trata-se de um gênero cuja organização sequencial é tipicamente dialogal, caracterizada pela presença de sequências narrativas, argumentativas e explicativas. No que tange aos mecanismos de textualização, o gênero tragédia manifesta, primeiramente, a presença de organizadores textuais com valores temporal, espacial e lógico, distribuídos ao longo do texto em diversas funções semânticas. Além desses mecanismos explícitos, há também conexões implícitas interpretadas pela forma como o adaptador realiza sua produção, especialmente na ligação das proposições na fala das personagens. O emprego desses mecanismos de conexão na tragédia não segue uma norma específica, mas alinha-se aos objetivos e intenções do adaptador em atingir seu público (Sparsbrood, 2014).

No que diz respeito aos mecanismos de coesão nominal, o gênero tragédia caracteriza-se, sobretudo, pela prevalência de anáforas pronominais por substituição e repetição, embora também se observem anáforas nominais. Essa repetição de nomes não é arbitrária, mas está vinculada à relação do gênero tragédia com o contexto de produção. Conforme apresentado, essa retomada não ocorre de maneira indiscriminada, mas sobre termos que contribuem para a construção da progressão dialogal presente no texto (Sparsbrood, 2014).

Sparsbrood (2014) explica que a coesão verbal na tragédia é marcada pela ocorrência frequente de tempos verbais característicos do discurso interativo secundário,

como presente do indicativo, pretérito perfeito, futuro perifrástico e futuro do presente, bem como do discurso relato interativo secundário, compreendendo pretérito perfeito e futuro do pretérito. Quanto aos mecanismos enunciativos, observa-se que o gênero tragédia incorpora diferentes vozes e modalizadores. Essas vozes, inseridas na forma de discurso direto e indireto livre, respaldam, apoiam e justificam o andamento dramático nas falas das personagens, muitas vezes abordando questões políticas e sociais contemporâneas. O uso dessas formas enunciativas e das modalizações, incluindo lógica, apreciativa, deôntica e subjetiva, varia conforme os objetivos, estilos e representações do adaptador em relação à situação de produção, aos destinatários e à imagem desejada de si mesmo, estabelecendo uma relação significativa entre ele e o leitor. Em um gênero que busca o diálogo efetivo entre as personagens para garantir o andamento dramático da tragédia, a aplicação adequada das modalizações se mostra de extrema importância.

Sparsbrood (2014) apresenta como exemplo o traço do discurso interativo, evidenciado por ocorrências de frases não declarativas, conforme o fragmento:

Poder

(2) Olhem só onde viemos parar! Não dá para acreditar! Aqui acaba o mundo! Nenhuma criatura humana vive por estes lados. Na verdade, nem os deuses querem esta terra. E somente eles conseguem chegar até aqui. Que lugar! Mas você, Hefesto, não pode ficar pensando nisso! Não pode sentir culpa pelo que vai fazer. Você recebeu ordens do deus dos deuses! De Zeus, o senhor do Universo! E Zeus ordena que Prometeu seja acorrentado a estas rochas para toda a vida. Esta é a sua tarefa, Hefesto, ferreiro dos deuses! E não pense em desobedecê-la. Afinal, há uma razão para este castigo. Prometeu roubou o fogo dos

deuses e o entregou aos mortais. E do fogo nasceram todas as artes, e o conhecimento, e a inteligência. Com o fogo os mortais se julgam iguais aos deuses, pois, como os deuses, poderão criar! Este foi o medonho crime de Prometeu. Foi nisso que deu esse amor dele pelos seres inferiores. É por isso que sofrerá o pior dos suplícios! (AGUIAR, 2009, p.19 apud SPARSBROOD, 2014, p. 153, grifos do autor).

No trecho há a presença da linguagem figurada, como a metáfora ontológica e a personificação. No fragmento (2) da tragédia, observamos que o primeiro personagem a falar e agir na missão designada por Zeus de prender Prometeu à rocha é o Poder. Nesse contexto, a palavra “poder” é empregada como uma personagem, representando uma metáfora ontológica conhecida como “personificação”. Isso implica que a palavra “poder” transcende sua natureza não-humana para assumir características humanas. Essa metáfora de personificação oferece uma perspectiva específica sobre o conceito de “poder” e delinea uma maneira particular de interagir com ele. Em outras palavras, a personagem Poder atua como um conselheiro de Zeus, uma extensão de seu próprio poder. Da mesma forma, a personagem Violência, embora silenciosa por natureza, também participa figurativamente na missão de prender Prometeu à rocha, assumindo um papel simbólico na narrativa.

As metáforas ontológicas constituem um meio fundamental para expressarmos nossas experiências abstratas. Segundo Lakoff e Johnson (2002), os seres humanos, impulsionados por sua necessidade de interagir com o mundo e compreendê-lo, tendem a atribuir limites artificiais aos fenômenos. Dessa forma, tratam eventos físicos como se fossem entidades delineadas por uma superfície definida. Assim como as experiências básicas de orientação espacial geram metáforas orientacionais, nossas interações com objetos físicos, especialmen-

te nossos corpos, servem de base para uma ampla variedade de metáforas ontológicas. Estas metáforas nos permitem conceber eventos, atividades, emoções e ideias como entidades e substâncias distintas.

A personificação engloba uma ampla variedade de metáforas, cada uma delas destacando diferentes aspectos de uma pessoa ou maneiras distintas de considerá-la. O que todas têm em comum é sua base em metáforas ontológicas, que nos permitem atribuir significados a fenômenos do mundo em termos humanos. Essas metáforas nos auxiliam a compreender esses fenômenos com base em nossas próprias motivações, objetivos, ações e características, como visto em Lakoff (2002, *Metáforas da vida cotidiana*, coordenado por Mara Sophia Zanotto, traduzido por Vera Maluf).

A análise em questão:

(...) não faz parte das categorias de análise propostas pelo ISD, logo, no cap. 5, seção 5.4.1.1 propomos a inserção de uma capacidade de linguagem linguístico-estilística, conforme Bronckart (1999, p. 28-29), uma vez que o agir verbal é semiotizado em textos empíricos e que correspondem a ações (nível psicológico) de linguagem, e através desse fator psicológico envolve-se a mobilização de conhecimentos que podem ser traduzidos pelas operações que definem as capacidades de linguagem dos aprendizes, é questão sine qua non para nossa pesquisa inserir tal capacidade que abranja a linguagem figurada, principalmente as metáforas (SPARSBROOD, 2014, p. 153).

Portanto, é importante ressaltar que o objetivo deste trabalho foi contribuir para o modelo didático do gênero tragédia grega. Desde o início das análises, os dados revelaram uma presença significativa de metáforas e metonímias em interação, sugerindo que a metáfora é um fenômeno híbrido, no

qual processos metonímicos estão inseridos em sua leitura. Neste artigo, foi apresentado apenas um exemplo de como a linguagem figurada emerge de forma proeminente no gênero literário, sem que o foco esteja apenas no processo de compreensão das metáforas e metonímias.

A Literatura como Direito Educacional

O direito educacional desempenha uma função legal na garantia do acesso universal à educação e na promoção da equidade de oportunidades na busca pelo conhecimento. No contexto brasileiro, esse direito é respaldado por um conjunto de leis e regulamentos que delinham os princípios e as orientações para a estruturação do sistema educacional do país. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, reconhece a educação como um direito universal e uma responsabilidade do Estado, estabelecendo os fundamentos e os objetivos fundamentais da educação no Brasil.

O acesso à literatura se insere, assim, na mesma trajetória da luta pelos direitos humanos, englobando a liberdade de ideias, convicções e, sobretudo, a liberdade crítica. De maneira análoga à liberdade na busca por direitos, advogar pelo acesso e expansão do conhecimento literário é proporcionar condições intelectuais e didáticas que estimulem a capacidade de questionar, expressar e sugerir por meio da leitura, da representação e da escrita do texto. Essas condições críticas favorecem a reflexão e a memória do indivíduo. Nesse sentido, reafirma-se a literatura como um patrimônio educativo com a capacidade de conscientizar e esclarecer conhecimentos. Mesmo sendo uma expressão estética e representativa, a literatura desempenha um papel essencial na formação política e social do indivíduo.

Adicionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº

9.394/1996, estabelece as bases legais fundamentais para o sistema educacional brasileiro. Essa legislação define os princípios, políticas e metas da educação, abrangendo desde a educação infantil até a educação superior. Dentro do domínio do direito educacional, a LDB estipula orientações para a organização dos diversos níveis e modalidades de ensino. Isso engloba a educação infantil até a educação superior, abordando aspectos como igualdade de condições para acesso e permanência na escola, valorização dos profissionais da educação, participação da comunidade na gestão escolar e promoção da inclusão educacional.

De acordo com Araújo (2011), o direito à educação pode ser resumido fundamentalmente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a viabilidade de permanência na escola, garantindo uma educação com padrão de qualidade equiparado para todos. Esse direito carrega consigo um potencial emancipatório do ponto de vista individual, além de representar uma perspectiva igualitária do ponto de vista social. Isso se fundamenta na premissa de que a escolarização atua como niveladora das desigualdades iniciais. A educação cidadã é encarregada de fomentar o pensamento crítico, a tolerância, o respeito à diversidade e a compreensão dos direitos humanos. Chauí (2000), em sua obra “Convite à Filosofia”, explora questões relacionadas à cidadania como um conceito que abrange os direitos e deveres do cidadão em uma sociedade democrática. A autora apresenta perspectivas críticas e reflexivas sobre o significado e a relevância da cidadania na sociedade brasileira. Destaca-se que o cidadão manifesta e exerce sua cidadania de maneira mais proeminente quando expressa opiniões, participa de discussões, delibera e vota em assembleias.

Conforme estabelecido pelo artigo 216 da Constituição Federal, o patrimônio abrange diversas formas de expressões, con-

juntos urbanos e sítios que possuem valores históricos, paisagísticos, turísticos e arqueológicos. Quanto à sua natureza, esses bens são classificados em materiais e imateriais. Os bens materiais incluem conjuntos urbanos e sítios, enquanto os bens imateriais englobam saberes, representações, conhecimentos, habilidades e crenças.

No contexto desse conjunto, a Literatura, por sua capacidade representativa e por incorporar conhecimentos estéticos, artísticos, históricos, sociais e políticos fundamentais para a formação do indivíduo, é categorizada como um bem cultural imaterial (MENESES, 2019). Essa classificação é respaldada pelo fato de que a Literatura está intrinsecamente ligada ao crescimento intelectual e humano do cidadão, resultando de formas de expressão da memória e de modos de criação que enriquecem o indivíduo com diversos saberes.

Apesar de o texto literário possuir uma natureza tangível, os conhecimentos derivados da literatura concentram-se em uma plurissignificação, resultado de seu caráter subjetivo, etéreo e incorpóreo. Essa característica confirma a importância e relevância da literatura para a formação do cidadão. O patrimônio educacional proporcionado pela literatura tem como objetivo envolver crianças e adultos em um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural (HORTA et al., 1999).

A literatura deve se constituir como um objeto de reflexão e como um direito na formação humana do indivíduo. Esse direito, quando exercido, desempenha um papel significativo na construção da identidade do cidadão. Como destacado por Antonio Candido em "Vários Escritos" (2011), o acesso à literatura enriquece o "exercício da reflexão, a aquisição do saber, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres"

(CANDIDO, 2011, p. 182).

Ademais, se a literatura incorpora em si essas capacidades, o conhecimento proveniente dela deve ser acessível a todas as pessoas, independentemente de quem sejam. Isso porque esse conhecimento, além de instigar no indivíduo a criticidade e a reflexão sobre a história - tanto sociopolítica quanto local e universal - também desenvolve em nós "uma quota da humanidade, na medida em que nos torna mais compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante" (CANDIDO, 2011, p. 182).

Diante da literatura como um direito educacional, pode-se compreender a sua relevância intrínseca para a formação humana. Ao considerar a literatura como um bem cultural imaterial, constata-se que seu papel transcende as fronteiras tangíveis, alinhando-se aos princípios fundamentais do direito educacional. Essa perspectiva se coaduna com o objetivo central deste artigo, que busca explorar as contribuições para o modelo didático do gênero tragédia grega, ressaltando a importância da linguagem figurada e a inserção da capacidade de linguagem linguístico-estilista.

A literatura, como direito educacional, emerge como um veículo acessível a todos, desencadeando uma plurissignificação que ultrapassa barreiras sociais e culturais. A abordagem da literatura como um patrimônio educativo, capaz de promover a conscientização e elucidar conhecimentos, oferece um quadro propício para a compreensão da importância da linguagem no contexto do gênero tragédia grega.

A interseção entre a literatura e o modelo didático da tragédia grega se evidencia na capacidade da literatura de propiciar uma compreensão mais profunda da complexidade estilística e linguística inerente a esse gênero. A literatura, ao fomentar a reflexão crítica e a análise, proporciona um terreno fértil para a assimilação das nuances lingüís-

ticas e estilísticas. A reflexão sobre a literatura como um direito educacional aponta para a necessidade de promover o acesso a essas obras, possibilitando uma experiência intelectual enriquecedora que transcende as barreiras temporais e culturais.

Ao se reconhecer a literatura como um componente vital do direito educacional, este artigo destaca sua importância na formação do indivíduo. A inserção da capacidade de linguagem linguístico-estilista, associada à compreensão da linguagem figurada, emerge como uma dimensão essencial para a eficácia do modelo didático do gênero tragédia grega. O entendimento da literatura como um patrimônio educativo reforça a necessidade de uma abordagem educacional que valorize a diversidade linguística e estilística, enriquecendo, assim, a compreensão do gênero em questão.

Exploração da Linguagem Figurada na Tragédia Grega

A tragédia grega, um dos pilares fundamentais da literatura ocidental, não se limita apenas à trama envolvente e aos personagens cativantes, mas transcende as fronteiras da linguagem. A linguagem figurada está na construção estilística dessa forma de expressão artística, elevando-a a um nível de complexidade e profundidade.

A tragédia grega, originada no século V a.C. nos festivais em honra ao deus Dionísio, não apenas entreteve o público ateniense, mas também serviu como um meio sofisticado de explorar as complexidades da condição humana. Nessa busca, os trágicos gregos, como Sófocles, Eurípides e Ésquilo, empregaram uma linguagem figurada rica e intrincada, enriquecendo suas obras com metáforas, simbolismos, ironias e outras figuras que transcendem a comunicação cotidiana (BRANDÃO, 1996; PIQUÉ, 1998).

Compreende-se que a tragédia grega

utilizava a linguagem figurada como uma ferramenta eficaz para transmitir não apenas narrativas, mas também para explorar questões filosóficas, éticas e existenciais. Ao mergulhar nas obras de variados dramaturgos, é possível compreender como as figuras de linguagem eram habilmente entrelaçadas na trama, conferindo-lhes uma dimensão estética e interpretativa única.

A linguagem figurada refere-se a uma forma de expressão em que as palavras ultrapassam seu significado literal, buscando transmitir ideias, imagens ou emoções de maneira mais vívida e impactante. Em contraste com a linguagem literal, que se apegaria estritamente ao sentido denotativo das palavras, a linguagem figurada recorre a recursos como metáforas, simbolismos, ironias, entre outros, para criar uma camada adicional de significado (VEREZA, 2017; ZANOTTO; SANTOS, 2018).

A metáfora é uma figura de linguagem que consiste na associação de um termo a outro com base em uma relação de semelhança, transferindo características de um elemento para outro. Ao utilizar metáforas, os trágicos gregos enriqueciam suas narrativas, atribuindo significados mais amplos e profundos às palavras. Por exemplo, quando se referiam ao “mar tempestuoso da vida”, a metáfora do “mar” sugere não apenas um elemento natural, mas também a complexidade e imprevisibilidade das experiências humanas (MOURA; ZANOTTO, 2009).

O simbolismo é uma técnica em que determinados elementos são utilizados para representar conceitos abstratos, ideias ou valores. Na tragédia grega, o simbolismo era frequentemente empregado para transmitir significados mais amplos. Um exemplo é a utilização de objetos como coroas, que poderiam simbolizar não apenas a realeza, mas também o peso das responsabilidades e sacrifícios associados ao poder (SANTOS et al., 2020).

A ironia é uma figura de linguagem que consiste em expressar o oposto do que realmente se quer dizer, muitas vezes com o intuito de provocar reflexão ou crítica. Na tragédia grega, a ironia era uma ferramenta poderosa para destacar contradições e desafiar expectativas. Por meio de diálogos irônicos, os trágicos questionavam as convenções sociais e exploravam as nuances da condição humana, instigando a audiência a uma análise mais profunda das situações apresentadas (PEREIRA, 1999).

Ao empregar esses recursos, os dramaturgos gregos transcendiam as limitações da linguagem literal, conferindo às suas obras uma dimensão mais rica e interpretativa, proporcionando ao público uma experiência teatral única e profundamente enraizada na maestria da linguagem figurada.

Essa forma de linguagem permite ao autor explorar nuances mais profundas e transmitir conceitos abstratos de maneira mais palpável e evocativa. Ao utilizar figuras de linguagem, o emissor busca despertar a imaginação e as emoções do receptor, proporcionando uma experiência mais rica e envolvente (COSTA, 2006).

Além das metáforas, simbolismos e ironias, há uma gama extensa de figuras de linguagem que enriquecem a expressão artística na tragédia grega. Entre elas, destacam-se a alegoria, a hipérbole, a personificação, a metonímia, entre outras. No entanto, neste artigo, optamos por focar nas metáforas, simbolismos e ironias devido à sua relevância central na construção da linguagem figurada nas obras trágicas. O objetivo é aprofundar a compreensão desses elementos específicos e sua contribuição para o modelo didático do gênero tragédia grega. Vale ressaltar que a seleção destas figuras específicas não subestima a importância das demais, mas visa uma abordagem mais focalizada e aprofundada, dada a limitação metodológica e espaço disponível

neste contexto específico.

Assim, na tragédia grega, a linguagem figurada aparece na construção estilística das obras, permitindo que os dramaturgos expressem não apenas a trama central, mas também aspectos filosóficos, éticos e emocionais de forma mais sutil e sofisticada. Dessa forma, a linguagem figurada na tragédia grega é um instrumento essencial para transcender a mera comunicação e atingir um nível mais profundo de compreensão e apreciação artística.

A Dimensão Linguístico-Estilística na Tragédia Grega: capacidades de linguagem linguístico-estilísticas

O conceito de “capacidades de linguagem linguístico-estilísticas”, proposto por Sparsbrood (2014), é abordado com uma profundidade significativa, englobando diversos aspectos do letramento e da interpretação da linguagem. Este conceito foi evidenciado por meio da prática dialógica e colaborativa conhecida como PAG (Pensar Alto em Grupo), desenvolvida por Zanotto, a qual revelou fenômenos linguístico-estilísticos em operações de linguagem. Essas capacidades são caracterizadas como operações sociocognitivas que possibilitam ao sujeito-leitor compreender processos de construção de sentidos, especialmente aqueles inferenciais analógicos que são essenciais para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

O PAG, criado por Zanotto (1995) como instrumento metodológico, tem origem no protocolo verbal (ERICSSON; SIMON, 1987), cujo objetivo, para Zanotto (2014b):

(...) é a gravação dos processos de pensamento verbalizados (ou elicitados) por uma pessoa pensando alto durante a realização de uma tarefa ou resolução de um problema. Os dados produzidos por essa técnica podem contribuir para investigar os processos cogni-

tivos subjacentes (ZANOTTO, 2014b, p. 6).

Conforme descrito por Zanotto (2014a), a técnica em questão era conduzida individualmente, com o pesquisador evitando intervenções, exceto quando necessário para lembrar a importância de expressar em voz alta os pensamentos durante momentos de silêncio. Denominada Pensar Alto Individual, essa prática envolve a verbalização dos pensamentos emergentes durante a execução de uma atividade específica, no caso, a leitura. Embora tenha permitido a recuperação de vários processos conscientes relacionados à leitura, a aplicação dessa técnica não apresentou resultados satisfatórios na interpretação de metáforas, sendo considerada “decepcionante” pela autora e pelos participantes. Isso gerou constrangimento e um sentimento de “fracasso e desqualificação” entre os participantes como leitores de textos literários (ZANOTTO, 2014a). Diante dessa situação, a autora revisou a abordagem, propondo que os participantes pensassem em grupo e colaborassem na resolução dos enigmas propostos pelas metáforas. Assim, a técnica foi reformulada como Pensar Alto em Grupo, proporcionando resultados mais positivos tanto para a pesquisa quanto para os participantes, que saíram da experiência com uma autoimagem mais favorável como leitores (ZANOTTO, 2014a).

No entanto, Zanotto (2014b), ao advogar pela necessidade de uma abordagem metodológica social e dialógica e em contraposição ao Pensar Alto Individual, argumenta que a interação presencial com outra pessoa é consideravelmente mais propícia para gerar uma variedade de significados. Essa reinterpretação do protocolo verbal impulsionou uma mudança paradigmática, conforme destacado por Zanotto (2014b), que indicava uma transição do cognitivismo, que abordava a cognição de forma iso-

lada das práticas sociais, para o paradigma interpretativista, que enfatiza os processos dialógicos na construção do conhecimento. Em outras palavras, esse novo paradigma “foca em um pensamento construído na interação com o outro, em um contexto social, de acordo com o dialogismo bakhtiniano” (ZANOTTO, 2014b, p. 12).

Assim, o conceito de “capacidades de linguagem linguístico-estilísticas” surge da necessidade de expandir as capacidades de linguagem para além das categorias discursiva e linguístico-discursiva propostas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993). Propõe a inclusão da capacidade linguístico-estilística para capturar as especificidades da linguagem figurada em textos literários, evidenciando processos inferenciais metafóricos e metonímicos. Referências chave incluem a Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (2002) e estudos sobre a metonímia de Silva (2006), que contribuem para a interpretação dos dados coletados no estudo. O conceito “capacidades de linguagem linguístico-estilísticas” foi aplicado em um contexto educacional, por meio de vivências literárias, com alunos do ensino fundamental de São Paulo participando do estudo (Sparsbrood, 2014).

Como proposto por Sparsbrood (2014), a promoção da interpretação e compreensão da linguagem figurada é um aspecto central dessas capacidades. O método PAG fomenta uma ação dialógica entre os leitores, transformando-os em protagonistas na construção de múltiplos sentidos e oferecendo uma abordagem crítica e responsiva ao texto. Esta prática contrasta com métodos de leitura monológicos, evidenciando a importância de um engajamento mais ativo com o texto literário.

A relevância da leitura literária, como as tragédias gregas ricas em linguagem figurada, é destacada no estudo. Foi observado que as capacidades de linguagem, de ação

discursiva e linguístico-discursiva não são suficientes para captar as especificidades e a riqueza dos textos literários. Esta compreensão levou à proposição de expandir as categorias existentes de capacidades de linguagem para incluir a capacidade linguístico-estilística e salientamos que as capacidades de linguagem estão interligadas e em contínua interação, ao invés de serem fenômenos isolados. Cristóvão e Stutz (2011), também propuseram a inserção de nova capacidade de linguagem, a capacidade de significação, e Dolz (2015) propôs a capacidade multissemiótica, que diz respeito à mobilização de aspectos multimodais, combinando várias semioses em um texto. Como podemos evidenciar, a linguagem literária é rica e dinâmica e os fenômenos linguístico-estilísticos nos levam a crer, a necessidade da expansão dessas categorias.

Esta teoria faz conexões importantes com os conceitos de metáfora e metonímia, particularmente a Teoria da Metáfora Conceptual e o conceito de metaftonímia de Goossens (2002). Essas teorias são fundamentais para entender como as capacidades linguístico-estilísticas operam na interpretação da linguagem figurada. Durante a prática do PAG, foram identificados fatos linguísticos que provocaram processos inferenciais metafóricos e metonímicos, levando a múltiplas leituras e interpretações.

A teorização enfatizou que o sujeito-leitor necessita desenvolver a capacidade de raciocinar e argumentar sobre sua interpretação da linguagem figurada. Este desenvolvimento não apenas enriquece a compreensão textual, mas também fomenta o desenvolvimento de múltiplas leituras e capacidades linguístico-estilísticas. Ao todo, o estudo reflete a complexidade e a importância dessas capacidades no contexto do letramento literário e na interpretação de linguagem figurada, sublinhando o papel que desempenham na educação e no de-

envolvimento de habilidades críticas de leitura (Sparsbrood, 2014).

Desta forma, a Dimensão Linguístico-Estilística na Tragédia Grega refere-se à análise e compreensão das características linguísticas e estilísticas presentes nos textos trágicos gregos. O conceito de “capacidades de linguagem linguístico-estilísticas”, proposto por Sparsbrood (2014), destaca a importância de considerar não apenas as dimensões discursiva e linguístico-discursiva, mas também as especificidades da linguagem figurada, como metáforas e metonímias.

No contexto da Tragédia Grega, essa dimensão ganha relevância ao explorar como os trágicos utilizavam recursos linguísticos e estilísticos para criar significados profundos e abstratos. Ao considerar as metáforas e metonímias presentes nessas obras, podemos analisar como esses elementos contribuem para a construção de sentidos e enriquecem a interpretação dos textos trágicos.

A prática dialógica e colaborativa conhecida como Pensar Alto em Grupo (PAG), desenvolvida por Zanotto, evidenciou fenômenos linguístico-estilísticos em operações de linguagem. A partir dessa abordagem, foi possível identificar processos inferenciais metafóricos e metonímicos, essenciais para o desenvolvimento de habilidades leitoras e para uma compreensão mais aprofundada da linguagem figurada na Tragédia Grega.

A expansão do conceito de capacidades de linguagem proposta por Sparsbrood (2014) sugere que as dimensões discursiva, linguístico-discursiva e linguístico-estilística estão interligadas, proporcionando uma compreensão mais abrangente da linguagem utilizada nos textos literários. No contexto educacional, se espera que essa abordagem contribua para a promoção da interpretação e compreensão da linguagem figurada, capacitando os leitores a se envolverem ativamente com os textos e a desen-

volverem habilidades críticas de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foi empreendida uma discussão sobre a Dimensão Linguístico-Estilística na Tragédia Grega, com foco nas capacidades de linguagem linguístico-estilísticas presentes nesses textos. Por meio desta análise, ficou evidente que a consideração dessas capacidades enriquece significativamente a compreensão das obras trágicas, permitindo uma apreciação mais profunda da riqueza linguística e estilística nelas contidas. Através da análise detalhada dos mecanismos textuais, como os organizadores textuais, os mecanismos de coesão e os elementos enunciativos, foi possível perceber como essas características contribuem para a construção de significados e para a criação de uma atmosfera dramática única. Além disso, a discussão sobre as metáforas e metonímias presentes na tragédia grega destacou a complexidade da linguagem figurada nesse contexto específico, ressaltando sua importância na interpretação e apreciação das obras literárias.

Destaca-se a adaptação didática para o ensino da tragédia grega com proposta por Sparsbrood (2014), por representar a promoção do letramento literário na interpretação de linguagem figurada entre os alunos do Ensino Fundamental. Ao reconhecer a complexidade e a profundidade dos textos trágicos, o modelo didático proposto busca tornar acessível esse gênero literário muitas vezes distante do cotidiano dos estudantes. Em uma abordagem sensível e crítica, os alunos são capacitados a explorar não apenas os aspectos narrativos e temáticos das tragédias, mas também a riqueza linguística e estilística que permeia essas obras.

A adaptação proposta, vai além de simplesmente apresentar os textos trágicos aos alunos. Visa desenvolver suas capacida-

des de linguagem, incentivando uma leitura ativa e reflexiva. Ao compreender as características textuais, as condições de produção e os mecanismos de textualização presentes na tragédia grega, os estudantes são preparados para uma interpretação mais profunda e significativa dessas obras. Dessa forma, a adaptação didática não apenas facilita o acesso aos textos trágicos, mas também estimula o pensamento crítico, a análise textual e a apreciação estética, contribuindo para uma formação mais ampla e enriquecedora dos alunos.

Deve-se ressaltar que a presente análise não apenas oferece uma compreensão mais profunda das obras trágicas em si, mas também destaca a relevância dessas dimensões linguísticas no contexto mais amplo do letramento literário. Ao promover uma abordagem crítica e sensível à linguagem figurada, este estudo contribui para o desenvolvimento de habilidades interpretativas e críticas nos leitores, capacitando-os a explorar as nuances e complexidades dos textos literários de forma mais completa. Pode-se afirmar que a Dimensão Linguístico-Estilística na Tragédia Grega não apenas enriquece nossa compreensão do patrimônio literário da humanidade, mas também ressalta a importância contínua do estudo e apreciação da linguagem em todas as suas formas e manifestações.

Desta maneira, a Dimensão Linguístico-Estilística na Tragédia Grega, ao considerar as capacidades de linguagem linguístico-estilísticas, enriquece a análise das obras trágicas, proporcionando uma compreensão mais profunda da riqueza linguística e estilística presentes nesses textos e destacando a importância dessas dimensões no letramento literário e na interpretação de linguagem figurada.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Luiz Antonio, Prometeu/Ésquilo; Alceste/Eurípedes; adaptação Luiz Antônio Aguiar; ilustrações Marcelo Pimentel. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- AMOURETTI, M. C.; RUZÉ, F. O mundo grego antigo. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- ARAUJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. Educ. Rev., Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011.
- ARISTÓTELES. Poética. Tradução, Prefácio, Introdução, Comentário e Apêndices, Eudoro de Souza. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Lisboa, Portugal, 2003.
- BONAMINO, Alícia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 371-388, 2002.
- BRANDÃO, Junito de Souza. Teatro grego: origem e evolução. São Paulo: Ars Poética, 1996.
- Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996
- BRONCKART, J. Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha (Trad.). 2. ed. São Paulo: Editora Educ. 1993.
- CALZAVARA, Rosemari Bendlin. Encenar e ensinar – o texto dramático na escola. Revista Científica/FAP, v. 4, n. 2, 2009.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul. 2011.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Convite à filosofia. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- COSTA, José. Linguagem figurada em passagens bíblicas. 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al (Org.) Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- DOLZ, Joaquim; PASQUIER, A; BRONCKART, Jean-Paul. L’acquisition des discours: Emergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières?. Études de Linguistique Appliquée, n.102, p.23-37, 1993.
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, 1998. Pour un enseignement de l’oral. Initiation aux genres formels à l’école. Paris: ESF ÉDITEUR, (Didactique du Français).
- DOLZ, J. Seminário 2015. Palestra Prof. Joaquim Dolz. São Paulo, OLIMPIADALP CENPEC, 2015. 1 vídeo (53min). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc. Acesso em: 12 dez. 23.
- ERICSSON, S; SIMON, H. A. Verbal reports on thinking. In: FAERCH, C; KASPER, G. (ed.) Introspection in second language research. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.
- ESQUILO. Oresteia. Trad, de Manuel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Edições 70, 1991.
- GOOSSENS, L. Metaphonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. In: DIRVEN, R.; PÖRINGS, R. (Eds.) Metaphor and Metonymy

- in Comparison and Contrast. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2002.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. GRUNBERG, Evelina. Monteiro, Adriane Queiroz. Guia básico de educação patrimonial. Brasília: IPHAN, 1999.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Metáforas da vida cotidiana. Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras/EDUC. 2002.
- MENESES, Ulpiano T. A literatura de cordel como patrimônio cultural. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, p. 225-244, 2019.
- MOURA, Heronides; ZANOTTO, Mara Sophia. Investigando teórica e empiricamente a indeterminação da metáfora. Gragoatá, v. 14, n. 26, 2009.
- PEREIRA, Marcello. A ironia. Letras de hoje, v. 34, n. 2, 1999.
- PIQUÉ, Jorge Ferro. A tragédia grega e seu contexto. Revista Letras, v. 49, 1998.
- SANTOS, Diana et al. Periodização automática: Estudos linguístico-estatísticos de literatura lusófona. Linguamática, v. 12, n. 1, p. 80-95, 2020.
- SILVA, A. O Mundo dos Sentidos em Português: Polissemia, Semântica e Cognição. Coimbra: Almedina, 2006.
- VEREZA, Solange Coelho. O gesto da metáfora na referenciação: tecendo objetos de discurso pelo viés da linguagem figurada. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 59, n. 1, p. 135-155, 2017.
- ZANOTTO, M. S. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. In: LIMA, Aldo de (org.). A propósito da metáfora. Recife: Editora UFPE, 2014a.
- ZANOTTO, M. S. As múltiplas leituras da metáfora: desenhando uma metodologia de investigação. Signo, v. 39, n. 67, 2014b.
- ZANOTTO, M. S. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. D.E.L.T.A., vol. 11, n. 2, 1995.
- ZANOTTO, Mara Sophia; SANTOS, Marivan. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 1982-2014, 2018.

Submissão março de 2024

Aceite abril de 2024

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ACADÊMICOS SURDOS: REFLEXÕES ACERCA DA LEITURA

Keyse Regiane Lepka de Cunha¹
Cibele Krause Lemke²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo contribuir com a compreensão da prática da leitura do surdo no ensino superior, valorizando a Libras como primeira língua, sendo esta compreendida como uma ferramenta necessária para a comunicação desses sujeitos. A pesquisa está dividida em duas partes: na primeira apresentamos a pesquisa bibliográfica e, na segunda parte, uma proposta didática para o desenvolvimento da leitura neste contexto. A metodologia utilizada foi a análise documental. Os resultados apontam apenas a apropriação, durante a leitura do surdo no ensino superior, de conceitos e não de outros mecanismos integrantes da língua portuguesa. É possível concluir, portanto, que há necessidade de maior desenvolvimento de materiais didáticos que propiciem ao surdo a capacidade de proficiência na leitura, principalmente no Ensino Superior.

Palavra-chave: Surdos. Português. Leitura. Ensino Superior.

THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE AS A SECOND LANGUAGE FOR DEAF
SCHOLARS: REFLECTIONS ABOUT READING.

ABSTRACT: The aim of this study is to contribute to an understanding of the practice of reading by deaf people in higher education, valuing Libras as a first language, which is understood as a necessary tool for their communication. The research is divided into two parts: the first is a bibliographical survey and the second part is a didactic proposal for the development of reading. The methodology used was documentary analysis. The results point to the appropriation, during the reading of the deaf in higher education, only of concepts and not of other mechanisms that make up the Portuguese language. It is possible to conclude, therefore, that there is a need for greater development of teaching materials that make deaf people increasingly proficient in reading, especially in higher education.

Keywords: Deaf people. Portuguese. Reading. Higher Education.

1 Mestre em Letras – PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras na Áreas de Concentração: Interfaces entre Língua e Literatura, da Universidade Estadual do Centro-Oeste –

E-mail: keysecunha@yahoo.com.br

2 Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e membro do corpo permanente dos Programas de Pós-Graduação em Letras – PPGL e de Educação – PPGE - UNICENTRO. E-mail: cklemke@unicentro.br

Introdução

A Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2022, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como a Língua Oficial da Pessoa Surda no Brasil, tendo sido aprovada após árdua luta dos movimentos pelos direitos dos surdos. O artigo 1º reconhece a Libras como língua própria da comunidade surda brasileira, definindo-a como principal meio de comunicação das pessoas surdas. Destaca-se que, o uso da Língua de Sinais é um fator importantíssimo para que a “construção de conhecimentos por parte dos surdos se efetive, considerando os aspectos linguísticos, históricos e sociais destes sujeitos” (ALMEIDA, 2013, p.17).

Conforme descreve o parágrafo único do art. 1º da Lei nº 10.436/2022, a “Língua de Sinais Brasileira é um sistema linguístico normal, legítimo, e é eminentemente nacional, ou seja, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (SÁ, 2011, p. 35).

A Lei nº 10.436/2002 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). O art. 21 do Decreto nº 5.626/2005 estabelece como obrigatória a inclusão, nos quadros das instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos (BRASIL, 2005).

No entanto, os surdos estão inseridos em uma sociedade altamente letrada e, principalmente, aqueles incluídos no Ensino Superior usam a língua portuguesa como o meio básico de apresentação e trabalho dos conteúdos. Mesmo com a presença constante de intérpretes em sala de aula e materiais adaptados, há momentos em que ao surdo é solicitado ler em língua portuguesa.

Portanto, o objetivo deste trabalho é oferecer, além de uma reflexão teórica, pro-

postas de atividades de leitura para surdos no Ensino Superior, valorizando a Libras como a primeira língua do surdo, a qual é vista como uma ferramenta fundamental para a comunicação, porém com o intuito de proporcionar um melhor entendimento da língua portuguesa escrita.

Esta pesquisa teve início durante a disciplina de Currículo e Avaliação em Língua Portuguesa para Estrangeiros, do Curso de Letras Português – Libras na Instituição de Ensino Superior Faculdade Sant’Ana, no 8º período de 2014. Trata-se de uma pesquisa inserida no paradigma qualitativo, que “pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13).

Dividida em duas partes, a primeira consiste na realização e apresentação de uma pesquisa bibliográfica, enquanto a segunda parte se dedica à apresentação dos materiais da proposta didática. O objetivo principal é apresentar propostas de atividades para o desenvolvimento da leitura em português para acadêmicos surdos. Os objetivos específicos são: (a) auxiliar no processo de leitura em português dos surdos; (b) sistematizar elementos de coesão; (c) desenvolver exercícios que contribuam para o processo de leitura dos surdos.

Isto considerando que a leitura, em língua portuguesa, requer um aprendizado significativo para os acadêmicos surdos, com abordagens inovadoras que os levem a uma compreensão mais avançada da língua portuguesa, assim como se espera de qualquer estudante universitário. Nesse sentido, compreende-se a importância da proposta didática no que se refere ao aprendizado da leitura em português para esses indivíduos. Neste viés, não se limita apenas em trabalhar com conceitos, mas sim com elementos que conectam conceitos dentro de um contexto, tendo em vista o entendimento do texto de

modo mais abrangente.

É importante ressaltar que a segunda língua – L2 – é assimilada de maneira sistemática, por meio da utilização de estratégias formais de ensino para que ocorra aprendizagem. Desta forma o ensino de português para surdos, precisa ser realizado de forma diferente da utilizada com falantes ouvintes da língua portuguesa.

Portanto, realizamos um levantamento bibliográfico acerca do tema “ensino de leitura para surdos” e, em seguida, considerando a realidade dos surdos acadêmicos, foram elaboradas atividades didáticas de leitura que contemplassem diferentes elementos da língua portuguesa. No total foram elaboradas catorze atividades, das quais três foram selecionadas para demonstrar que as palavras mantêm a coesão do texto.

Trata-se de uma pesquisa subjetivista na qual o sujeito que conhece sobre o objeto do conhecimento não é demonstrado de forma explícita. Ao contrário, o conhecimento é parcial e determinado pelo sujeito que o vivencia a partir de suas experiências e valores. Em outras palavras, somente aquilo que é relevante para o sujeito é que pode e deve ser considerado objeto do conhecimento (FRANCO, 2001).

As atividades propostas concentram-se nas palavras que mantêm a coesão do texto, de modo a demonstrar ao potencial usuário do material produzido o seu significado real no contexto e a sua relevância, como será demonstrado no tópico seguinte. A seguir são apresentadas as atividades selecionadas para a análise e, por fim, as considerações finais.

Um breve histórico sobre a Educação dos Surdos no Brasil

A seguir, faremos um breve relato sobre percurso histórico da Educação de Surdos, pontuando as questões mais relevan-

tes. Historicamente, os surdos, em razão de sua dificuldade de comunicação, foram considerados pessoas inaptas, incapazes de serem educadas, taxados como seres cujo “[...] pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que a fala não se desenvolvia sem a audição: quem não ouvia, portanto, não falava e não pensava” (STREIECHEN, 2012, p.13).

Conforme as narrativas sobre a educação dos sujeitos Surdos, eles eram considerados castigados pelos deuses, abandonados em locais públicos, eram vistos como incapazes de exercer as suas atividades diárias e políticas. De acordo com Guarinello (2007), apud Aristóteles (384-322 a.C.), as pessoas surdas eram afetadas por não adquirirem a fala o que levou a uma crença generalizada de que os surdos eram incapazes de viver em sociedade devido à falta de fala.

O espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), monge beneditino, foi considerado o primeiro professor de surdos de que se tem notícia. Goldfeld (2002) ressalta que Ponce de León desenvolveu uma metodologia de ensino baseada na datilologia, na escrita e na oralização, aplicada ao ensino de crianças surdas oriundas de famílias nobres.

É apenas a partir de 1760, porém, que se tem notícia de uma metodologia baseada no desenvolvimento de uma língua de sinais como base comunicativa a partir dos trabalhos do abade Charles M. De l’Épée (LACERDA, 1996). Conforme Goldfeld (2002) menciona, Charles Michel de L’Épée (1712-1789) é uma das figuras mais importantes da história da educação de sujeitos surdos, sendo um dos responsáveis por mudanças significativas. Devido à sua dedicação às pessoas com surdez, sua generosidade e empatia tornou-se uma das personalidades mais relevantes para as comunidades surdas em todo o mundo.

Os autores afirmam que L’Épée buscou professores de surdos em diversos países da

Europa e, em uma de suas pesquisas, aprendeu o alfabeto dactilológico de Bonet – Espanha, fazendo ajustes para trabalhar com as gêmeas e aplicá-lo na França com algumas modificações (VELOSO; MAIA, 2011).

Influenciado pelas ideias iluministas, L'Épée fundou, em 1760, a primeira escola pública para surdos (GOLDFELD, 2002), e defendendo a tese de que a Língua de Sinais é a língua natural dos surdos e o seu único meio de comunicação e desenvolvimento intelectual, lançou o primeiro dicionário de Língua de Sinais.

Nesse período, a Língua de Sinais foi aceita como língua natural dos surdos, por meio da modalidade gestual-visual, que utilizava a comunicação visual como um meio para a aquisição e desenvolvimento do pensamento. Aceitação dessa língua como língua natural dos surdos foi um marco significativo para as comunidades surdas, ao permitir que eles se expressassem de forma verdadeira e autêntica (GUERRA, 2022).

Goldfeld (2002) afirma que, na Inglaterra, os estudos eram mantidos em sigilo para evitar que outros países os copiassem. Gallaudet, sem sucesso, parte para a França visando conhecer a obra de L'Épée no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Passou vários meses frequentando a escola de sinais e, ao retornar para o seu país, levou consigo o professor surdo Leurent Clerc. Durante a viagem de 52 dias, ele continuou ensinando a Língua de Sinais para Gallaudet, que, por sua vez, ensinava a língua inglesa para o surdo (STROBEL, 2009).

No Brasil, o marco inicial da Educação dos alunos surdos é o ano de 1855, quando o professor surdo chamado H Ernest Huet veio ao Brasil, por meio de um convite feito por D. Pedro II. No ano de 1857, no dia 26 de setembro, foi fundada no Rio de Janeiro a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, conhecida atualmente como Instituto Nacional de Educação de

Surdos – INES, referência até os dias atuais (GOLDFELD, 2002).

O professor H Ernest Huet deixou o Instituto no ano de 1862. O cargo de diretor foi assumido pelo Dr. Manoel de Magalhães Couto. Os seus sucessores também não eram especialistas em surdez. O currículo apresentado por ele não mencionava o treino de fala ou de leitura orofacial (MOURA, 1996).

Segundo Moura esclarece que:

Em 1868, uma inspeção do governo no instituto verificou que ele estava servindo apenas de asilo de Surdos. O diretor foi demitido e, em seu lugar, foi nomeado o Dr. Tobias Leite. Em 1873, foi aprovado o projeto de regulamento em que era estabelecida a obrigatoriedade de ensino profissional e o ensino da "linguagem articulada e leitura sobre os lábios" (MOURA, 1996, p.82).

Em 1873, por intervenção do trabalho de Joaquim José de Menezes Vieira, inicia-se o ensino da linguagem articulada. Ainda segundo Moura (1996),

Este ensino foi realizado por sete anos, sendo que, após este tempo, foi considerado pelo diretor Dr. Tobias Leite, que os alunos não haviam obtido nenhum rendimento com este treinamento, enquanto que o ensino através da escrita havia se mostrado útil. Por esta razão em 1889, o Governo ordenou que o ensino da "linguagem articulada" fosse feito apenas por alunos que pudessem se beneficiar, a critério do professor e do diretor, sem que existisse prejuízo à instrução da linguagem escrita (MOURA, 1996, p.82).

Percebe-se que, naquela época, as ocupações eram associadas exclusivamente no ensino da fala e da leitura orofacial dos alunos surdos. Foi um período muito difícil, pois os surdos precisavam fixar o olhar aos lábios, a leitura orofacial pressionava severamente a obtenção do som, pela valorização exclusiva da fala.

Durante os últimos anos, foram utilizadas diferentes abordagens de ensino com o sujeito surdo: “[...] a do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo” (DORZIAT, 1999, p. 13). A abordagem oralista tem a intenção de integrar o surdo na comunidade de ouvintes, proporcionando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, a língua portuguesa). Nessa perspectiva de linguagem, o único meio de comunicação desses sujeitos surdos referia-se à língua oral, ou seja, para que o surdo se comunique bem é importante que ele seja um “falante” eficiente do português (SOARES, 1999).

Consideramos totalmente equivocada a denominada “proposta oralista”, a qual se fundamenta na suposta “recuperação” da pessoa surda, chamada de deficiente auditivo (QUADROS, 1997, p.21). Em concordância, Goldfeld (2002, p.34) afirma que “o Oralismo percebe a surdez como deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva”.

Diante do argumento exposto pelas autoras, nota-se que oralismo acaba por colaborar com o fracasso educacional da criança surda na medida em que a impede de ter acesso a uma língua de fato, ou seja, para que se tenha uma boa fluência no pensamento, nas relações sociais, na aquisição do conhecimento e do cognitivo da criança, é fundamental o uso de uma língua, nesse caso da criança surda, a Língua de Sinais (LACERDA, 2000).

É notório que os defensores do oralismo sempre objetivaram aproximar os surdos dos ouvintes e, a partir daí, surge o conceito de Comunicação Total. Quadros (1997, p. 24) explicita que está “proposta permite o uso de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda, porém, os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa”. Em outras palavras, endossamos a afirmação de Goldfeld (2002, p.107), ao dizer que “não se pode

assim, fragmentar uma língua, pois com isso perdem-se seus valores, seus dados históricos e culturais. Esse é o grande erro da Comunicação Total”

Observamos que o Oralismo e a Comunicação Total deixaram algumas lacunas, as quais comprovaram o insucesso dessas concepções. Dado esse insucesso, houve espaço para o desenvolvimento posterior de uma nova proposta para educação de Surdos, o “Bilinguismo”, o qual enfatiza a língua brasileira de sinais como (L1) no processo educacional.

O bilinguismo caracteriza-se por valorizar os aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda. De acordo com Quadros (1997, p. 27) é a “proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”, ou seja, o bilinguismo preconiza que a organização escolar deve se dar partindo de uma metodologia de ensino que assegure a formação bilíngue dos professores, sendo a Libras a primeira língua (L1) e a língua portuguesa na modalidade escrita a segunda (L2), proporcionando um ambiente escolar bilíngue, o que possibilitará maior sucesso no processo de aprendizagem das crianças surdas.

A inclusão do aluno Surdo no ensino superior

No Brasil, houve um aumento significativo de estudantes surdos incluídos em instituições de ensino superior, isso advém do “[...] reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do status de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos”. (BISOL; VALENTINI; SIMIONI, ZANCHIN, p.148, 2010).

As autoras consideram esse avanço no ensino superior como um “momento histórico no qual políticas públicas de inclusão

vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais” (BISOL; VALENTINI; SIMIONI; ZANCHIN, p.148, 2010).

De acordo com Damázio (2007, p. 13) as “[...] pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das universidades”.

O primeiro obstáculo é o vestibular, pois a prova é elaborada principalmente para as pessoas sem nenhum tipo de necessidades educacionais especiais. Especificamente no que se refere à redação, é importante compreender que há uma “dificuldade em relação à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, os surdos não utilizam tempos verbais nem preposições, o que dificulta o bom desempenho nas provas tradicionais do vestibular” (MONTEIRO, 2005, p. 34).

Dessa forma, é importante compreender os desafios enfrentados pelos surdos ao se adaptarem às demandas do ambiente acadêmico. A fim de assimilar de forma adequada às novas informações e conhecimentos, é necessário superar as lacunas da trajetória escolar anterior, como dificuldades linguísticas, condições de estudo inadequadas, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão na leitura e dificuldades na produção de textos (SAMPAIO; SANTOS, 2002).

Após transpor a barreira do vestibular, o próximo obstáculo a ser enfrentado pelo estudante surdo é a permanência e a conclusão do curso escolhido. Além disso, os surdos universitários também enfrentam desafios decorrentes da concepção ouvintista enraizada, ou seja, a forma como são tratados como se fossem ouvintes (CARVALHO, 1998).

Na questão do currículo, não é preciso substituir por outro, privando esse aluno de

conteúdos relevantes à sua formação ou tornando a caminhada acadêmica mais facilitada, mas sim adaptar e torná-lo mais flexível e compatível com as necessidades educacionais dos alunos especiais (CARVALHO, 1998).

Para Damázio (2007),

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los (DAMÁZIO 2007, p. 21).

A argumentação de Skliar (1998, p.144) é que “o rigor científico deve estar presente para permitir a transformação da curiosidade espontânea em curiosidade epistemológica”, e a dialogicidade é um dos elementos possíveis para pensar o mundo da vida, movido pela própria curiosidade. Dessa forma, é importante destacar a relevância da utilização de métodos adequados em sala de aula para favorecer os alunos surdos que estão em processo de inclusão, sendo o professor o responsável por incentivar e promover a construção do conhecimento por meio da interação entre os alunos surdos e seus colegas (LACERDA, 2006).

A instituição de ensino superior precisa promover oportunidades para a diversidade e valorizar/respeitar as limitações e as diferenças individuais. Porém, “a integração requer não apenas capacidade para o desempenho das atividades acadêmicas, como também para o envolvimento com os colegas, os professores e o ambiente” (DINIZ; ALMEIDA, 2005; FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001).

Damazio e Alves (2010), apresentam uma explicação sobre o conceito de integração do surdo ao sistema regular. As autoras salientam que as pessoas tratam a “[...] inser-

ção de alunos com surdez na escola comum como sendo inclusão, mas o que ocorre, na maioria das vezes, ainda é a integração escolar, entendida como uma forma de inserção parcial [...]; (DAMAZZIO; ALVES, 2010, p. 40). Os alunos com surdez precisam ser capazes de acompanhar os demais colegas ouvintes e atender às exigências da escola. A integração escolar tem cunho adaptativo e continua desrespeitando as especificidades dos alunos surdos.

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre o papel social da instituição de ensino superior, visando colaborar na implementação de leis, regras e orientações para a adaptação dos estudantes com necessidades educacionais, a fim de aprimorar e adquirir novos conhecimentos (SCHNEIDER, 2017).

Durante o percurso, certamente ocorrerão dificuldades que serão enfrentadas pelo surdo, uma vez que a sociedade é pensada para ouvintes, entretanto, existem leis que o amparam como a portaria nº 1.679 do Ministério da Educação (MEC) de 1999 que busca “assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior”, representando um avanço para a inclusão, neste caso do aluno surdo. A citada Portaria dispõe em seu artigo 2º alínea C que para alunos com deficiência auditiva deve haver:

Compromisso formal da instituição de proporcionar, seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso: quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento de aluno; flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para o uso do vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver, matriculado); materiais de informações curso em que o estudante estiver, matricula-

do); materiais de informações surdos [grifo nosso].

Compreende-se que, além do cumprimento das leis e das adaptações curriculares, a concretização da inclusão no ensino superior deve ocorrer por meio de uma interação constante entre surdos e ouvintes, com a mediação de intérpretes e professores devidamente capacitados para trabalhar com a diversidade e as diferenças na sala de aula (SKLIAR, 1999; SCHNEIDER, 2006).

Assim sendo, torna-se imprescindível que as instituições de ensino superior promovam a construção de uma sociedade em que os valores humanos se apresentem como uma abordagem técnica e científica, capaz de viabilizar uma verdadeira realização da inclusão, sobretudo por meio da leitura.

Construção de recursos linguísticos para leitura em língua portuguesa

A língua é desenvolvida por meio do contexto social e das interações com os indivíduos, sendo que todos deveriam ter acesso ao aprendizado da leitura e da escrita em Língua Portuguesa, uma vez que essa é a língua oficial no Brasil, de modo adaptado ao contexto no qual estão inseridos. Hoje, os estudos sobre as manifestações da pessoa surda em Língua Portuguesa são avaliados a partir da produção escrita, uma vez que essa reflete a compreensão da leitura, ou seja, da interação realizada como o texto:

[...] a escrita da pessoa surda reflete, em certa medida, os conhecimentos que possui, ou não, da comunidade ouvinte. Ou, o quanto a escrita tem função em sua vida, ou ainda reflete o próprio processo de alfabetização a que foi submetida. Nesse contexto, o ensino da língua Portuguesa é frequentemente levado a termo como uma língua morta, pois ao ensinar apenas substantivos, adjetivos,

advérbios na produção de textos, esquece-se de se considerar uma premissa básica: o intercâmbio entre o papel do autor e do leitor para esse aprendizado (SOUZA, 1998, p. 147) [grifo nosso].

O intercâmbio citado refere-se a um sentido completo proposto pelo autor e que deveria ser construído por todos, surdos e ouvintes. Assim, mesmo considerando que os surdos aprendem através do visual e da língua de sinais – Libras é de extrema importância que sejam trabalhadas as relações de sentidos entre os conceitos propostos nos diferentes textos, para além das citadas classes gramaticais, dando ênfase aos aspectos de coesão textual e nas leituras.

É importante compreender que o surdo tem dificuldades de aprendizagem durante o período escolar, assim como o ouvinte, devido a sua oralidade ou até mesmo por ter a linguagem de sinais defasada, sendo que essas dificuldades podem ser amenizadas dependendo do meio escolar.

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atual conjuntura de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela determinado sentido. Portanto, a esta concepção subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele no curso de uma interação humana (KOCH, 1997, p. 25).

Assim, para além da presença das intérpretes, que é indispensável, está a relação com o próprio texto que, quanto mais próxima e intensa, mais aproximará dos sentidos propostos pelo autor e que deverão ser reconstruídos pelos participantes do momento da leitura. Ocorre que muitas vezes, durante o percurso acadêmico, há tentativas solitárias de leitura e que podem vir a frus-

trar o acadêmico surdo, assim compreende-se necessária a maior autonomia possível deste acadêmico em relação à Língua Portuguesa.

Para um texto progredir, é importante seguir uma sequência que pode ser chamada de coesão sequencial, essa precisa ser percebida e seguida em primeiro lugar na leitura para que possa ser reaplicada na escrita. Porém, na grande maioria dos casos, os surdos possuem a escrita defasada não adquirindo coesão sequencial, por consequência, acredita-se, de um precário investimento na qualidade da leitura proposta no ensino superior.

É importante ressaltar que a escrita do surdo deve ser respeitada e avaliada de acordo com as suas possibilidades, entretanto, avanços são sempre bem-vindos, além de necessários no contexto acadêmico.

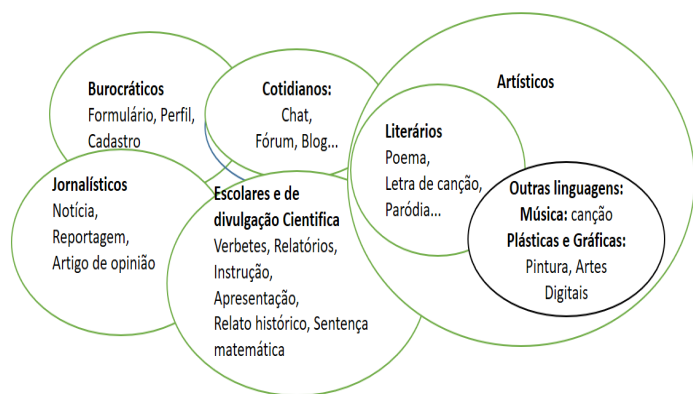
Compreensões acerca da leitura como L2 para os acadêmicos surdos

De acordo com Kleiman (2013, p. 7) “o ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar”. No caso dos surdos e, principalmente, dos surdos acadêmicos não há diferenças neste aspecto, uma vez que estamos todos e todas inseridos em uma sociedade grafocêntrica (MOLICA, 2009).

Suprir as necessidades de leitura no contexto acadêmico significa oferecer aos surdos diferentes estratégias que possam contribuir com a compreensão dos textos que permeiam o contexto acadêmico. Uma das primeiras dificuldades encontradas pelo leitor surdo está no processamento da linguagem, que depende de uma “GRAMÁTICA IMPLÍCITA, isto é, o conhecimento que temos por sermos falantes da língua, que não equivale ao conhecimento gramatical

adquirido na escola” (KLEIMAN, 2013, p. 49). Este conhecimento é inexistente, quase que totalmente, para os surdos, ou seja, precisa ser construído e, para tanto, há necessidade de um material didático que venha ao encontro dessa necessidade. É necessário considerar, ainda de acordo com Kleiman (2006), as diferentes esferas de comunicação escrita pelas quais o aluno passa cotidianamente, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Esferas de acesso à linguagem escrita



Fonte: Kleiman, 2006, p. 41.

Assim, como demonstra a figura 1, de modo geral, o acadêmico surdo também está exposto às esferas e gêneros discursivos. O que se torna necessário é a sistematização do modo de trabalho com a leitura no ambiente acadêmico e com foco, logicamente, nos gêneros acadêmicos. Ou seja, mesmo que não haja uma gramática implícita, como dito por Kleiman, há um grande potencial nos acadêmicos surdos, uma vez que estão presentes nos mesmos ambientes que os ouvintes. Para Kleiman, no processo de leitura, há necessidade de:

[...] habilidades que integram elementos discretos do texto através de operações para a unificação de funções, e para a identificação de categorias superiores que serviriam como conceito guarda-chuva para os diversos elementos [...] é importante pensar no texto como tendo dois aspectos globais profundos [...] um relativo à construção de um significa-

do e que está diretamente ligado ao assunto, que seria a MACROESTRUTURA, e outro relativo à construção de uma armação sustentadora do assunto, que estaria ligado ao gênero, que seria a estrutura ou SUPERESTRUTURA (KLEIMAN, 2013, p. 127) [grifo nosso].

Essa armação sustentadora do assunto são os elementos linguísticos que extrapolam a construção dos conceitos e forjam as relações entre os conceitos. São as categorias chamadas gramaticais e que englobam “pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação dos tempos verbais, as conjugações, por exemplo. Todos esses recursos expressam relações [...]” (COSTA VAL, 1991, p. 18), ou seja, essas relações que ajudam a construir uma leitura de fato, de compreensão geral do assunto tratado em determinado texto. No contexto do ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos:

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos (BRASIL, 2004, p. 115).

Os surdos utilizam, portanto, a língua portuguesa (L2) na modalidade escrita, como segunda língua e nesse uso foi desenvolvido um modo diferente de escrita, que se organiza a partir da sua primeira Língua Brasileira de Sinais – Libras (L1), a qual possui uma gramática própria.

A criança vai à escola principalmente para aprender a ler e escrever. É coerente que a criança que usa a língua de sinais possa

aprender a ler e escrever nessa mesma língua, assim vai aperfeiçoar sua comunicação e a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua poderá aprender uma segunda língua, no caso do surdo, o português escrito que lhe é muito necessário, pois é a língua de seu país que vai lhe permitir exercer melhor sua cidadania e participação laboral (STUMPF, 2005, p. 145-146).

Segundo a autora, é através da sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais – Libras L1 que o surdo terá uma base linguística para aprender sua segunda língua, a língua portuguesa L2. Quando o surdo não tem o domínio da sua primeira língua, não apresenta um referencial significativo para assimilar a língua portuguesa. É “uma escrita diferente”, com uma estrutura gramatical em que há, em muitos casos, ausência de artigo, uso de preposições e conjunções de forma inadequada, verbos não flexionados, entre outros” (KARNOPP, 2004, p. 106-107).

Os caminhos da pesquisa: discussão de dados

Foram desenvolvidas atividades de leitura que contemplassem diferentes elementos da língua portuguesa. Durante a elaboração das atividades houve preocupação em contemplar mais do que a construção de conceitos, mas também trabalhar com conectivos de conceitos dentro de um contexto, tendo em vista o entendimento do texto acadêmico.

As atividades foram elaboradas a partir de três textos acadêmicos discutidos na disciplina “Currículo e Avaliação em Língua Portuguesa para Estrangeiros”.

Atividade 1 – TEXTO 1

“Em relação à leitura em LE, o termo mais adequado seria ruminância mesmo. Inicialmente, serão trabalhados os sentidos mais primários, através da consulta ao dicionário. Serão resgatados, na memória discursiva, eventos comunicativos anteriormente vivenciados alguma situação de interação em que aquela determinada palavra fora empregada. Serão desenvolvidos ainda processos analógicos entre a LE e a LM ou outras línguas que se conheça ou se fale, no trabalho de compreensão de termos cognatos... Serão, assim, produzidos efeitos de sentidos. No caso dos aprendizes de LE, o conhecimento prévio do aprendiz (sua de leitura em PLM e em outras LE vai sendo paulatinamente aperfeiçoando, através do estudo das formas da língua alvo. Vão se aprimorando também seus conhecimentos prévios dos processos linguísticos (gêneros textuais e sua materialidade linguísticas) elementos que vão compondo sua memória discursiva e o mundo do escrito, expresso no texto, sua relação contexto e com a situação discursiva, segundo as condições de sua produção.”

Atividade 1.1

Procure no dicionário o significado das seguintes palavras: RUMINAÇÃO, ANALÓGICO, COGNATOS, PAULATINAMENTE.

Atividade – 1.2

Relacionar cada palavra de acordo com o seu significado:

RUMINAÇÃO

ANALÓGICO

COGNATOS

PAULATINAMENTE

LEITURA

ANTERIORMENTE VIVENCIADOS

SENTIDOS SEMELHANTES

É importante ressaltar que nesta atividade houve preocupação em construir um vocabulário com termos do texto que não fazem parte do cotidiano dos surdos e que não tem sinal em Libras. Há pouco vocabulário relacionado a temas mais complexos dos artigos científicos. Quadros e Karnopp (2004) revelaram que existe uma carência de terminologias científicas em Libras, o que pode interferir na negociação de sentidos dos conceitos científicos por docentes, alunos e intérpretes, dificultando o ensino-aprendizagem em ciências (SOUZA; SILVEIRA, 2011).

Assim, participar de práticas de leitura significa tornar-se membro de uma comunidade, onde se determinam formas apropriadas de se constituírem eventos com a linguagem escrita, isto é, formas de interagir com textos escritos e interpretá-los (BLOOME, 1987, p. 101). Na tentativa de facilitar a aprendizagem dos vocabulários, terminologia por meio das quais o professor poderá trabalhar de forma contextualizada.

Segundo o autor, o “vocabulário de uma língua é suficiente para que os membros da comunidade que a utilizam falem sobre o que é relevante para eles, porém cada vez que o universo de cada comunidade linguística se amplia sua língua se amplia” (BARROS apud BENASSI; DUARTE, 2015, p. 07).

A proposta da segunda atividade refere-se à forma lúdica de explorar os aspectos da língua de sinais.

Atividade 2.1

Nesta atividade priorizamos o letramento, a fim de contemplar a modalidade visual, procurando desenvolver no leitor uma leitura visual, por meio de imagens com algumas representações que conduzam ao surdo, à compreensão, por meio da

ativação do seu conhecimento prévio. Essa atividade acrescenta ao texto acadêmico a inserção de imagens, uma vez que para a cultura surda, os aspectos visuais são essenciais. Assim, o objetivo da atividade buscou contemplar esse elemento importante para a cultura surda.

Observe as figuras e responda se as mesmas são: Libras, gestos ou oralidade.

As figuras fazem parte da cultura surda, os vocabulários são conhecidos e ajudaram a compreender melhor o texto. Os sujeitos surdos, no desenvolvimento desta atividade, estarão em contato com a sua cultura surda, definida por Strobel como: “[...] um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições” (STROBEL, 2008, p. 30-31).

Pode-se afirmar que existe uma cultura surda que se diferencia da cultura dos ouvintes por meio de valores, estilos, atitudes e práticas diferentes (SKLIAR, 1998). Através da Libras, o surdo estabelece a interação social, cultural e científica da comunidade surda, sendo assim, por meio do visual, a Libras facilita uma aquisição mais rápida, portanto o professor deve utilizar metodologias diferenciadas na escrita e leitura que atendam o acadêmico Surdo.

Segundo Silva (2008)

[...] se por uma via, a questão do aprendizado da Língua Portuguesa é um dos temas mais discutidos no contexto da educação de Surdos, quando os ouvintes falam sobre as dificuldades dos Surdos em relação à leitura e à escrita em Português. Por outra, cada vez mais a língua de sinais vem se destacando como a língua mediadora de acesso ao conhecimento e, inclusive, como língua base no aprendizado da língua (SILVA, 2008, p. 37).

As autoras Fulgêncio (2001) Liberato (2003). conceituam “leitura” como resultado

Figura 2 – Libras, gestos ou oralidade



Fonte: Fábio Sellani. Disponível em: <http://fabiosellani.blogspot.com.br/2011/10/proibicao-da-lingua-de-sinais-seculo.html>. Acesso em: 16 abr. 2023.

Figura 3 – Acessibilidade



Fonte: Blog Acessibilidade na Prática. Disponível em: <http://acessibilidadenapratica.blogspot.com.br/2011/02/Acessibilidade-parasurdos.html>. Acesso em: 14 abr 2023.

Figura 4 – Libras



Fonte: Disponível em: <http://br.depositphotos.com/24525093/stock-illustration-cartoon-of-a-boy-doing.html>. Acesso em: 14 abr 2023.

da interação entre informações constantes no texto (informações visuais) e informações que o leitor traz para o texto, ou seja, seu conhecimento prévio (informações não visuais). De acordo com as autoras, é o conhecimento anterior que o leitor tem da língua e do mundo que lhe permite fazer previsões e inferências e, assim, montar o sentido do texto.

Desta forma, o professor pode instigar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto do texto, realizando uma ficha de registro.

Atividade 1 – TEXTO 3

Serão desenvolvidos ainda processos analógicos entre a LE e a LM ou outras línguas que se conheça ou se fale, no trabalho de compreensão de termos cognatos... Se-

rão, assim, produzidos efeitos de sentidos. No caso dos aprendizes de LE. O conhecimento prévio do aprendiz (sua de leitura em PLM e em outras LE vai sendo paulatinamente aperfeiçoando, através do estudo das formas da língua alvo. Vão se aprimorando também seus conhecimentos prévios dos processos linguísticos (gêneros textuais e sua materialidade linguísticas) elementos que vão compondo sua memória discursiva e o mundo do escrito, expresso no texto, sua relação contexto e com a situação discursiva, segundo as condições de sua produção.

É fundamental ler o texto com os acadêmicos surdos, em seguida refletir sobre o enunciado do texto que se refere ao contexto sócio-histórico e ideológico dentro do qual o locutor ou usuário da linguagem realiza a comunicação.

Segundo Fernandes (2006,) destaca:

Atividade 1

1) Leia com atenção o texto e complete com as palavras que estão faltando, que estão no quadro abaixo:

de no dos de o do em outras vai sendo do das da língua vão se seus dos e sua que vão sua e o do no sua e com a as de sua

Serão, assim, produzidos efeitos ____ sentidos. ____ caso ____ aprendizes ____ LE. ____ conhecimento prévio ____ aprendiz (sua de leitura em PLM ____ outras LE vai sendo paulatinamente aperfeiçoando, através ____ estudo das formas ____ língua alvo. Vão ____ aprimorando também ____ conhecimentos prévios ____ processos linguísticos (gêneros textuais ____ materialidade linguísticas) elementos ____ compondo ____ memória discursiva ____ mundo ____ escrito, expresso ____ texto, ____ relação contexto ____ situação discursiva, segundo ____ condições ____ produção.”

O léxico e a gramática de uma língua nada significam fora da situação de interação verbal; a enunciação está determinada pelas condições sociais de produção do discurso. E isso, mesmo que formalmente ensinado, só se aprende efetivamente nas vivências sócio-históricas, nas interlocuções, nas práticas de enunciação em que mergulhamos (FERNANDES, 2006, p. 141, grifo nosso).

O enunciado por ser um ato sinalizado é constituído de significação e de sentido e a sua compreensão também só é possível através da interação.

Atividade 2

Selecionamos algumas palavras (Seria, através, de, em que, ou se) para a seguinte atividade. Explicar para os alunos o significado de cada uma das palavras:

Seria, através, de, em que, ou se.

1ª palavra – “seria” significa tentar para ver se vai dar certo Ex: O nome da vaca seria mimosa.

2ª palavra – através significa que você vai fazer alguma coisa, mas, fará isso através de algo. Ex: Vou estudar através do dicionário.

3ª palavra – de é um elemento de ligação. Ex: Vou passear como? De bicicleta.

4ª palavra – em que significa onde, qual lugar você ficou. Ex: Aquela moça ficou

em que lugar no jogo?

5ª palavra – ou se significa que os dois lados estão certos. Ex: Você fala do trabalho, ou se você quiser eu mesmo falo.

Na atividade de leitura, é possível estabelecer condições para o acadêmico surdo criar hipóteses, orientado pelo professor, que, além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, construindo suportes para o enriquecimento dessas previsões e mobilizando o conhecimento do estudante sobre o assunto (KLEIMAN, 1998).

No texto três, na primeira atividade, apesar da compreensão geral do texto os acadêmicos surdos apresentaram dificuldades nos conectivos citados: de, no, dos, de, o, do, em, outras, vai, sendo, do, das, da, língua, vão, se, seus, dos, e, sua, que, vão, sua, e, o, do, no, sua, com, a, as, de, sua. O objetivo desta atividade é sensibilizar o acadêmico surdo em relação aos elementos de ligação da língua portuguesa. O significado e a função de cada conectivo precisam ser explicados/debatidos com os surdos para que possam compreender o contexto do texto e construir sentidos completos por meio da leitura. Porém, a finalidade de ensinar a L2 para os sujeitos é que aconteça o uso da leitura e da escrita no desenvolvimento das práticas sociais. Sendo assim, é necessário que o professor utilize estratégias diferenciadas, adaptadas à realidade do surdo a fim de que reconheça os elementos coesivos durante a leitura. Como destacam os seguintes autores Almeida, Filasi, Almeida:

A coesão textual faz parte do sistema de uma língua e refere-se à presença de ligação entre os elementos do texto, formando sequências com sentido por meio de mecanismos que marcam algumas relações entre enunciados ou partes deles. Apesar de se tratar de uma relação semântica, é realizada pelo sistema léxico-gramatical. Ao estabelecer relações de sentido, a coesão relaciona-se aos recursos semânticos pelos quais uma oração se liga

com a anterior. Existem duas formas de coesão textual: referencial e sequencial (ALMEIDA, FILASI, ALMEIDA, 2009, s/p).

Segundo Cunha & Cintra (2007), as conjunções são vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração, que permitem o encadeamento dos conceitos trabalhados. Conforme Koch (2003), o encadeamento permite que estabeleçamos relações semânticas e/ou discursivas entre orações, enunciados ou sequências maiores do texto.

De acordo com Fernandes (2009), os professores que atendem alunos surdos inclusos relatam que os resultados desses acadêmicos são insatisfatórios no que se refere às suas produções textuais em razão da ausência de elementos significativos, como os conectivos. A dificuldade desses alunos radica no fato de que seus processos cognitivos privilegiam a estrutura da língua de sinais, porém é importante incentivar que os surdos aprendam a L1/Libras, pois em muitos contextos, a língua portuguesa ainda é apresentada a eles como língua materna.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo promover uma reflexão acerca das possibilidades de leitura do acadêmico surdo e, a partir disso, desenvolver atividades didáticas que pudessem contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora de acadêmicos surdos.

No período da graduação, os Surdos estavam presentes no contexto da pesquisa – havia três surdos cursando a disciplina de Currículo e Avaliação em Língua Portuguesa para estrangeiros –, embora não como participantes ou sujeitos da pesquisa. Foi possível perceber e compreender algumas das dificuldades enfrentadas por eles em rela-

ção à leitura no contexto acadêmico. Esses desafios estão relacionados à interpretação do texto, à compreensão textual que frequentemente estão nas entrelinhas, o que resulta na falta de compreensão dos conceitos apresentados.

A inclusão dos surdos no Ensino Superior revelou que não há uma metodologia específica para trabalhar com textos, de modo a superar as dificuldades de leitura dos acadêmicos surdos. É notório que essa metodologia foi elaborada para os acadêmicos ouvintes.

O respeito à Língua Brasileira de Sinais – Libras como L1 é fundamental, trata-se de um direito conquistado e que permitiu o acesso aos ambientes com letramentos muitos específicos, como as IES – Instituições de Ensino Superior. Entretanto, novas superações são necessárias, uma vez que o conhecimento historicamente acumulado está, na sua grande maioria, preservado por meio das línguas escritas.

Dessa forma, é necessário ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua utilizando-se de materiais e métodos específicos, com objetivo de atender às necessidades educacionais do surdo. Além disso, é relevante considerar que os surdos estão inseridos na cultura nacional, o que significa que o ensino da língua portuguesa deve incluir temas que afirmem e aumentem as referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros e, conseqüentemente, como membros da comunidade lusófona, tal como ocorre na disciplina de Língua Portuguesa para ouvintes, ou para os que têm a língua portuguesa como língua oficial (BRASIL, 2004).

Pelo apresentado, é possível afirmar que no tocante à inclusão dos surdos no Ensino Superior e o trabalho com a leitura, que não há uma metodologia específica para trabalhar com textos, de modo a superar as dificuldades de compreensão textual por

parte dos acadêmicos surdos.

Como é possível observar no citado documento, não se trata de uma opção, mas sim de um dever, principalmente em ambientes que formam os sujeitos surdos em nível superior. Eles são acolhidos, são oferecidas adaptações necessárias, porém parece haver a necessidade de um esforço a mais no sentido da construção do surdo leitor nos cursos superiores. “A tarefa de adquirir uma língua impõe o domínio dos elementos do léxico [...] bem como das possíveis combinações entre eles” (BRASIL, 2004, p.123). Assim, o presente trabalho empenhou-se no sentido de contribuir com esse aprendizado.

Como uma reflexão inicial, esta pesquisa está longe de propor uma solução para a questão da leitura do surdo acadêmico, porém tem o potencial de sensibilizar possíveis futuros leitores acerca da produção e da revisão sistemática de materiais didáticos eficientes na tarefa de formar surdos leitores, principalmente para que possam ter um acesso integral ao ensino superior.

Referências

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de; FILASI, Carolina Ronqui; ALMEIDA, Luiza Crepaldi de. Coesão textual na escrita de um grupo de adultos surdos usuários da Língua de Sinais Brasileira. *Rev. CEFAC*, v. 12, n. 2, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/9ymJZfJhqVynncZ7qt6rjrg/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de. *Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados*. 2000. Tese. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2000.

ALMEIDA, Wolney Gomes. *Introdução à língua brasileira de sinais*. Ilhéus: UAB/UESC, 2013. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/398613.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

- BARROS, M. E. Apresentação. In: BENASSI Claudio Alves; DUARTE, Anderson Simão. Além dos sentidos: glossário de termos e conceitos da área musical em Libras. Cuiabá: 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/issue/view/373>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHI, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.
- BLOOME, David. (Ed.) *Literacy and Schooling*. Norwood: Ablex, 1987.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.
- BRASIL. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática pedagógica. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lp-vol2.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.
- BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.679, de 2 de Dezembro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 29 abr. 2024.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WMA, 1998.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes: 1991.
- CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- DAMÁZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. *Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez*. São Paulo: Moderna, 2010.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- DINIZ, António M.; ALMEIDA, Leandro S. Escala de integração social no ensino superior (Eises): metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, v. 4, n. 23, p. 461-476, out. 2005.
- DORZIAT, Ana. *Concepções de Surdez e de Escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos*. Tese. Universidade de São Carlos, São Carlos, 1999.
- FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 59-82.
- FERNANDES, Sueli. *Letramento na educação bilíngüe para surdos*. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; ANGELIS, Cristiane C. Mori (orgs.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.
- FERREIRA, Joaquim Armand.; ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula C. *Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: dife-*

- renças de gênero, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, v.6, n.1, p.1-10, Itatiba, jan. 2001.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Questões metodológicas e o papel do Sujeito-Pesquisador. In: TRINDADE, V.; FAZENDA, I.; LINHARES, C. (orgs). O lugar dos sujeitos na pesquisa educacional. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.
- FULGÊNCIO, Lúcia.; LIBERATO, Yara. A leitura na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- FULGÊNCIO, Lúcia.; LIBERATO, Yara. Como facilitar a leitura. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na escrita de sujeitos. São Paulo: Plexus, 2007.
- GUERRA, Elenir. Língua brasileira de sinais: ressonâncias de história e de memória. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais na educação dos surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.
- KLEIMAN, Ângela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. Português no Ensino Médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria & prática. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.
- KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. O texto e a construção do sentido. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. O texto e a construção dos sentidos. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES [online]*. v. 26, n. 69, 2006, p. 163-184.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: problematizando a questão. São Paulo: Lovise, 2000.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. 1996. 165 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- MOLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. Letramento em EJA. São Paulo: Parábola, 2009.
- MONTEIRO, Myrna Salerno. As dificuldades de inclusão de surdos brasileiros e dos intérpretes de libras nas universidades públicas. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/page/materiais.universidadepublica.asp>. Acesso em: 12 de julho de 2017.
- MOURA, Maria Cecília de. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- SÁ, Nídia de. Surdos: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.
- SAMPAIO, Isabel S.; SANTOS, Acacia Angeli. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, jan. 2002.
- SCHNEIDER, Roseléia. Educação de Surdos. Inclusão no Ensino Regular. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.
- SCHNEIDER, Roseléia. Educação Inclusiva no Ensino Superior para alunos surdos: resistências e desafios. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.
- SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SKLIAR, Carlos. A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos. Rio de Janeiro: Inês, 1998.
- SKLIAR, Carlos. A surdez um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, Carlos. Apresentação: a localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. A Educação do Surdo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, EDUSF, 1999.
- SOUZA, Sinval Fernandes de; SILVEIRA Hélder Eterno da; Terminologias químicas em libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos, *Revista Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 37-46, 2011.
- SOUZA, Regina Maria de. Que palavra que te falta, linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- STREIECHEN, Eliziane Manosso. Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS. Ilustrado por Sérgio Streiechen. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.
- STROBEL, Karen. As Imagens do outro sobre a Cultura Surda. Florianópolis: UFSC, 2008.
- STROBEL, Karen. História da Educação de Surdos. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância Florianópolis 2009.
- STUMPF, Marianne Rossi. Sistema signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.
- VELOSO, Eden; MAIA, Valdeci. *Aprenda Libras com eficiência e rapidez*. 8 ed. Curitiba: Editora Mãos Sinais, 2011.

Submissão: setembro de 2023.

Aceite: abril de 2024

PROFISSÃO OU A NOVA ESCRAVIZAÇÃO DO SÉCULO? UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA PROSTITUIÇÃO DA MULHER

Thailline Dullius¹
Dantielli Assumpção Garcia²

RESUMO: Tomando por base os dizeres da ex-prostituta Sonia Sánchez, defensora da abolição da prostituição, e da prostituta Monique Prada, colunista da Mídia Ninja, automeada putativista e defensora da prostituição como profissão, este artigo busca analisar algumas Sequências Discursivas a partir dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa. Dessa forma, buscou-se compreender os efeitos de sentido sobre a prostituição e responder quais mulheres ambos os dizeres podem estar silenciando. Pode-se concluir que Sonia Sánchez trata a escolha como uma ilusão, causando efeitos de sentidos que silenciam o poder de escolha das mulheres que estão na prostituição, e Prada busca ressignificar o termo puta, causando efeitos de sentidos que silenciam os sentidos pejorativos da mulher puta que ecoam na memória.

PALAVRAS-CHAVE: Prostituição. Profissão. Análise de Discurso Pecheutiana.

PROFESSION OR THE NEW SLAVERY OF THE CENTURY? A DISCURSIVE ANALYSIS OF WOMEN'S PROSTITUTION

ABSTRACT: Based on the statements of the former prostitute Sonia Sánchez, advocate for the abolition of prostitution, and the prostitute Monique Prada, columnist for Mídia Ninja, self-appointed "putativista" and defender of prostitution as a profession, this article aims to analyse some Discursive Sequences from the theoretical assumptions of French Discourse Analysis. Thus, seeking to understand the meaning effects on prostitution, we intended to answer which women both discourses may be silencing when addressing prostitution as a profession or exploitation of women. It can be concluded that Sonia Sánchez treats choice as an illusion, causing meaning effects that silence the women's power of choice in prostitution; while Prada seeks to redefine the term prostitute, causing meaning effects that silence pejorative meanings of the word that echoes in memory.

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras na UNIOESTE. E-mail: haillinedullius5@gmail.com>

2 Doutorado em Estudos Linguísticos também pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, docente no Programa de Pós-graduação em Letras (UNIOESTE). E-mail: dantielligarcia@gmail.com

KEYWORDS: Prostitution. Profession. Pecheutian Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO

Existem quatro tipos de modelos legais sobre o sistema de prostituição, sendo eles o modelo proibicionista (criminalização da prostituição), o modelo regulacionista (legalização da prostituição), a descriminalização total da prostituição (não há leis de controle) e o modelo abolicionista (criminalização apenas da demanda), desse modo, a prostituição acaba sendo um assunto que divide opiniões no mundo inteiro.

Considerando isso, o trabalho apresentado dedica-se a uma análise dos dizeres da prostituta Monique Prada, automeadada putativista, defensora da legalização da prostituição e colunista da Mídia Ninja, um veículo de imprensa que se considera alternativo e filia-se a um discurso liberal em relação à prostituição, e dos dizeres da ex-prostituta argentina Sonia Sánchez, coautora do livro "Nenhuma mulher nasce para ser puta", defensora do modelo abolicionista e com um discurso que se filia a um ideal de feminismo radical.

A partir dos recortes selecionados, buscamos responder à seguinte questão: quais mulheres ambos os discursos estão silenciando? Além de compreender o funcionamento desses dizeres que se opõem ideologicamente. Para isso, nos filiaremos à perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, utilizando os pressupostos teóricos de Formação Discursiva, Formação Imaginária, Formação Ideológica e Silenciamento, refletindo sobre "a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua." (Orlandi, 2015, p. 15).

Além disso, como posto anteriormente, trabalhamos com a noção de Silenciamento, teorizado por Orlandi. Assim, levando em

conta que "impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso." (Orlandi, 2007, p. 102), pensamos nos efeitos de sentidos que esses discursos contraditórios produzem e se a política do silenciamento se faz presente, considerando que existem mulheres que se sustentam a partir da prostituição; as que usam a prostituição como uma segunda renda; as que são exploradas e não tiveram escolha; as que foram prostituídas; as que tiveram escolha, mas seguiram esse caminho por algum motivo e as que não tiveram escolha, mas defendem a prostituição como profissão.

Desta maneira, considerando a grande discussão que permeia a legalização e a abolição da prostituição, consideramos fundamental a produção deste trabalho, para que se possa ampliar a compreensão das questões de gênero e, não obstante, de uma política que se pauta em uma sociedade capitalista.

Posto isso, este artigo buscou não se restringir a apenas um olhar em relação à prostituição, mas trazer duas perspectivas contraditórias, percebendo suas diferenças e suas contradições e, sobretudo, trazer uma reflexão sobre esses dizeres que se constroem e dizem sobre o corpo da mulher e sobre suas (não) escolhas.

PROSTITUIÇÃO: UMA (NÃO) ESCOLHA?

Para iniciarmos a análise a respeito da prostituição, levantaremos, nesta seção, a questão da (não) escolha e os fatores que implicam as mulheres a considerarem a prostituição como uma forma de trabalho, ou sua única forma de sustento, ou, ainda, como uma forma de complementar sua renda. À vista disso, ponderaremos dois dizeres, duas vozes, para esmiuçar a temática da prostituição que carrega consigo questões sociais, raciais e de gênero.

A prostituição existe porque há demanda e porque as desigualdades sociais e raciais tornam as mulheres vulneráveis; prostituir-se, muitas vezes, é a única forma de não passar fome. “A prostituição formaliza a subordinação das mulheres por sexo, raça e classe; assim, a pobreza, o racismo e o sexismo estão inextricavelmente ligados à prostituição.” (Farley; Franzblau; Kennedy, 2014, p. 111, tradução nossa)³.

As discussões acerca da prostituição não buscam e não devem excluir as mulheres que escolheram viver assim, porém, as mulheres que optaram pela prostituição são minoria. Enquanto essa minoria luta pelo reconhecimento da prostituição como uma profissão, outras definem a prostituição como estupro e escravidão voluntária.

A busca pela “liberdade de escolha” das mulheres é uma luta antiga, que vem crescendo e já trouxe consigo muitos resultados, desde poder se desvencilhar da ideia de mulher do lar, ter o direito de votar, até a ideia de liberdade sexual.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, quando utilizamos aspas em palavras como liberdade e, principalmente, escolha, é no sentido de trazer uma reflexão em relação às mulheres que estamos falando e trazer um jogo de significantes referente a essas palavras, pensando o que é escolha, liberdade e quem são as mulheres que podem escolher. Para a Análise de Discurso, o sujeito não possui escolha ou liberdade, visto que é “ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade se limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua.” (Orlandi, 2015, p. 48).

Além disso, consideramos os significantes “escolha” e “liberdade” equívocos, visto que, conforme apresentarmos os dizeres

3 “Prostitution formalizes women’s subordination by sex, race, and class and thus poverty, racism, and sexism are inextricably connected in prostitution.”

que defendem a prostituição como profissão e os que defendem a abolição, os sentidos irão deslizar entre a escolha e a liberdade no sentido empoderamento e a (não) escolha como exploração. Assim, nesse segundo sentido, a escolha seria uma ilusão do sujeito.

Sobre a liberdade do corpo e da vida sexual da mulher, temos divergências de ideias, principalmente quando o assunto é a prostituição e a pornografia. O feminismo radical, como anticapitalista, coloca esse ideal de liberdade do corpo da mulher como uma forma de exploração no mercado, camuflado com uma imagem de empoderamento. Do outro lado, temos o feminismo liberal, defendendo esse poder de escolha, se a mulher escolher, qual o problema?

Tecer uma solução para os problemas que existem na prostituição é complicado, apesar da urgência desse assunto há muitos elementos a se considerar. Ao mesmo tempo que é necessário pensar nas mulheres que escolheram a prostituição como profissão e aquelas que, com a abolição, se tornariam desempregadas, é inviável simplesmente regulamentar e que ignorar toda a exploração presente em um sistema em que a mercadoria é a própria pessoa.

A filósofa espanhola Ana de Miguel Álvarez, em seu artigo “La prostitución de mujeres, una escuela de desigualdad humana”, nos propõe a pensar, justamente, nesta “mercadoria”. Ela afirma que a prostituição não deve ser definida apenas como uma troca entre dinheiro e sexo, mas sim uma prática em que é garantido aos homens total acesso ao corpo de mulheres, uma prática que fortalece a desigualdade entre os gêneros e estigmatiza o corpo da mulher.

Esse acesso ao corpo das mulheres a partir da prostituição não é algo novo. Existe uma naturalização da prostituição, a prostituição sempre existiu e é interessante e importante perceber como essa prática se

adapta a cada período:

A prostituição é uma construção histórica, que foi modificada e adaptada a cada época, mas podemos dizer que desde o início combina aspectos da sexualidade, da família, das relações econômicas e de poder em cada sociedade. É importante destacar dois processos fundamentais nas sociedades ocidentais que se relacionam com as visões e posições sobre a prostituição. O primeiro é o papel do cristianismo e sua influência na constituição das relações sociais e dos valores que as orientam. O segundo se refere às mudanças introduzidas pelo capitalismo, sobretudo com a mercantilização, a urbanização, a concentração da propriedade privada e da acumulação de um lado, e a pobreza de outro. (Faria; Coelho; Moreno, 2013, p. 3)

Como uma sociedade capitalista, precisamos reconhecer que o capital incorporou o patriarcado para manter uma estrutura de divisão sexual do trabalho. Além dessa divisão, desde quando se iniciou a propriedade privada, existe um controle sobre a sexualidade da mulher. Esse controle se dá a partir de instituições como o casamento e, também, segundo abolicionistas, a partir da prostituição.

Em um sistema capitalista, o interesse de manter um sistema de exploração como a prostituição é, além do controle sexual das mulheres, também econômico:

A prostituição também faz parte da construção de representações para controlar e julgar as mulheres a partir de sua sexualidade como honradas ou não, para definir punições, estigmatizar e dividir as mulheres. [...] Mas a prostituição também cumpre um papel econômico, seja como um negócio mundial, seja no controle cotidiano por cafetões e cafetinas. A ideia de que as mulheres em situação de prostituição ficam com parte significativa do dinheiro é falsa. (Faria; Coelho; Moreno, 2013, p. 5-6)

O fato de proxenetas receberem pelo trabalho sexual de mulheres é um dos grandes argumentos que abolicionistas usam para lutar pelo fim da prostituição, já que é uma forma de exploração que seria regulamentada para enriquecer bolsos de terceiros.

Por outro lado, Monique Prada, putativista e defensora da legalização da prostituição, alega que, no capitalismo, qualquer trabalho é explorador. Monique também compara a prostituição com o trabalho doméstico e com fritar hambúrgueres em uma lanchonete.

Apesar da discordância entre os discursos contra e pró-prostituição, há um ponto em comum: não criminalizar a prostituta. O modelo abolicionista não busca tornar a mulher prostituta criminosa, a luta é pela criminalização da demanda e da desconstrução da ideia de que se pode comprar o consento de alguém.

O intrigante é que nesse ponto em comum se revela mais uma incompatibilidade: não se criminalizará a prostituta no modelo abolicionista, mas se criminaliza a demanda, sendo assim, segundo as defensoras do modelo regulacionista, essas prostitutas trabalharão de forma clandestina, deixando de ter o mínimo de segurança para garantir o sustento para si e para sua família.

Quando buscamos sobre a posição que o feminismo toma em relação à prostituição, temos, também, uma divergência de opiniões. O feminismo radical se posiciona como abolicionista, visto que é uma vertente que coloca o capitalismo como um fator agravador do patriarcado e busca o fim da exploração dos corpos das mulheres sem criminalizá-las.

Em contraposição, feminismo liberal se coloca a favor do modelo regulacionista, o qual busca uma prostituição regulamentada pelo Estado como uma profissão. Há, também, a defesa da descriminalização to-

tal, essa defendida por mulheres que se nomeiam “trabalhadoras do sexo”, pois, segundo elas, as leis retiram sua autonomia.

Em relação à regulamentação, profissionais do sexo buscam estabelecer uma diferença entre a prostituição forçada e a escolhida como uma profissão, também lutam pelo fim da prostituição de crianças e pelo fim do tráfico de pessoas. Segundo elas, isso seria possível se fossem ouvidas pelas defensoras da abolição.

Elas entendem essa perspectiva como de defesa dos direitos humanos e da justiça social, já que, ao regularizar e garantir direitos sociais e trabalhistas às profissionais do sexo, isso diminuiria as condições de exploração, coerção e engano presentes na situação de tráfico de pessoas. Além do que essa perspectiva entende que, ao garantir que a prostituição seja considerada como um trabalho legítimo, criar-se-ia um ambiente propício para que as vítimas de tráfico de pessoas procurassem e denunciassem o crime às autoridades competentes, já que não haveria o estigma de exercer uma profissão ilegal. Por defender a regularização da prostituição como uma profissão, essa abordagem também é chamada de regulacionista ou “não abolicionista”. As feministas que defendem esse tipo de abordagem, por vezes, são chamadas, pejorativamente, de “pró-prostituição”. (Bazzano, 2013, p. 425)

Para tratar da prostituição, as feministas abolicionistas apontam para o tráfico de pessoas. Para as regulacionistas, o tráfico e a exploração são violações contra as mulheres e devem ser combatidos, no entanto, não se devem silenciar as que escolheram se prostituir.

Diante disso, profissionais do sexo acusam as abolicionistas de perpetuarem um estereótipo de uma mulher vítima, submissa e incapaz de fazer escolhas, e, também, por disporem de um olhar conservador em relação à prostituição: “Se a capacidade de ação das mulheres é reconhecida noutras análi-

ses do patriarcado, porque não no tráfico sexual?” (Santos; Gomes; Duarte, 2009, p. 79).

Para discutir e refletir sobre os discursos que apontam para prostituição como uma escolha e como uma profissão, pensamos em dois dizeres contraditórios: uma ex-prostituta abolicionista e uma prostituta, automeada putativista, defensora da regulamentação da prostituição. Para Sonia Sánchez, uma mulher que realiza um trabalho sexual não é uma mulher, mas uma boca, uma vagina e um ânus: “Esse trabalho nos reduz a isso”. Para Monique Prada, criar uma lei que abole a prostituição é só mais uma forma de controlar corpos e comportamentos de mulheres e, ainda, considera que criminalizando os clientes, as prostitutas ou trabalharão clandestinamente, ou ficarão desempregadas: “Eu pergunto a ela o que devo eu, prostituta, fazer no dia seguinte à aprovação do modelo de criminalização do cliente no Brasil. No que devo trabalhar?”

REIVINDICANDO SENTIDOS: PUTATIVISTA

Para pensarmos no termo putativista, retomamos uma das análises feitas em minha Iniciação Científica sobre a pornografia. Para o feminismo liberal, é possível produzir uma pornografia feminista que busca atender o prazer feminino. Assim, o feminismo liberal acaba diferenciando a pornografia mainstream da pornografia feminista, reivindicando, a partir do funcionamento da memória, aquilo que sempre foi silenciado: o prazer da mulher.

Em uma entrevista para Ponte Jornalismo, em 2016, Monique Prada diz que uma prostituta feminista pode gerar estranhamento, mas por muito tempo era estranho pensar em uma prostituta como uma pessoa. Por essa questão que pensamos na denominação de putativista como uma ruptura nas formações discursivas, uma ruptura que reivindica outros sentidos em relação à mulher prostituta.

Essa reivindicação de outros sentidos não vem somente de Monique Prada, muitas prostitutas levantam bandeiras como putas feministas. Outro exemplo, também, é a Marcha Das Vadias, que buscou ressignificar o termo “vadia”.

Ao definir o que é ser vadia, busca fazer com que haja uma identificação por parte das mulheres ao discurso que circula. Nessas definições, aparecem inúmeras formulações em relação a atitudes das mulheres que a sociedade enxerga como algo não pertinente a ela, tais como: ocupar espaços de poder, ser dona de seu corpo, ser mãe solteira, entender de matemática, transar com quem e quando quiser, abortar. Ao definir, podemos ver a presença de um discurso outro que aponta para o comportamento esperado da mulher: não ocupar espaço de poder, não ser mãe solteira, não entender de matemática, não transar com quem e quando quiser, não abortar. A Marcha busca fundar uma outra discursividade que inscreverá as formulações sobre a mulher e, principalmente, sobre a mulher vadia. (Garcia, 2017, p. 84–85)

Assim como a Marcha das Vadias e a pornografia feminista, podemos pensar no termo putativista como uma forma de reivindicar seus direitos e seu lugar na sociedade. Definir-se como puta e ativista, portanto, também é uma forma de contradizer os sentidos já postos, resistir “a esses dizeres tão estabilizados na sociedade, produzindo um furo e mexendo com as formulações que estão em circulação no idioma e em seus instrumentos linguísticos.” (Garcia, 2017, p. 85).

No entanto, como o funcionamento da memória faz com que os efeitos de sentidos sobre puta sejam de uma mulher suja e promíscua, reivindicar esse deslocamento de sentido não trará consequências diretas na formação imaginária que se tem de uma puta. Em razão disso que, para o feminismo radical, não existe prostituição sem exploração de mulheres.

Para compreendermos essa diferença de filiações discursivas, Sonia Sánchez, ex-prostituta e abolicionista que compõe nosso corpus, é coautora do livro chamado “Nenhuma mulher nasce para ser puta”, portanto, para Sonia Sánchez e abolicionistas em geral, nenhuma mulher escolheu ser puta e nenhuma deveria ser, pois, como já colocado antes, não seria possível pensar em uma prostituição sem exploração, nem em um deslocamento de sentido sobre o que é ser puta em nossa sociedade.

Pensando ainda no termo putativista, a partir de outra perspectiva, Mirielly Ferraça, ao tratar sobre garotas de programas que são mães, afirma que ocupar esses dois sentidos (mãe e garota de programa), é constituir um entre-lugar, “o lugar do possível, permitindo que o sujeito se constitua e faça parte de posições antagônicas, sem desmoronar discursivamente.” (Ferraça, 2016, p. 993).

Ferraça trata esse entre-lugar como uma forma possível do sujeito sentir um efeito de completude, mesmo vivendo no conflito de suas contradições, visto que

mesmo em meio ao conflito, de alguma maneira, algumas contradições são “resolvidas” discursivamente pelas entrevistadas, numa forma de transitar entre um lado e outro, ocupando, de certa forma, um entre-lugar. Segundo o discurso das entrevistadas, elas habitam o lugar de garota de programa porque são, antes de tudo, mães e, justamente por isso, para cumprirem o papel social materno, prostituem-se. [...] as formações discursivas que se cruzam e se confrontam no discurso produzem para as garotas de programa a sensação de completude, por isso não há (haveria) contradição em ser mãe e ser prostituta, por exemplo, inclusive porque se os sujeitos não se sentirem plenos (interpeleção), eles “desmoronam” discursivamente. (Ferraça, 2016, p. 994-996)

Assim, segundo Ferraça, essa contradição só é percebida pelo analista, visto que

para a AD, o indivíduo está sujeito à linguagem e as suas contradições, de forma inconsciente.

Nesse embate discursivo, parece haver, assim, um possível entre-lugar que possibilita ocupar o “inocupável” de um modo “tranquilo”. Em outras palavras, a contradição existe, mas parece ser o analista que percebe isso, pois as garotas de programa se sentem plenas discursivamente, ilusão própria do funcionamento ideológico. (Ferraça, 2016, p. 995)

Em relação à Monique Prada, transitar entre puta e ativista, estar nesse entre-lugar, é resistir, resignificar e reivindicar. Para se manter como trabalhadora do sexo, Monique Prada luta e levanta bandeiras em favor de uma prostituição regulamentada, tomando, assim, o entre-lugar entre puta e ativista. Dito isso, “pensa-se no entre-lugar discursivo como espaço do possível, como lugar fronteiro entre formações discursivas díspares que coexistem entre choques e embates e que permitem que o sujeito (sobre) viva nesse entremeio.” (Ferraça, 2016, p. 995).

ENTRE (NÃO) ESCOLHAS: A PUTA ATIVISTA E A PUTA QUE NÃO VALE NADA

Nesta seção, organizamos 8 sequências discursivas (SDs) selecionadas. A seleção das SDs se deram a partir da entrevista da ex-prostituta Sonia Sánchez, que defende a abolição da prostituição, feita pela Graciela Atencio no site espanhol Geo Violencia Sexual no ano de 2015 e do texto escrito por Monique Prada, na revista online Mídia Ninja em 2019, intitulado “Cuidado: trojan ameaça as lutas feministas no Brasil e no mundo – e ele pode estar escondido na luta antiporn”.

Adotou-se a metodologia de Análise de Discurso para analisarmos as Formações Discursivas, Formações Imaginárias e Formações Ideológicas dos dizeres de nosso corpus. Além dos efeitos de sentido que po-

dem estar silenciando mulheres da/na prostituição.

Primeiramente, analisaremos a entrevista de Sonia Sánchez, que faz um relato sobre como entrou para a prostituição, como saiu e sobre sua luta abolicionista. Na sequência discursiva 1, ela explica que saiu do país em busca de trabalho e, chegando à Espanha, trabalhou como empregada doméstica, mas ganhava pouco e questionou sua patroa sobre isso, o que resultou em sua demissão.

Aí começou a violência em minha vida. Puseram-me na rua e tive que buscar um hotel muito econômico do bairro onde dormir. [...] quando acabou meu dinheiro, o dono do hotel tirou-me a pouca roupa que eu tinha e fiquei na rua apenas com a roupa do corpo, um vestido e minha bolsa com os documentos. [...] . A rua é o espaço mais vulnerável para as mulheres. Você está a mercê de todas e de todos. (SD1, Sánchez, 2015, n. p., negritos nossos, tradução nossa)⁴

A prostituição para as abolicionistas é violência e está ligada à pobreza, como dito na primeira seção deste trabalho. Assim, Sánchez diz que foi a partir da pobreza, do emprego sendo negado a ela que a violência começou em sua vida, ou seja, antes da própria prostituição, reiterando, portanto, os sentidos que são defendidos por ela, que as mulheres só chegam na prostituição por estarem vulneráveis e não terem oportunidade.

Nessa SD, podemos observar, também,

4 “Ahí empezó la violencia en mi vida. Me pusieron de patitas en la calle y tuve que buscar un hotel muy económico del barrio donde dormir. [...] Así que cuando se me acabó la plata, el dueño del hotel me quitó la poca ropa que tenía y me quedé en la calle nada más que con lo puesto, un vestido y mi cartera con los documentos. [...] La calle es el espacio más vulnerable para las mujeres. Estás a merced de todas y de todos.”

que Sánchez filia-se a um discurso da mulher vítima, o que nos remete a uma memória da formação discursiva que os conservadores têm, que o espaço público não é para a mulher e, apresenta, também, a formação imaginária que se a mulher está na rua, estará vulnerável e, até mesmo, disponível a alguém.

Em seguida, o entrevistador diz que muitas mulheres que saem de seus respectivos países para melhorar de vida, são enganadas e acabam na prostituição. Sonia Sánchez, então, critica isso também, pois, se foi preciso sair do país, é, mais uma vez, a falta de oportunidade levando as mulheres para a prostituição.

Afinal, migra-se para sobreviver. Na prostituição, não se vive, sobrevive-se. Quando vivia na rua, não sabia que existiam as putas nem os homens prostituintes. Também sabia que existiam fiolos (proxenetas). [...] Os possíveis empregadores respondiam-me que uma pessoa que vive em uma praça não tem domicílio legal e não me davam trabalho. E assim o mundo vai te expulsando. (SD2, Sánchez, 2015, n. p., negritos nossos, tradução nossa)⁵

Na SD2, percebe-se, mais uma vez, a prostituição colocada como única opção, ou falta dela, para aquelas que foram expulsadas pelo mundo. Então, assim como se migra pela falta de oportunidade, prostitui-se pela mesma razão, para sobreviver, e, ao dizer que na prostituição não se vive, sobrevive-se, Sánchez, a partir de sua experiência, nos traz a formação imaginária da mulher vitimizada pela sociedade.

Decidi procurar um trabalho, mas, claro, não tinha currículo. Pensei: “Só direi que sou Sonia Sánchez, chaquenha e recém-chegada à Cidade de Buenos Aires.” Consegui emprego em uma fábrica de casquinhas de sorvete. [...] entrava nas livrarias e passava horas lendo os livros que não podia comprar. (SD3, Sánchez, 2015, n. p., negritos nossos, tradução nossa)⁶

Percebe-se, nessa sequência discursiva, a questão da falta de oportunidade, em outra perspectiva. Segundo abolicionistas, a prostituição está ligada à pobreza, mulheres prostituídas não têm outra escolha. Sánchez demonstra que arrumou um emprego que não lhe pagava o suficiente para comprar, sequer, um livro, portanto, percebemos a contradição apontada pelas regulacionistas, de que querem abolir a prostituição, mas o que serão dessas mulheres? Trabalharão em um emprego que, novamente, não dará condições suficientes para que consigam se desligar completamente da prostituição, principalmente se levado em conta que, muitas das mulheres que estão na prostituição, estão apenas para complementar suas rendas salariais.

Quais são os direitos das putas? Preservativos grátis? Ter uma aposentadoria como prostituta? Desculpa, se é que chegam à aposentadoria! A maioria das putas não chega à velhice. E, se chega à velhice como puta, não vale nada. As putas velhas cobram uma miséria por um serviço. Supondo que se contribua para a Previdência, depois de quantos anos poderá se aposentar? E por que se aposenta uma puta? Pela quantidade de penetrações que teve em sua vida? Quais são os serviços sexuais que se consideram como trabalho? (SD4, Sánchez, 2015, n. p., negritos nossos, tradução nossa)⁷

5 “Al final se migra para sobrevivir. En la prostitución no se vive, se sobrevive. Cuando vivía en la calle no sabía que existían las putas ni los varones prostituyentes. Tampoco sabía que existían los fiolos (proxenetas). [...] Los posibles empleadores me respondían que una persona que vive en una plaza no tiene domicilio legal y no me daban trabajo. Y así el mundo te va expulsando.”

6 “Decidí buscarme un trabajo pero claro, no tenía currículum. Me planteé: “Lo único que voy a decir es que soy Sonia Sánchez, chaquenha y recién llegada a la ciudad de Buenos Aires”. Consegui empleo en una fábrica de cucuruchos de helado. [...] me metía en las librerías y me pasaba horas leyendo los libros que no me podía comprar.”

7 “¿Cuáles son los derechos de las putas? ¿Preserva-

Mais uma vez, percebe-se uma formação discursiva parecida com a formação discursiva machista, que puta não vale nada. Há, também, um tom de ironia sobre a prostituição como trabalho, quando ela questiona se a puta ganharia conforme a quantidade de penetrações que teve na vida. Além disso, nas sequências discursivas, é recorrente a desumanização da puta, portanto, abolicionistas lutam para que as mulheres saiam dessa condição, pois, enquanto putas, não valem nada.

Ao final da entrevista, Sonia Sánchez responde sobre o que a sociedade precisa para acabar com a prostituição. Primeiramente, ela diz que é necessário apagar a fronteira entre mulheres boas e más, o que nos remete a formação discursiva que separa as mulheres entre putas e do lar. Após isso, ela afirma que essa separação é, na verdade, culpa do patriarcado, que por conta da nossa socialização, criamos, inconscientemente, uma rivalidade feminina. Por fim, ao afirmar que regulacionistas e abolicionistas não conseguem, sequer, debater sobre a prostituição, ela se retira da posição de abolicionista e, conseqüentemente, da culpa desse debate não ser possível, mas, novamente, justifica depois dizendo e transferindo à culpa ao capitalismo e ao patriarcado.

A partir de agora, analisaremos as SDs do texto da Monique Prada, escrito para a revista online *Mídia Ninja* no ano de 2019. Nesse texto, Prada critica o modelo abolicionista e o feminismo radical, ligando-os a discursos conservadores e religiosos, apresentando, dessa forma, uma formação ima-

tivos gratis? ¿Tener un jubilación como prostituta? ¡Perdón! Si es que una llega viva a la jubilación. La mayoría de las putas no llega a la vejez. Y si llegas a vieja como puta no vales nada. Las putas viejas cobran una miseria por un servicio. En el supuesto de cotizar, ¿por cuántos años de puta vas a tener una jubilación? ¿Y por qué se jubila una puta? ¿Por la cantidad de penetraciones que ha tenido en su vida? ¿Cuáles son los servicios sexuales que se consideran como trabajo?"

ginária sobre as feministas radicais.

Cumpriríamos nosso horário de trabalho sem que ninguém nos contratasse, já que pagar por sexo seria um crime? Induziríamos os clientes ao crime? Por anos, procurei e não encontrei uma resposta clara, até que ontem pela manhã, um longo debate no Instagram com uma garota dita abolicionista elucidou a questão. Eu pergunto a ela o que devo eu, prostituta, fazer no dia seguinte à aprovação do modelo de criminalização do cliente no Brasil. No que devo trabalhar? Conseguiremos todas empregos imediatamente, em especial considerando o momento que o país atravessa? Me responde a menina que isso é uma questão simples de resolver: basta que eu continue exercendo a prostituição até encontrar outra alternativa laboral. Não fiquei surpresa com a resposta, mas realmente não esperava que ela verbalizasse este pensamento de modo tão canalha, direto e reto. (SD5, Prada, 2019, n. p., negritos nossos)

Nessa SD, Monique Prada questiona como funcionaria a prostituição em um modelo em que se criminaliza o cliente, o comprador. Com isso, segundo ela, as prostitutas induziriam os clientes ao crime, o que nos remete a dizeres que culpabilizam a mulher. Se o homem pagou por sexo, foi porque a prostituta induziu. Após isso, ela diz que, ao questionar uma abolicionista sobre onde trabalharia ao sair da prostituição, recebe a resposta que é só continuar na prostituição até conseguir outro emprego. Com isso, relembramos que Sonia Sánchez arrumou um emprego com baixo salário, o que, em muitos casos, tornam as mulheres ainda dependentes da prostituição.

Ao fim da SD, Prada não esconde que já esperava esse tipo de resposta de uma mulher defensora do sistema abolicionista, ou seja, expõe sua formação imaginária sobre as feministas radicais que lutam pelo fim da prostituição, que, segundo ela, não se im-

portam com as mulheres prostitutas.

De autoria do deputado João Campos (o mesmo da “cura gay”), usa exatamente os mesmos argumentos das feministas “abolicionistas” em sua defesa. Quando a lembrei disso, me chamou de desonesta – no entanto, são fatos: aqui e no resto do mundo, há vertentes feministas se aliando ao fundamentalismo religioso no que toca a pautas como pornografia, prostituição e direitos das pessoas trans. (SD6, Prada, 2019, n. p., negritos nossos)

Na SD6, Prada traz a questão sobre uma lei que busca criminalizar a contratação de serviços sexuais. Para fazer uma crítica às abolicionistas, ela afirma que essa lei foi criada pelo mesmo deputado que defende o projeto da “cura gay”, ou seja, relaciona os discursos conservadores aos discursos das feministas radicais.

Além disso, Prada utiliza aspas na palavra abolicionistas, como uma forma de ironia, questionando, então se essas feministas realmente lutam pela libertação das mulheres na prostituição.

Ao mesmo tempo, me parece um fenômeno bem atual: em tempos de avanço brutal do conservadorismo não é de se estranhar que este tipo de pauta ganhe espaço e apoio. O radfeminismo, lamentavelmente, tem se mostrado como o cavalo de troia que leva dogmas do fundamentalismo religioso para o seio dos feminismos e das esquerdas. Sob o guarda-chuva muito amplo de defesa dos direitos das mulheres, em algum ponto se lhes tira o direito à escolha e ao livre arbítrio, em nome muitas vezes de um ideal de fragilidade que deveríamos estar combatendo, não reforçando (até por ser uma prerrogativa machista e patriarcal, a suposta fragilidade feminina). (SD7, Prada, 2019, n. p., negritos nossos)

Na SD7, Prada a relaciona a criminalização da compra de serviços sexuais com o avanço do conservadorismo e, consideran-

do que o texto foi escrito em 2019, faz-se, aqui, uma crítica ao governo atual. Em seguida, novamente, ela relaciona o feminismo radical com os fundamentos religiosos e, ao chamar o movimento de cavalo de troia, ela coloca o feminismo radical como um falso feminismo que busca trazer o conservadorismo para esquerda.

Ao fim da sequência, ela traz a questão da escolha e do livre arbítrio da mulher, assim, filia-se à formação discursiva liberal, que defende a escolha das mulheres e critica o fato de colocarem as mulheres como frágeis e incapazes de tomarem suas próprias decisões. Assim, ao colocar-se como defensora da liberdade sexual da mulher, a fim de acabar com a “prerrogativa machista e patriarcal”, ela relaciona, novamente, o feminismo radical ao conservadorismo e, conseqüentemente, às filiações discursivas machistas.

Lhes pergunto: é neste exato momento que nos uniremos à bancada fundamentalista para apoiar um projeto que visa apenas controlar corpos e comportamentos de mulheres? Eu pensaria melhor antes de defender este modelo com unhas e dentes. Porém, aparentemente, o pensar mais profundo é uma possibilidade indisponível tanto para bolsominions quanto para radfeministas. (SD8, Prada, 2019, n. p., negritos nossos)

Na SD8, fica mais explícito a posição de Monique Prada em relação ao governo atual e, novamente, ela liga o feminismo radical ao conservadorismo e a ideia de controlar os corpos das mulheres e, ao comparar as feministas radicais aos bolsominions, fica mais exposta a imagem que Prada faz do movimento abolicionista.

Percebemos, então, a prostituição com diferentes efeitos de sentido nas duas formações discursivas. Essas formações se dão, sobretudo, quando consideramos a vivência dessas mulheres e, portanto, mesmo elas apresentando posições-sujeitos diferentes,

há contradições e as filiações discursivas acabam se encontrando.

Quando Sánchez demonstra um olhar desumanizado em relação às putas, nota-se a interpelação do indivíduo em sujeito, a partir do funcionamento da ideologia. Esses deslizamentos também se mostram nas falas da Monique Prada, ao dizer que só chegou à prostituição por conta da pobreza, e que se não houvesse pobreza, não haveria prostituição.

A partir dos pressupostos teóricos, para além das contradições, Sonia Sánchez apresenta uma formação discursiva anticapitalista e Monique Prada, apesar de criticar o sistema patriarcal capitalista e, também, alguns aspectos do modelo regulacionista, ela defende a prostituição como profissão, apresentando, assim, uma filiação ao discurso liberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos analisar dois dizeres contraditórios em relação à prostituição da mulher, com o intuito de compreender essas duas visões. Para isso, utilizamos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, o que nos permitiu refletir sobre as questões que nos levaram a esta pesquisa: quais mulheres ambos os dizeres podem estar silenciando? É possível pensar em uma prostituição regulamentada e livre de exploração? É possível pensar em liberdade de escolha e liberdade sexual da mulher considerando que vivemos em uma sociedade capitalista e patriarcal?

As respostas, então, se dão a partir dos diferentes sentidos produzidos e reivindicados sobre a mulher puta. Sentidos esses que são afetados pelas formações imaginárias, ideológicas e discursivas, que mostram a posição-sujeito dos nossos dizeres analisados, assim como, também, suas contradições.

Portanto, em alguns momentos, a im-

pressão que se tem é que elas compartilham da mesma formação imaginária em relação à puta. Claro que isso se dá a partir do funcionamento da memória, trazendo o tempo todo os efeitos de sentido sobre o que é ser puta, mas é interessante pensar que elas mantêm essa imagem apesar de suas vivências e lutas. No fim, elas buscam romper isso, mas de formas diferentes, uma pelo fim da prostituição, pois a puta não vale nada, e, a outra, reivindicando sentidos de uma puta trabalhadora e humana e, assim, percebemos o funcionamento do silenciamento em seus dizeres.

Embora, por conta de sua vivência, Monique Prada trazer, em seu discurso, a questão da pobreza e, assim, considerar que muitas mulheres não estariam na prostituição se tivessem outra condição de vida, percebe-se que, por conta da sua posição de “trabalhadora do sexo” - aqui, utilizamos as aspas para considerarmos o paralelo entre profissão e exploração -, sua luta é sobre essas mulheres, independentemente de como chegaram a prostituição, esse é a vida delas agora e precisa ser aceito. Portanto, pensamos em um silenciamento dos sentidos pejorativos da mulher puta que ecoam na memória, busca-se apagar a puta que não vale nada, a puta que foi explorada, a puta que não escolheu, e deslocar esse sentido para a puta trabalhadora, a puta livre, a puta com direitos.

Diferentemente, Sonia Sánchez, mesmo dizendo sobre essas mulheres que escolheram, ela argumenta que, na verdade, isso é apenas uma ilusão, que não existe escolha. Assim, percebe-se um silenciamento do poder escolher, já que, Sánchez, filia-se a um dizer que trata a prostituição como exploração e ninguém escolhe a exploração, então, a prostituição se limita à exploração de mulheres, e “o silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer.” (Or-

landi, 2007, p. 74).

Concluimos que, em ambos os dizeres, se fala das escolhas e das não escolhas, porém, de formas diferentes. Sánchez trata a escolha como ilusão e Prada traz as que não escolheram a partir de suas contradições, ao dizer que, com o fim da pobreza, a prostituição acabaria. Dessa forma, Sánchez nega e silencia a possibilidade de escolha e coloca o sentido de puta em duas posições: a que, primeiramente, foi explorada e, depois, a que não vale nada. Do outro lado, Prada reivindica outros sentidos para a palavra puta, silenciando sentidos antigos e os ressignificando.

Em relação às outras questões que levantamos durante a pesquisa, para refletirmos se é possível pensar em uma prostituição livre de exploração e se é possível pensar em liberdade de escolha e liberdade sexual da mulher uma sociedade capitalista e patriarcal, são respondidas de duas formas a partir dos deslocamentos de sentidos produzidos nos dois discursos analisados.

Como já posto, a palavra prostituição significa de forma diferente para Sonia Sánchez e para Monique Prada, visto que elas se filiam em formações discursivas diferentes. Apesar das contradições e deslizamentos, marca-se a permanência do embate entre profissão x escravização, escolhas x não escolhas. Portanto, para finalizar, o que deixamos, a partir do nosso olhar para esse corpus, são algumas considerações para refletirmos sobre um tema tão complexo que diz sobre corpos de mulheres, um tema que ecoa sentidos, deslocamentos e reivindicações de mulheres que viveram e ainda vivem a prostituição.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Ana de Miguel. La prostitución de mujeres, una escuela de desigualdad humana. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, Madrid, v. 19, p. 49-74, 2012. Disponível em: <https://mujeresenred.net/IMG/pdf/prostitucion_de_mujeres_escuela_de_igualdad_humana.pdf> Acesso em: 8 ago. 2020.

ATENCIO, Graciela. Sonia Sánchez: 'Ninguna mujer nace para puta', la historia de una sobreviviente de trata y prostitución. *Geo Violencia Sexual*, 14 out. 2015. Disponível em: <<https://geoviolenciasexual.com/sonia-sanchez-ninguna-mujer-nace-para-puta-la-historia-de-una-sobreviviente-de-trata-y-prostitucion/>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BAZZANO, Ariana. Gênero, crime e preconceito: um panorama histórico das normativas internacionais de combate ao crime de tráfico de pessoas. *Interseções*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 417-445, dez. 2013.

FARIA, Nalu; COELHO, Sonia; MORENO, Tica. Prostituição: uma abordagem feminista. *Sempreviva Organização Feminista (SOF)*, São Paulo, p. 1-20, dez. 2013.

FARLEY, Melissa; FRANZBLAU, Kenneth; KENNEDY, M. Alexis. Online prostitution and trafficking. *Albany Law Review*, 77 (3), 1039-1094, jan. 2014.

FERRAÇA, Mirielly. Garotas de programa e o entre-lugar discursivo. *Revista do Gel*, São Paulo, (3), p. 986-997, 2016.

GARCIA, Dantielli. A mulher no idioma: efeitos de silenciamento e resistência. *Línguas e instrumentos linguísticos*, nº 40. São Paulo: Editora RG. p 69-87, 2017.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12.ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 6^a.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PRADA, Monique. Cuidado: trojan ameaça as lutas feministas no Brasil e no mundo - e ele pode estar escondido na luta antiporn. Mídia Ninja. 2019. Disponível em: <<https://midianinja.org/moniqueprada/cuidado-trojan-ameaca-as-lutas-feministas-no-brasil-e-no-mundo-e-ele-pode-estar-escondido-na-luta-antiporn/>>. Acesso em: 6 jun. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; GOMES, Conceição; DUARTE, Madalena. Tráfico sexual de mulheres: Representações sobre ilegalidade e vitimação. [S.L.] Revista Crítica de Ciências Sociais, 87, p. 69-94, dez. 2009.

Submissão: março de 2024.

Aceite: março de 2024.

(CO)EXISTÊNCIA ENTRE NAÇÃO E ETNIAS: UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (RE)PENSADO PARA A COMUNIDADE ÍNDIGENA

Luana Vitoriano-Gonçalves¹

Resumo: Este artigo investiga os modos como a população étnica Avá-Guarani percebe sua própria comunidade e as relações de saber e de poder que integram nação-escola-comunidade. Para isso, apresenta como corpus de pesquisa o Projeto Político Pedagógico (2017), do Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'é, redigido por professores (indígenas e não indígenas) integrados à realidade cultural da terra indígena Tekoha Añetete. Nesta conjuntura, tornam-se relevantes as perspectivas teóricas de Foucault (2012a; 2012b), Almeida; Gomes; Bracht (2016) e Bauman (1999). Os resultados da investigação das séries enunciativas do PPP (2017) visibilizam a educação a partir de três movimentos discursivos: "preservação dos saberes e práticas socioculturais das comunidades indígenas"; "manutenção da cultura integrada" e "promoção da autodeterminação".

Palavras-chave: Discurso. Interculturalidade. Diversidade.

(CO)EXISTENCE BETWEEN NATION AND ETHNICITIES: A POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT (RE)THOUGHT FOR THE INDIGENOUS COMMUNITY

Abstract: This article investigates the ways in which the Avá-Guarani ethnic population views their own community and the relations of knowledge and power that integrate nation-school-community. To achieve this, it presents as a research corpus the Political Pedagogical Project (2017) of the Kuaa Mbo'é Indigenous State School, drafted by both indigenous and non-indigenous teachers integrated into the cultural reality of the indigenous land Tekoha Añetete. In this context, the theoretical perspectives of Foucault (2012a; 2012b), Almeida; Gomes; Bracht (2016), and Bauman (1999) become relevant. The results of the investigation of the enunciative series of the PPP (2017) perceive education through three discursive movements: "preservation of the knowledge and sociocultural practices of indigenous communities"; "maintenance of integrated culture" and "promotion of self-determination".

Keywords: Discourse. Interculturality. Diversity.

1 Professora Doutora em Letras (UEM), pós-doutorado em andamento (UFPR), sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Cleci Venturini, integrante do grupo de estudos GPTD – Estudos do Texto e do Discurso: entrelaçamentos teóricos e metodológicos e membro do Laboratório de Estudos Linguísticos e Literários, LABELL (UNICENTRO). Docente na área de Redação e Literatura em Maringá, PR. Contato: ls.vitoriano@gmail.com

Introdução

Os discursos e práticas discursivas de uma cultura ocupam “um lugar intermediário entre as palavras e as coisas; entre, por um lado, o modo em que falamos delas e as pensamos e, por outro, a maneira em que as percebemos e estão dispostas entre si” (Castro, 2014, p.54).

Diversidade, etnias, nação, direitos humanos, autodeterminação, poderes, terras e línguas, todos esses aspectos constituem um país, as relações de saber e de poder (co) existem gerando subjetivações e resistência. Sabemos, portanto, que o poder é o motivo pelo quê e pelo qual se luta (Foucault, 2012b), nem que seja, simplesmente, o poder do reconhecimento e/ou do pertencimento.

O governo se apropria de uma série de estratégias, técnicas e tecnologias de poder para se manter forte e “indestrutível”, no entanto, por outro lado, algumas Organizações não governamentais, como a ONU, investem tempo e dinheiro na defesa das populações minoritárias, e na criação de Leis e Pactos que amenizem a guerra política em busca do poder. Outra forma (bio)política de modificação e apropriação dos discursos é a educação e seus sistemas.

A Educação Escolar Indígena (Doravante, EEI) no Brasil tem sua história atravessada por uma série de embates de cunho político, isso porque “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2012b, p.41). Desde a colonização, diversas foram as instituições responsabilizadas para implementação do ensino nesse contexto de diversidade cultural.

No período colonial, a catequização foi o instrumento educacional implantado nas comunidades indígenas com a finalidade clara de intervencionismo cultural e lingüís-

tico (Oliveira; Freire, 2006). Em 1910, já na fase Republicana, com a formulação de Políticas indigenistas, foi criado, em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), assistencialismo aos indígenas do país, que adota a concepção de “Estado laico” e pretende afastar a Igreja do processo de ensino e aprendizagem das populações indígenas. Desse modo, a SPI objetivava “civilizar” e transformar o sujeito indígena em um “trabalhador nacional”.

Para isso, seriam empregados métodos e técnicas educacionais controlando esse processo, baseado em mecanismos de nacionalização dos povos indígenas. Os regulamentos e regimentos do SPI estiveram voltados para o controle dos processos econômicos envolvendo os índios, estabelecendo uma tipologia para disciplinar as atividades a serem desenvolvidas nas áreas. Era uma classificação que definia o modo de proceder e as intervenções a serem adotadas, disciplinando a expansão da cidadania (FUNAI, online, 2024).

De 1967 até 1991, a EEI deixa de ser responsabilidade do SPI e passa a ser da FUNAI, contudo, continuou “tendo como objetivo a assimilação gradativa e a integração dos povos indígenas à sociedade nacional” (Rosa, 2015, p. 176). De 1991 em diante, o Ministério da Educação (MEC) assumiu os encargos da EEI, e solicitou aos estados e municípios o desenvolvimento de Políticas Públicas (PP) para atender às demandas de contextos culturais específicos (Rosa, 2015, p. 176).

Embora, na atualidade, haja direitos legais garantindo os direitos indígenas, historicamente, na formação do Estado brasileiro, nestes mais de 500 anos, a escola esteve presente nas comunidades indígenas com o intento de aniquilar culturalmente esses povos, conforme elucidado o seguinte comentário de Guimarães (2007): Tivemos um grande período de tempo em que a escola foi implantada numa comunidade indígena para anular a diversidade cultural, para negar valor a essas

culturas; [...] A escola indígena no Brasil tem essa longa história de ser uma escola violenta, de uma escola de um espaço de violência simbólica muito grande. [...] O índio tinha que abandonar sua própria identidade e interagir com a sociedade nacional. Hoje, as escolas e a formação de professores indígenas estão intimamente ligadas à garantia de direitos (Rosa, 2015, p. 173 – grifos nossos).

Essa modificação na estrutura e no regime de olhar governamental sobre a EEI é marcada no ano de 2005 com a Emenda Constitucional nº 48, que institui o Plano Nacional de Cultura (PNC) e, também, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais (SNIIC), que entram em vigor no ano de 2010 com 53 metas a serem cumpridas até 2020. O PNC apresenta como eixos norteadores as concepções de cultura como: “expressão simbólica”; “direito de cidadania”; e “potencial para o desenvolvimento econômico”.

Assim, após 22 anos da promulgação da Constituição de 1988, o poder governamental cria o PNC para esmiuçar a questão cultural, que apresenta como objetivo “o desenvolvimento de programas, projetos e ações culturais que garantam a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil” (Brasil, online, 2024). Com esse Plano, a unidade fala sobre e em prol da diferença.

Pouco tempo depois, em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) “passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal” (PNE/MEC, online, 2024), cujas metas estão articuladas a fim de transpor barreiras para facilitar: o

2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é “responsável por regulamentar a estrutura e o funcionamento do sistema de educação do país, a lei definiu os objetivos a serem atingidos e reforçou o caráter federativo da educação brasileira” (Brasil, online, 2024).

acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino; minimizar as desigualdades públicas educacionais em todos os territórios enfocando as singularidades das populações étnicas; fomentar a formação para o trabalho e o exercício da cidadania (PNE/MEC, online, 2024).

Delinea-se, assim, ao menos nas regras jurídicas, uma mudança na forma de tratar a escola e as funções da educação. Nesse sentido, transcorre o deslocamento da escola como instrumento essencial do poder disciplinar, pois as instituições escolares apresentavam como foco: estabelecer uma fábrica da ordem que visava o “desenvolvimento de uma sociedade de produtores, possibilitando aos seus frequentadores uma formação ‘sólida’ (vinculada ao trabalho e sua ética) e que atendesse aos objetivos previamente planejados pelo Estado” (Almeida; Gomes; Bracht, 2016, p.48). Deste modo, elaborava-se a constituição de uma escola que pudesse se consolidar “num tempo-espaço receptivo à pluralidade e à multiplicidade de significados das muitas culturas e dos valores plurais no seio de uma mesma sociedade.” (Almeida; Gomes; Bracht, 2016, p.51).

Essa mudança de perspectiva da educação escolar foi sendo traçada em decorrência das mudanças globais. O movimento da modernidade sólida para a modernidade líquida esclarece as alterações da aplicação do poder nos sistemas educacionais. Se antes, a solidez atuava por meio dos poderes soberanos/disciplinares – com o auxílio das instituições sociais que promoviam o enrijecimento da noção de “estabilização”, criando e mantendo rotinas e deliberando o “certo e o errado” – no mundo moderno-líquido o foco não é mais o que deve ou não ser feito, ou o que já foi feito, mas sim tudo aquilo que ainda pode ser feito (Bauman, 1999). Sai de cena a ideia de “estabilidade” e ocupa espaço a “flexibilidade”.

Embora ainda hoje os Estados exerçam algum grau de soberania (inclusive seu direito de incluir/excluir), reconfigurando-a conforme as forças do mercado, não existem mais entusiastas ao nosso redor impressionados com o sonho de uma engenharia social total, a partir dos esforços concentrados nas mãos de um Estado ordenador. Ao contrário, os gestores de hoje estão conciliados com a incurável desordem do mundo globalizado e os indivíduos parecem estar bastante ocupados perseguindo as sedutoras tentações do consumo, sem muito tempo ou estômago para refletir sobre os perigos ou impasses desse tipo de sociedade (Almeida; Gomes; Bracht, 2016, p.50).

Nessa conjuntura, “a sociedade de consumo ‘aprendeu’ a prosperar e lucrar com a diferença, de modo que também se desenvolve uma tendência de somente diferir aquilo que beneficia o mercado” (Almeida; Gomes; Bracht, 2016, p.53). A educação, por sua vez, compilou toda essa “aprendizagem” e passou a ser espaço para a promoção da “diversidade assessorada”, tendo em vista que “somente uma escola plural tem algo de valor a oferecer a um mundo de significados múltiplos, repleto de necessidades descoordenadas, possibilidades autoprocadoras e eleições automultiplicadoras” (Almeida; Gomes; Bracht, 2016, p.52).

As PP, a EEI e os próprios sujeitos indígenas passaram a tomar a escola como uma condição de possibilidade para a (re) construção de seus caminhos, como uma potência para a constituição de forças e de resistências, de modo que o ensino e a aprendizagem fornecidos nas escolas indígenas deixaram de ter, fundamental e exclusivamente, a transmissão dos conhecimentos ocidentais, e passou a explorar, preservar e difundir cada vez mais os saberes da cultura e das línguas indígenas.

A partir de todas essas transformações e novas formas de ver e de dizer a educação e as culturas indígenas é que, na atualidade,

é possível localizar escolas com Projetos Políticos Pedagógicos específicos que contemplam as singularidades dos contextos para os quais são formulados, sendo elaborados em conjunto com professores indígenas e não indígenas, com a comunidade e as lideranças indígenas. Busca-se, dessa forma, uma educação escolar que traga para o cume de suas formulações as temáticas defendidas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que dizem respeito à diversidade, à etnicidade e à autodeterminação.

O Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'e, situado na comunidade indígena Tekoha Añetete, forneceu-nos o seu PPP (2017) para analisarmos o regime de olhar que a própria educação escolar indígena Avá-Guarani tece sobre questões afetas à diversidade, às relações de saber e de poder entre nação e etnias, e às condições de possibilidades da autodeterminação dos povos indígenas brasileiros.

Assim, embasamo-nos nesse documento para investigar as condições de (co) existência entre nação e etnia, a partir dos discursos inscritos no arquivo preparado em conjunto com professores indígenas e líderes da comunidade Tekoha Añetete, tendo em vista que ele apresenta um registro sobre a história e a memória que sustentam o colégio indígena, criando um panorama sobre os projetos desenvolvidos da/para a EEI.

É válido destacar que nos atentamos à história geral, que ao contrário da história global (Foucault, 2012a), não pretende somente discorrer sobre os fatos dados, mas também buscar o que está além do dito, as posições sujeito impressas nas (in)visibilidades da memória, e que visa uma análise discursiva sobre qual “sistema vertical podem formar; qual é, de umas às outras, o jogo de correlações e das dominâncias; de que efeito podem ser as defasagens, as temporalidades diferentes, as diversas permanências”

(Foucault, 2012a, p.11-12). Deste modo, inicialmente, apresentamos alguns fatos sobre a criação da escola, para em seguida, investigarmos os dizeres de si e os movimentos de leitura possíveis sobre as posições sujeito assumidas pela comunidade indígena por meio do PPP escolar.

O Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'é

A escola foi criada no ano de 2006, devido às demandas da comunidade Tekoha Añetete composta por aproximadamente 320 sujeitos, localizada em São Miguel do Iguaçu. Em 1997, essa população migrou para Diamante D'Oeste, tendo em vista a necessidade de um espaço mais amplo para acomodação das famílias.

Assentados na Fazenda Padroeira, os sujeitos indígenas desta comunidade foram contemplados pelas instâncias governamentais com a construção de: posto de saúde, casa de cultura e casa de reza. Inicialmente, a casa de cultura era utilizada para o ensino e a aprendizagem de línguas para as crianças e jovens da comunidade; porém, em virtude da ilegitimidade dessa educação, a comunidade buscou seus direitos para a construção e legitimação de uma escola (PPP, 2017). A partir dessa reivindicação, a Terra Indígena Tekoha Añetete conquista a construção e solidificação do Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'é. Vejamos como essas alterações ocorreram nessa comunidade:

O PPP redigido no ano de 2017, sob a Direção de Jairo Bortolini, faz o resgate histórico e, também, aborda o modo como a comunidade Tekoha Añetete, de etnia Avá-Guarani, e a instituição de ensino ponderam as seguintes tônicas: i. a interrelação entre povos indígenas e não indígenas; ii. a escola como local produtivo para constituição de novos conhecimentos e preservação de saberes étnicos; iii. o vínculo necessário entre cultura, escola e tecnologia como forma de

concatenação de uma educação escolar plural, multicultural atenta às urgências globais.

A fim de compreender as práticas de si do Colégio Indígena, posto que a escrita e “o escritor constitui[em] a sua própria identidade mediante essa recoleção das coisas ditas” (Foucault, 1992, p.144), e os modos como o PPP, organizado pela comunidade Tekoha Añetete e a escola, trazem para o nível da enunciabilidade seus próprios regimes de verdade e suas formas de ver e de dizer a nacionalidade, a etnicidade e a diversidade expomos as séries enunciativas a seguir:

(SE₁₃) 1.4 Os saberes e as práticas socioculturais produzidos pelas comunidades indígenas são parte[s] integrante[s] dos conteúdos de aprendizagem e de formação.

(SE₁₄) 1.5 A prática pedagógica tradicional indígena integra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua a economia e o parentesco. São os quatro aspectos fundamentais da cultura integrada

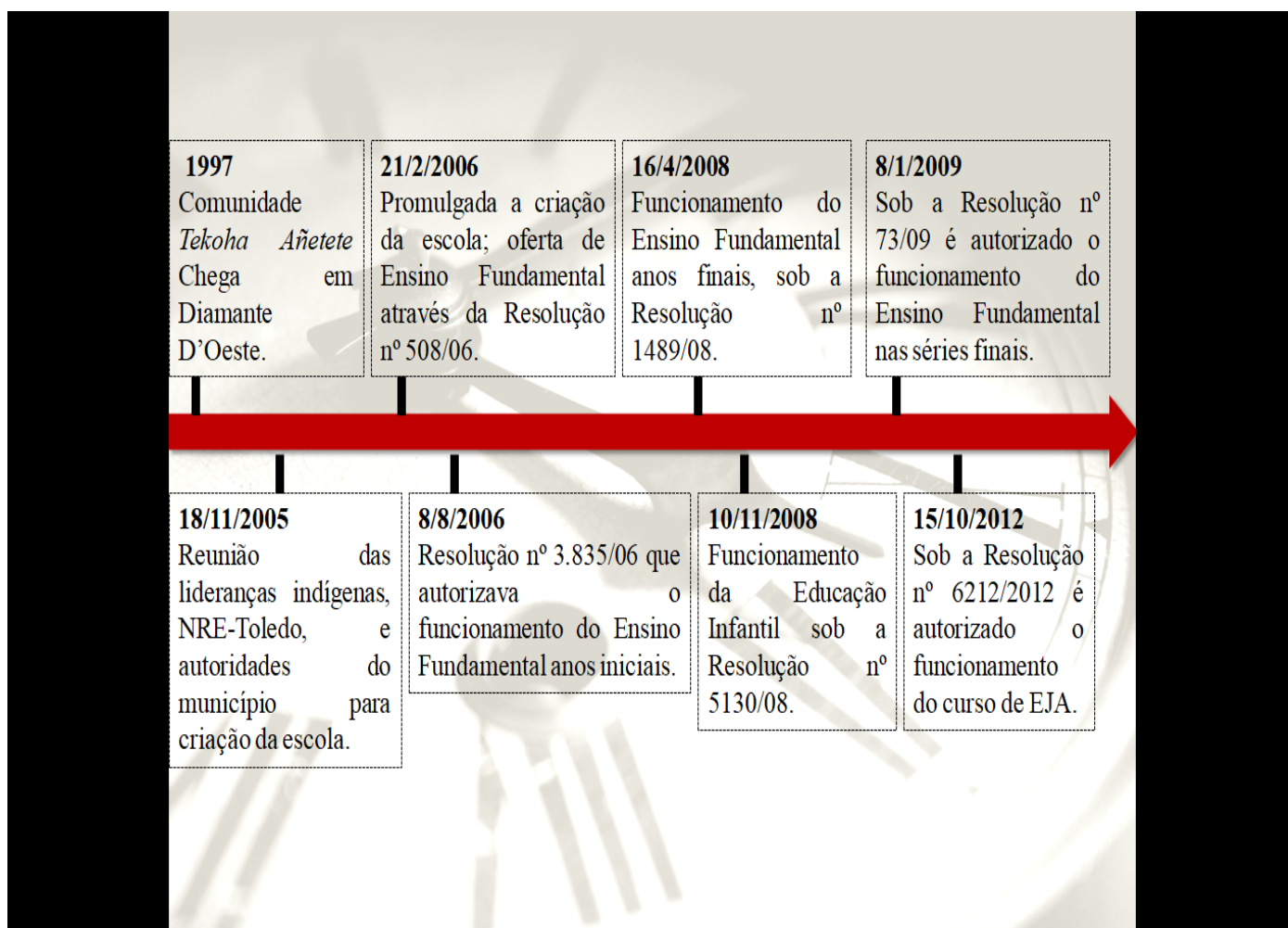
(SE₁₅) 2.1 A escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação.

(SE₁₆) 2.2 É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular.

(SE₁₇) 2.3 constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes importantes até então desconhecidos desta.

(SE₁₈) 2.4 Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e mo-

Fluxograma 1 - Tekoha Añetete e o Colégio Kuaa Mbo'é



Fonte: PPP, 2017.

mentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem.

(SE19) 2.5 São valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas.

(SE20) 2.6 A comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros.

(SE21) 3.1 A escola contemporânea tem passado por expressivas transformações de caráter social, político e econômico. Essas trans-

formações surgem dos pressupostos que sustentam os modos de vida. Sabemos que os modos de vida também são vivenciados pela escola. São variantes de diversos matizes, que se multiplicam a cada dia e esses acontecimentos não podem ser desprezados.

(SE22) 3.2 As ações educativas vinculadas às práticas sociais compõem o rol de compromissos da educação formal.

(SE23) 3.3 Por ser comunitária, a educação escolar indígena deve estar articulada aos anseios da comunidade e seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural.

(SE24) 3.4 O cotidiano escolar exerce um papel expressivo na formação cognitiva, afetiva, social, política e cultural dos alunos que passam parte de suas vidas nesse ambiente pedagógico e educativo.

(SE25) 3.5 Professor deve respeitar e ao mesmo tempo aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos para contextualizar com a realidade do aluno.

(SE26) 3.6 Nos dias de hoje a educação escolar indígena tem que romper com o paradigma da integração e homogeneização das culturas indígenas através do sistema de ensino.

(SE27) 3.7 A escola deve respeitar os saberes dos educandos e considerar a diversidade cultural presente nas turmas ao planejar as atividades pedagógicas e metodologias de ensino.

(SE28) 3.8 Queremos uma escola que atue através do diálogo entre os conhecimentos tradicionais do povo Guarani e os conhecimentos dos juruás (não indígenas).

(SE29) 4.1 O uso de outras línguas deu-se a partir do contato com o não indígena onde teve a necessidade de aprender a língua Portuguesa para facilitar a comunicação.

(SE30) 4.2 A língua aprendida pela criança junto à família é a língua guarani e a aquisição da segunda língua dar-se-á após ser matriculado na Educação Infantil, porém não é um processo forçado.

(SE31) 4.3 Em nenhum momento a Língua Portuguesa é utilizada pelos membros do grupo quanto se comunicam entre si.

(SE32) 4.4 Procura-se afirmar e manter a língua e a cultura e a sua diversidade étnica, fazendo o aluno perceber a importância de se manter a oralidade e ter orgulho de ser indígena.

(SE33) 4.5 A língua é a expressão dessa relação, sendo importante para a autoestima e a afirmação identitária do grupo étnico.

(SE34) 5.1 Apesar do povo guarani ser muito fiel a suas convicções e ritos espirituais, observa-se que as informações sobre os inúmeros aspectos que envolvem a cultura estão cada vez mais fragmentadas e dispersas.

(SE35) 5.2 Língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados a identidade étnica, as suas organizações sociais de trabalho, as relações humanas e manifestações artísticas, as concepções cosmológicas que orientam as visões de mundo.

(SE36) 5.3 A juventude guarani vem progressivamente se afastando dos índios mais velhos e conseqüentemente das minúcias e sentidos que envolvem a cultura.

(SE37) 5.4 O território é sempre a referência e a base de existência.

Nestas séries enunciativas, a nacionalidade fornece a possibilidade de (co)existência de etnias e culturas, contanto que estas não abalem as estruturas do que está solidificado como “nacional”, isto é, a diferença

não pode apresentar resistências no nível da ação, somente no nível da palavra (in)visibilizada em sua enunciabilidade.

Os movimentos entre etnicidade e nacionalidade promovem a interculturalidade, na qual a diferença e a unidade lutam para permanecerem potentes e “inocorríveis”, mas a inserção de novos saberes entre as culturas estabelece novas condições de possibilidade para ver e entender as práticas discursivas (des)estabilizadas na sociedade. De tal modo, o processo intercultural é inevitável na modernidade-líquida (Bauman, 2001), visto que a tendência da globalização é admitir (e a certo grau exigir) “a habilidade de abandonar hábitos do presente com rapidez” (Almeida; Gomes; Bracht, 2016, p.67), bem como a interculturalidade e aceitabilidade da (re)construção de (novas) posições sujeito, o que torna mais fácil e aceitável o processo de flexibilização social, educacional, política e econômica da contemporaneidade.

Essas (rel)ações e (re)construções não se configuram, necessariamente, como algo contraproducente, tendo em vista que nessa assimilação de outras posições sujeito, comunidade e escola indígena também sustentam a possibilidade de preservação e difusão étnica. O PPP foi construído para que o espaço escolar criasse condições de possibilidade para formar alunos e cidadãos em contextos de diversidade étnica e linguística. Nessa perspectiva, as séries enunciativas revelam três movimentos discursivos: “preservação dos saberes e práticas socioculturais das comunidades indígenas”; “manutenção da cultura integrada”, “promoção da autodeterminação”. Os quadros de leitura e interpretação a seguir esclarecem as posições sujeitos, tal qual os movimentos discursivos (in)visibilizados no PPP:

Após as reflexões e movimentos de leitura e de interpretação delineados, percebemos que ser Guarani implica assumir para si posições sujeitos que ora estão circunscritas às ordens do discurso (Foucault, 2012b) daquilo que é nacional, ora estão correlatas ao regime de verdade do que se constitui como étnico.

Considerações finais

Neste artigo, visamos perceber os modos como as tônicas da nacionalidade, etnicidade e diversidade emergem na Educação Escolar indígena, especificamente, no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Indígena Kuaa M’boe. Investigamos, assim, as condições de emergência e de (co)existência das nações e etnias a partir desta materialidade.

Com o documento do PPP, contemplamos as práticas de si da comunidade Tekoha Añetete – Colégio Kuaa Mbo’e, por meio de uma investigação linguístico-discursiva do que estava (in)visibilizado no nível da textualização. Desta maneira, percebemos as condições de possibilidades da educação como instância promotora da autodeterminação dos povos indígenas, bem como das relações de saberes e poderes entre nacional e étnico e as posições sujeito de “identidade étnica”, “identidade nacional” e “entrelugar” assumidas pelo discurso educacional indígena. Ressaltamos, ainda, os modos como a modernidade-líquida (Bauman, 2001) propicia a interculturalidade por meio dos movimentos de globalização.

Os movimentos discursivos (in)visibilizados no PPP sugerem que ser Guarani é estar rodeado de diferenças, ou ainda, consiste em ser a diferença, em se permitir defender aquilo a que se está vinculado culturalmente, ainda que suas características identitárias não sejam as almejadas pela falsa crença da homogeneidade da unidade.

Tabela 1 - Posições sujeito (in)visíveis no PPP

POSIÇÕES SUJEITO	IDENTIDADE ÉTNICA	IDENTIDADE NACIONAL	ENTRELUGAR
	(SE ₁₆) 2. 2 conhecimentos próprios.	(SE ₁₆) 2.2 conhecimentos das demais culturas.	(SE ₁₆) 2.2 divulgação para a sociedade nacional de [nossos] saberes.
	(SE ₂₈) 3.8 conhecimentos tradicionais.	(SE ₂₈) 3.8 educação formal.	(SE ₂₁) 3.1 transformações de caráter social, político e econômico.
	(SE ₃₄) 5.1 aspectos que envolvem a cultura.	(SE ₂₂) 3.2 conhecimento dos juruás.	(SE ₃₆) 5.3 A juventude guarani vem progressivamente se afastando dos índios mais velhos [e aproximando-se de não indígenas] facilitar a comunicação.
	(SE ₃₆) 5.3 minúcias e sentidos que envolvem a cultura.	(SE ₂₉) 4.1 aprender a língua portuguesa para facilitar a comunicação.	
(SE ₃₀) 4.2 aquisição da segunda língua.			

Fonte: Movimento de leitura e interpretação da autora.

Tabela 2 - Movimentos discursivos (in)visíveis no PPP

MOVIMENTOS DISCURSIVOS			
Preservação dos saberes e práticas socioculturais das comunidades indígenas	Manutenção da cultura integrada	Promoção da autodeterminação	Fonte de diversidade (enriquecimento cultural)
SÉRIES ENUNCIATIVAS			
(SE ₁₃) 1.4 Os saberes e as práticas socioculturais produzidos pelas comunidades indígenas são parte[s] integrante[s] dos conteúdos de aprendizagem e de formação;	(SE ₁₄) 1.5 A prática pedagógica tradicional indígena integrada, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua a economia e o parentesco. São os quatro aspectos fundamentais da cultura integrada;	(SE ₂₁) 2.1 A escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação;	(SE ₂₇) 3.7 A escola deve respeitar os saberes dos educandos e considerar a diversidade cultural presente nas turmas ao planejar as atividades pedagógicas e metodologias de ensino;

<p>(SE₁₈) 2.4 Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem;</p>	<p>(SE₂₃) 3.3 Por ser comunitária, a educação escolar indígena deve estar articulada aos anseios da comunidade a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural;</p>	<p>(SE₂₄) 3.4 O cotidiano escolar exerce um papel expressivo na formação cognitiva, afetiva, social, política e cultural dos alunos que passam parte de suas vidas nesse ambiente pedagógico e educativo;</p>	<p>(SE₂₈) 3.8 [...] fortaleça a autonomia política dos habitantes da Terra Indígena <i>Tekoha Añetete</i>, a autonomia do povo Guarani para pensar o futuro;</p>
<p>(SE₁₉) 2.5 São valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas;</p>	<p>(SE₃₀) 4.2 A língua aprendida pela criança junto à família é a língua guarani;</p>	<p>(SE₃₃) 4.5 A língua é a expressão dessa relação, sendo importante para a autoestima e a afirmação identitária do grupo étnico;</p>	<p>(SE₃₂) 4.4 Procura-se afirmar e manter a língua e a cultura e a sua diversidade étnica.</p>
<p>(SE₂₀) 2.6 A comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros;</p>	<p>(SE₃₁) 4.3 Em nenhum momento a Língua Portuguesa é utilizada pelos membros do grupo quanto se comunicam entre si.</p>	<p>(SE₃₃) 5.2 Língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados a identidade étnica, as suas organizações sociais de trabalho, as relações humanas e manifestações artísticas, as concepções cosmológicas que orientam as visões de mundo;</p>	
<p>(SE₂₅) 3.5 Professor deve respeitar e ao mesmo tempo aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos para contextualizar com a realidade do aluno;</p>		<p>(SE₃₇) 5.4 O território é sempre a referência e a base de existência</p>	
<p>(SE₃₂) 4.4 fazendo o aluno perceber a importância de se manter a oralidade e ter orgulho de ser indígena.</p>			

Fonte: Movimento de leitura e interpretação da autora.

Ser admite o permitir-se (co)existir e (re)conhecer que não há como se isolar da liquidez na época moderna (Bauman, 2001), mas há como manter e tentar preservar tradições e costumes aos quais gerações e mais gerações fidelizam-se com o conforto do sentimento de pertencimento. Ser é ter os olhos abertos para as transformações embutidas pelos (bio)poderes, pelas relações de saber e poder, resistir enquanto essa resistência implicar em guerras silenciosas, porque quando essas guerras de – e pelo poder – começa(re)m a fazer muito barulho, o ser acaba por “pesar menos” do que o permanecer vivo.

Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. Bauman & a Educação. 2ª Edição. Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: DOS ÍNDIOS. Brasília, Seção 8. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 de mar. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação básica. Lei de diretrizes e bases da educação completa 20 anos e continua atual. Brasília: MEC/LDB, 2016. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/43311-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-20-anos-e-continua-atual>>. Acesso em: 05 de mar. de 2024

CASTRO, Edgardo. Introdução a Foucault. 1ª Edição. Tradução de Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª Edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. Ministério da Justiça. Disponível em <<http://www.funai.gov.br/>>. Acesso em: 05 de mar. de 2024.

NAÇÕES UNIDAS. Direitos humanos. Disponível em <<http://www.un.org/en/sections/issues-depth/human-rights/index.html>>. Acesso em: 05 de mar. de 2024.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A presença indígena na formação do Brasil. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PNE/MEC, online, 2024_____. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação - PNE. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 de mar. de 2024.w

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'e – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Diamante D'Oeste, 2017.

ROSA, Helena Alpini. Kuaa mbo'e= conhecer, ensinar: a experiência na formação de professores Guarani. Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, v. 17, n. 34, p. 171-191, 2015. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/2924/1681>>. Acesso em: 05 de mar. de 2024.

Submissão: março de 2024.

Aceite: março de 2024.

CONCEPÇÕES DE GÊNERO EM UM CURSO NO FORMATO SPOC DE LÍNGUA ESPANHOLA

1

Naura Coelho²
Caroline Larrañaga³

Resumo: Este artigo objetiva apresentar a análise realizada em um curso de Língua Espanhola no formato Small Private Online Course (SPOC), destinado a alunos pertencentes ao terceiro ano do Ensino Médio de uma escola de educação básica, do interior do estado do Rio Grande do Sul (RS), idealizado e criado nos anos de 2020 e 2021, respectivamente, no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Desse modo, verificamos que concepções de gêneros foram exploradas nos materiais didáticos digitais (MDD) dispostos na primeira unidade do curso, que tem como objetivo trabalhar gêneros textuais com foco na preparação de alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nos ancoramos teoricamente na definição de gêneros como ação social tipificada e recorrente, sustentada por autores como Miller (1994) e Bazerman (2003). Além disso, baseamos nossa análise na definição do conceito de texto sustentada por Bronckart (2012) e nas noções de “propósito comunicativo” e comunidade discursiva elaboradas por Swales (1990). A metodologia trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa e de natureza básica, sendo que, para a realização da análise, foram adotados os seguintes procedimentos: exploração da plataforma em que o curso está disponível, captura das imagens das telas da missão 1 por meio de print screen e realização de considerações sobre os gêneros mobilizados no material e os pressupostos teóricos que baseiam este estudo. Os resultados da análise indicam que a missão 1 do curso não privilegia uma abordagem de gêneros que relacione aspectos contextuais do cotidiano dos alunos e não contempla o que preconiza a matriz de referência de língua estrangeira do ENEM, visto que a forma de exploração dos gêneros está voltada, predominantemente, ao desenvolvimento de aspectos gramaticais. Por fim, a análise corrobora a necessidade de reestruturação do curso com foco em práticas educacionais que fomentem a utilização dos gêneros para a construção do posicionamento crítico de estudantes diante das demandas sociais.

- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.
- 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Profa. Dra. Susana Cristina dos Reis.
- 3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Profa. Dra. Susana Cristina dos Reis.

Palavras-chave: Concepções de Gêneros. SPOC. Material Didático Digital. Língua Espanhola.

CONCEPTIONS OF GENDER IN A SPANISH LANGUAGE COURSE IN SPOC FORMAT

Abstract: This article aims to present the analysis carried out in a Spanish Language course in the format Small Private Online Course (SPOC), aimed at students belonging to the third year of high school of a basic education school in the interior of the state of Rio Grande do Sul (RS) created in the years 2020 and 2021, respectively, in the Postgraduate Program in Network Educational Technologies (PPGTER), of the Federal University of Santa Maria (UFSM). Thus, we found that gender conceptions were explored in digital teaching materials (MDD) arranged in the first unit of the course, which aims to work textual genres focusing on the preparation of students for the National High School Exam (ENEM). We are theoretically anchored in the definition of genres as typified and recurrent social action, supported by authors such as Miller (1994) and Bazerman (2003). In addition, we based our analysis on the definition of the concept of text supported by Bronckart (2012) and the notions of “communicative purpose” and discursive community elaborated by Swales (1990). The methodology is a case study of qualitative approach and basic nature, and for the analysis, the following procedures were adopted: exploitation of the platform where the course is available, capture of the images of the mission 1 screens through print screen and realization of considerations about the genres mobilized in the material and the theoretical assumptions that base this study. The results of the analysis indicate that the mission 1 of the course does not privilege a gender approach that relates contextual

aspects of students’ daily lives and does not include what the ENEM foreign language reference matrix recommends, exploration of genres is focused, predominantly, on the development of grammatical aspects. Finally, the analysis corroborates the need to restructure the course focusing on educational practices that foster the use of genres to build the critical positioning of students in the face of social demands.

Keywords: Conceptions of Genres. SPOC. Digital Teaching Material. Spanish Language.

1 INTRODUÇÃO

A área da Linguística Aplicada tem, em grande medida, apresentado estudos que se dedicam à compreensão das formas como os gêneros textuais/discursivos são explorados em materiais didáticos e sua relação com a construção de sentidos pelos estudantes. Nesse viés, Santos (2023), em sua pesquisa, analisa três livros didáticos de Língua Portuguesa, do sexto ano, com foco na utilização dos gêneros textuais, inclusive digitais, na escola sob a perspectiva dos Letramentos digitais. Garcia (2023) investiga a relação de um grupo de professoras de Língua Portuguesa com as tecnologias ao trabalhar os gêneros digitais em suas práticas pedagógicas antes e durante a pandemia da COVID-19. Já Oliveira (2021) apresenta uma proposta de atividades que contribui para o trabalho com o gênero discursivo da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com foco em temas atuais e propícios a serem abordados na redação e em práticas de produção escrita.

Os gêneros mobilizados nessas pesquisas são de naturezas diversas e possuem como denominador comum a promoção de maior autonomia dos estudantes quanto ao conhecimento, à empregabilidade, à estruturação e à utilização de materiais didáticos

com foco na aprendizagem para a prática social. Em consonância a esse pressuposto, é fundamental que o trabalho docente volte-se à seleção de gêneros e à elaboração de materiais que tenham relação com as vivências dos alunos e sejam capazes de encaminhá-los a aprendizagens significativas.

Partindo de inquietações sobre como elaborar e oferecer Materiais Didáticos Digitais (doravante MDD) mais atraentes e que estimulem a troca de conhecimentos entre aluno e professor da Educação Básica, analisamos as concepções de gêneros que foram utilizadas em uma unidade de um curso no formato Small Private Online Course (SPOC4), destinado a estudantes pertencentes ao Ensino Médio, de uma escola do interior do estado do Rio Grande do Sul. Convém salientar que o contexto em que ocorreu a aplicação deste curso remete ao ano de 2020, no qual estávamos em meio a uma pandemia, COVID-19, que levou a um panorama educacional totalmente diferente do que estávamos acostumados, pois passamos a oferecer aulas e materiais dispostos no formato online e uma tentativa em oportunizar materiais didáticos mais atrativos aos estudantes. Partindo deste contexto e da preocupação em preparar os alunos concluintes para o ENEM, foi desenvolvido o Curso Español en SPOC, preparatório e com foco no ensino de gêneros mais recorrentes na prova.

Segundo Bronckart (2012, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. O papel relevante que os gêneros ocupam na vida dos usuários da língua é cada

4 Small Private Online Course - refere-se a uma versão de um MOOC (Massive Open Online Course). Os SPOCs estão focados em grupos com número determinado de alunos, que estão qualificados para fazer o curso e prontos para interagir com outras pessoas ao longo do processo de aprendizagem.

vez mais enfatizado em pesquisas a respeito do ensino de língua adicional e no interesse em como é explorado em diferentes contextos. Considerando que os gêneros possuem um importante papel na aprendizagem de uma língua adicional, o objetivo principal deste artigo é apresentar a análise realizada em um curso de Língua Espanhola no formato Small Private Online Course (SPOC), na qual verificamos como os gêneros textuais foram explorados no SPOC. Focalizamos nossa atenção na compreensão de quais concepções de gêneros foram propostas nas atividades da unidade 1 do curso, se os textos possuem referências que indiquem aos estudantes de quais gêneros fazem parte e se são cópias literais ou adaptações dos originais.

Partindo da noção de gênero como um modo de agir socialmente (Miller, 1994; Bazerman, 2003); das definições de “propósito comunicativo” e “comunidade discursiva” (Swales, 1990), e de conceitos sustentados por Bronckart (2012) a respeito do tempo e do espaço estabelecido pelos gêneros, o artigo está dividido em cinco seções: a primeira consiste na introdução do trabalho e a segunda parte diz respeito à fundamentação teórica. Na terceira, apresentamos a metodologia do estudo. Na quarta, discorremos acerca da descrição, análise e discussão dos dados. Por fim, na quinta e última parte do trabalho, tecemos nossas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diferentes teorias de gêneros preocupam-se com perspectivas distintas em relação ao que se propõem. A Escola de Sidney, por exemplo, volta-se à modelagem de gêneros pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Martin, Rose, 2008; Rose, Martin, 2012). O Inglês para Fins Específicos (Vian Junior, 1999; Bawarshi, 2013) focaliza o es-

tudo dos gêneros em âmbitos acadêmicos e profissionais.

Por outro lado, há estudos de gêneros que englobam múltiplas perspectivas e estratégias com a finalidade de fomentar o posicionamento crítico do estudante diante dos gêneros que emergem de seu cotidiano, a exemplo do Interacionismo Sociodiscursivo, (doravante ISD), (Bronckart, 2006).

Neste trabalho, voltamos nossa atenção às perspectivas elencadas por diferentes escolas de gêneros, a fim de evidenciar de que formas essas categorias foram exploradas no curso em análise.

2.1 Gênero no Contexto Social

De acordo com Miller (1984) em seu artigo *Genre as Social Action*, a definição de gênero está baseada nas convenções do discurso estabelecidas pela sociedade com o propósito de que os indivíduos atuem em conjunto por meio de ações coletivas. Partindo da noção de gênero como “ação retórica tipificada” (Miller, 1994, p. 24), a autora afirma que os gêneros devem ser vistos como uma resposta aos eventos e situações com as quais nos deparamos em nosso dia a dia, em nossas interações sociais. Miller (1994) afirma que, por ser definido como uma ação recorrente, o gênero deve ser entendido como um reflexo das experiências pelas quais os usuários passam, e que são materializadas nos textos. Portanto, segundo ela, “compreender os gêneros de maneira social pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos” (Miller, 1984 apud Carvalho, 2005, p. 133).

A pesquisadora salienta a importância da motivação dos usuários em relação aos gêneros e enfatiza as particularidades do contexto social nos quais operam. Desse modo, “o conjunto de gêneros representa um sistema de ações e interações que

possuem funções e localizações sociais específicas, assim como um valor ou função recorrente ou repetida” (Miller, 1994, p. 70, tradução nossa). Portanto, é importante compreender a relação entre as ações particulares dos agentes individualmente, assim como a influência abstrata e distintiva da sociedade, das instituições e da cultura (Miller, 1994, p. 70).

Bazerman (1994) é outro pesquisador que também sustenta a perspectiva de gênero como uma ação social, “observando as regularidades nas propriedades das situações recorrentes (ocorrem intenções sociais nelas reconhecidas), que dão origem a repetições na forma e no conteúdo do ato de comunicação” (Bazerman, 2005, p. 32). Dessa forma:

Gêneros são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (Bazerman, 2005, p. 32).

Concordamos com Bazerman (2005) em relação à relevância dos usuários na identificação do que pode ser tido como recorrente. Para o pesquisador, os gêneros estão relacionados às interações sociais e vinculados ao reconhecimento que os atores do discurso fazem deles.

Na visão dos pesquisadores Miller (1995) e Bazerman (2005), que possuem influência da orientação norte-americana de estudos dos gêneros, os termos “recorrência” e “ação social” são noções-chave para definirmos um gênero textual. Miller (1994) declara que a função social de um texto está

relacionada ao grupo social que o produz, e se todos os textos convencem, todos eles têm algo de retórico, isto é, querem modificar algo no outro. Concluímos que, de acordo com Miller (1994), o gênero está associado às categorias convencionais do discurso, pois deriva de ações retóricas marcadas; “é interpretável por meio das regras que o regulam; é distinto, mas é uma fusão entre forma e substância” (Carvalho, 2005, p. 134).

Portanto, analisamos, nos gêneros presentes nos MDD propostos no SPOC, a presença de temas sociais que sejam relevantes na atualidade e que suscitem movimentos retóricos nos alunos, para que estes tenham subsídios para posicionar-se criticamente diante dessas temáticas.

2.2 Gêneros em Materiais Didáticos Digitais para Ensino de Língua Adicional

Sabemos que o contexto educacional pós-pandemia originou mudanças na forma como os materiais didáticos são idealizados e desenvolvidos pelos professores de língua adicional, assim como temos conhecimento da difícil realidade enfrentada por muitos professores, como: falta de estrutura nas escolas, difícil acesso à internet, inexistência de laboratórios de informática e, no caso específico desta pesquisa, que trata da Língua Espanhola, o tempo de aula, também deve ser considerado, ou seja, os professores dessa língua adicional, geralmente, contam com apenas 1 hora/aula semanal. Salientamos, assim, que é preciso levar em consideração o fato de que o ensino nas escolas precisa estar voltado para a qualidade, por meio de atividades que levem os alunos ao interesse pelas aulas e à aprendizagem dos conteúdos. Portanto, a escola não pode ficar à margem do processo de digitalização que se estabelece cada vez mais rápido no contexto atual.

Consideramos relevante que professores de línguas adicionais proporcionem a seus alunos situações que lhes encaminhem

à compreensão e produção de gêneros de forma autônoma e consciente, para que possam circular pelas diferentes esferas da atividade humana. Acreditamos que refletir sobre o que estamos propondo se faz necessário a fim de que nossos materiais contemplem variados gêneros e que oportunizem o posicionamento crítico de nossos alunos. Entendemos que a elaboração de materiais didáticos destinados ao ensino de língua adicional que sejam alternativos ou intermediários (Rojo, 2013) é um assunto que necessita ser mais discutido tanto na formação de professores como em cursos de aperfeiçoamento.

Nesse sentido, a ascensão das tecnologias digitais promove a possibilidade de elaboração de MDD cada vez mais multimodais, que podem associar texto verbal escrito, áudio, imagem estática ou em movimento, por exemplo. Assim, é importante considerar que a natureza multissemiótica proporcionada pelas tecnologias resulta em gêneros que emergem do mundo digital e provocam transformações no panorama educacional. As mudanças ocorridas pelas diferentes formas de comunicação, sobretudo nas mídias digitais, exigem uma revisão nos processos que surgem do trabalho com os textos (Rojo, Moura, 2022).

Assim, com a discussão aqui proposta, buscamos contribuir para práticas de elaboração de materiais didáticos digitais que estejam destinados ao ensino de gêneros textuais, com os quais os professores possam realizar ações que reconheçam o papel que as tecnologias digitais já assumem na vida e na aprendizagem diária de nossos alunos.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa e de natureza básica. Em relação ao estudo de caso, inferimos que o processo de análise diz res-

peito ao detalhamento das particularidades de um caso específico (Yin, 2005; Paiva, 2019). A abordagem é qualitativa, pois foca a compreensão de um fenômeno social da realidade e busca entender “o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (Creswell, 2010, p. 26). A pesquisa é de natureza básica, uma vez que não prevê a aplicação imediata de uma proposta, mas volta-se ao aperfeiçoamento de nossos conhecimentos sobre como explorar adequadamente os gêneros textuais em MDD destinados ao ensino de língua adicional na modalidade a distância.

3.1 Universo e corpus de Análise

Nosso universo de análise trata de um curso no formato SPOC, disponível na plataforma virtual de ensino e aprendizagem (AVEA), Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle), utilizada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como suporte para o ensino online. O curso foi desenvolvido pela pesquisadora e mestrandia Coelho (2021), como um produto educacional no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) proposto pela Universidade Federal de Santa Maria.

O corpus de análise selecionado é a unidade 1, SPOC: Rumbo a la Universidad, que, segundo Coelho (2021), faz parte de um curso online, privado, constituído por atividades gamificadas, com o conteúdo de língua espanhola, solicitado nas questões do ENEM. A Figura 1 apresenta a página inicial do curso em análise.

O SPOC foi planejado por Coelho (2021), para atender uma demanda entre 35 e 40 alunos e as inscrições ocorreram de modo online por meio de um formulário, via Google Forms, pelo qual foram coletadas informações de contato dos alunos, como endereço, CPF e e-mail, além de aspectos da realidade e os anseios dos estudantes.

Os formulários desenvolvidos, assim como o SPOC, foram trabalhados com um grupo de 32 alunos pertencentes a uma escola estadual de Ensino Médio, localizada na cidade de Sant’Ana do Livramento, no estado do Rio Grande do Sul.

Para a realização da análise, foram adotados os seguintes procedimentos: exploração da plataforma em que o curso está disponível, captura das imagens das telas da missão 1 por meio de print screen e realização de considerações sobre os gêneros mobilizados no material e os pressupostos teóricos que baseiam este estudo.

Com base em estudos sobre gêneros como ação social tipificada e recorrente, Miller (1994) e Bazerman (2003), definição do conceito de texto sustentada por Bronckart (2012) e noções de “propósito comunicativo” e comunidade discursiva elaboradas por Swales (1990) exploramos as atividades propostas pelo SPOC e analisamos de que forma os gêneros textuais foram utilizados no referido curso. Apresentaremos nossas constatações na seção 4.

4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O curso Español en SPOC, em sua parte inicial, está constituído de uma sequência de slides voltada à apresentação de aspectos de organização do trabalho na plataforma, como a descrição do SPOC, a duração, o idioma a ser desenvolvido, a apresentação dos professores, os objetivos do curso, o tempo sugerido de trabalho para cada uma das missões subsequentes, a metodologia e as informações sobre a avaliação em relação ao desempenho dos alunos no curso.

Na sequência, o curso está dividido em quatro missões, as quais, de acordo com sua descrição, objetivam o desenvolvimento da compreensão dos estudantes em relação aos gêneros explorados em avaliações

do ENEM. Ademais, é importante destacar que, notadamente, as propostas do SPOC voltam-se ao desenvolvimento de habilidades necessárias à resolução de questões do ENEM, como interpretação textual, reconhecimento de características dos países de língua espanhola, por exemplo. Por fim, há um vídeo de encerramento e um arquivo denominado “bonus”, onde está disponibilizado um compilado de provas de espanhol aplicadas nos anos de 2010 a 2018. Com o fito de apresentar um panorama geral da organização do SPOC, na sequência, descreveremos brevemente cada uma das quatro missões disponíveis no curso.

4.1 Gêneros em Español en SPOC

Ao realizar a análise do curso Español en SPOC, na missão 1, identificamos a presença de cinco gêneros a serem explorados pelos alunos, a saber: propaganda, história em quadrinhos, poema, manual de instrução e glossário. Cada um dos gêneros acompanha um desafio, que consiste em uma pergunta básica sobre classe gramatical, interpretação, tradução e/ou tipologia textual. O glossário apresenta conceitos básicos sobre diferentes gêneros e tipos textuais que podem ser abordados na prova do ENEM. Por fim, a missão 1 disponibiliza um jogo de “força” para que os cursistas revisem as informações abordadas no glossário.

A missão 2 consiste na apresentação de um glossário sobre costumes, aspectos culturais e curiosidades de países de língua espanhola. Acrescido a isso, essa missão disponibiliza um jogo que objetiva a revisão dos conhecimentos desenvolvidos no gênero. Nesse caso, o jogo oferece pistas para que os cursistas relacionem os aspectos culturais dos países de língua espanhola a seus nomes. A missão é concluída, assim como a missão 1, com um jogo de força para a testagem dos conhecimentos sobre os temas

abordados.

Em continuidade, a missão 3 volta-se à interpretação textual direcionada por questões de múltipla escolha. A missão possui dez questões que exploram biografias, tiras e charges. Já a missão 4 contempla um circuito de questões, que estão disponíveis num sistema de jogo, o qual, a exemplo da missão anterior, desenvolve exercícios de compreensão leitora, interpretação textual, desenvolvimento do vocabulário, por meio da exploração de charges e tirinhas. Vale salientar que, nas quatro missões, não há referência explícita das fontes de consulta da maioria dos textos ou dos exercícios apresentados.

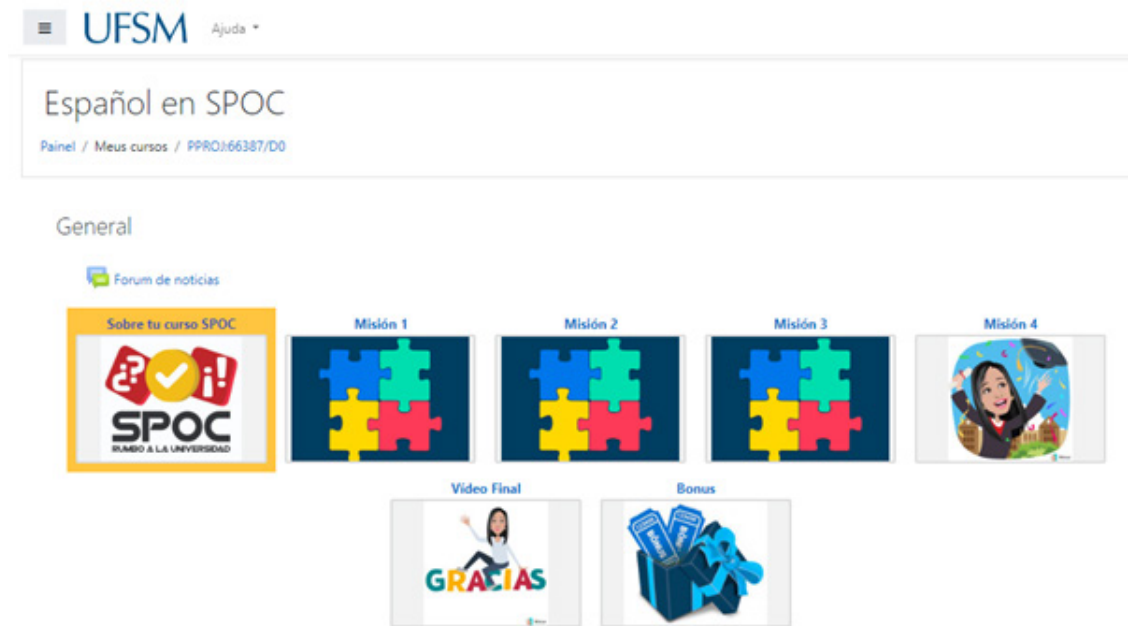
Ao considerar que nossos esforços estão direcionados à compreensão de quais concepções de gêneros estão presentes no material didático disponibilizado pelo curso, na sequência, focalizamos nossa atenção ao modo como os gêneros são apresentados na missão 1, uma vez que esse é o fragmento do curso que se dedica à apresentação dos gêneros textuais aos cursistas.

4.1.1 Missão 1: Géneros Textuales

A missão 1: Géneros Textuales apresenta um design interativo em que o cursista é convidado a clicar em ícones que o levarão aos gêneros trabalhados e a questões que exploram os textos disponibilizados. Ao clicar nas imagens dos livros, os alunos têm acesso aos textos e, ao clicar nas setas, são disponibilizadas as questões. Abaixo, a Figura 2, apresenta a página inicial da missão 1.

Essa missão é iniciada pela apresentação de um anúncio publicitário que objetiva disseminar a importância das vacinas para a manutenção da saúde da população. O texto é um compilado de perguntas e respostas e, ao final da página, há uma imagem de uma mulher e uma criança, compondo um cenário da esfera médica. Essa imagem é

Figura 1- Página inicial do SPOC



Fonte: Moodle/UFSM- SPOC.

Figura 2- Missão 1: Géneros Textuales



Fonte: Moodle/UFSM – SPOC.

seguida de uma legenda, a qual reafirma o conteúdo do texto anterior sobre a necessidade de vacinação.

Na composição do gênero, não é possível afirmar que se trata de um material originalmente elaborado da forma como está disponível no curso, uma vez que, como informado anteriormente, não há indicação da fonte de onde o material foi retirado. No que se refere à temática escolhida, podemos inferir que esteja relacionada com a pandemia causada pelo vírus COVID-19, uma vez que, em 2020, época de idealização do curso, o mundo vivenciava um contexto de disseminação pela mídia da importância de vacinação e, ao mesmo tempo, estava em meio à discussão sobre sua eficácia e seus possíveis efeitos colaterais. A Figura 3 apresenta o anúncio publicitário e a questão que o explora.

Em continuidade, o gênero é alvo de exploração por meio de uma única pergunta objetiva que deve ser respondida pelo cursista ao selecionar uma opção dentre três disponíveis. O questionamento ¿Cómo se obtienen a las vacunas? volta-se à localização de informações no texto, ou seja, não suscita a reflexão acerca da temática abordada. Embora compreendamos que a leitura do texto na íntegra poderá desenvolver aspectos do vocabulário do leitor em língua espanhola, sua expressão oral, a compreensão leitora, consideramos que o texto em si possui potencial para uma exploração mais direcionada e profunda acerca de aspectos do cotidiano, sobretudo dada a importância temática à época de implementação do curso.

Nesse sentido, de acordo com Bakhtin (2010), a oralidade e a escrita sempre são produzidas em um gênero, o que fortalece a ideia da necessidade de reconhecer suas especificidades em busca do assunto abordado, seus propósitos, as condições de produção e potenciais leitores. A seleção de

um gênero produzido com a finalidade de disseminar informações sobre uma problemática social parece-nos uma estratégia possivelmente eficaz para a interação com o interlocutor, visto que o contexto de implementação do curso situa-se em época de distanciamento social.

O segundo gênero apresentado ao cursista é uma história em quadrinhos (HQ), a qual não possui legenda, mas combina texto imagético e texto verbal. Em relação à temática, a tira demonstra uma sequência de questionamentos realizados pelo personagem Gaturro, ou seja, fomenta a reflexão sobre incertezas da vida, por exemplo: Si no es así... ¿Cómo?, Si no somos nosotros... ¿Quiénes?, conforme demonstra a figura 4.

O gênero é uma história em quadrinhos (HQ) dividida em onze partes, em que, em todas elas, o personagem apresenta expressões faciais sugestivas de susto, aflição e dúvida por não conseguir responder a tantos questionamentos. No texto, todos os pronomes interrogativos estão em “negrito”, deixando em evidência as dúvidas do personagem, o que em grande medida, sugere o que será explorado na questão. Não há, na HQ, respostas às perguntas, o que se relaciona a situações cotidianas e possíveis conflitos que jovens podem enfrentar no dia a dia, sobretudo, em uma época de grande influência das redes sociais.

A questão que se volta à exploração do gênero dedica-se apenas à averiguação de que classe gramatical pertencem as palavras em destaque, por meio da pergunta: ¿Las palabras en negrita de la historieta de Gaturro pertenecen a cuál clase gramatical? O cursista possui três opções de resposta e, em caso de erro, é convidado a responder novamente até que marque a resposta certa.

As HQ tratam-se de uma produtiva forma de abordagem de diversas temáticas, pois “utilizam a linguagem verbal e a não verbal pela associação da linguagem explíci-

Figura 3- Gênero “Anúncio Publicitário” e questão que explora o texto

The advertisement on the left is titled "La importancia de las Vacunas" and contains the following text:

La importancia de las Vacunas
Éstas se obtienen inactivando o debilitando el microorganismo que causa una enfermedad. Por ello, cuando se aplica a una persona, el cuerpo produce defensas contra esa enfermedad, y es ahí donde las vacunas protegerán a las personas de padecerla.

¿Por qué se debe vacunar a un niño?
Los niños necesitan vacunas para protegerse de enfermedades peligrosas. Estas enfermedades pueden tener complicaciones graves e incluso, provocar la muerte.

¿Son seguras las vacunas?
Sí, son muy seguras. Sin embargo, hay que tener precauciones con algunas, las cuales serán indicadas al momento de la vacunación. El esquema de vacunación de Colombia está avalado por la Sociedad Colombiana de Pediatría (SCP) y la Asociación Colombiana de Infectología (ACIN), entre otras.

Los riesgos de contraer una enfermedad grave por no administrar la vacuna son mucho mayores que el riesgo de la vacuna produzca una reacción grave.

¿Tienen las vacunas efectos secundarios?
Sí, algunas vacunas pueden tener efectos secundarios, los cuales pueden ser: Fiebre leve, sangrado o dolor en el lugar de la aplicación.

¿Por qué se debe guardar y cuidar el carné de vacunación?
Este es un documento que contiene los registros de dosis de vacunas aplicadas desde el nacimiento, hace parte de la historia de salud de la persona y se requiere para consultas médicas, de enfermería, cirugías, viajes nacionales e internacionales y matricularse en las entidades educativas. No olvide que en Colombia hay carné de vacunación de niños y niñas, carné de vacunación de adultos y certificado internacional de vacunación.

¡Aplicar las vacunas a tiempo es un deber de todos!

IMPORTANCIA de las vacunas
No las pase por alto

Las vacunas son fundamentales para el cuidado de la salud de todos los personas, ya que son el mejor método de protección de numerosas enfermedades muy graves que afectan a niños, niñas y adolescentes.

The corkboard on the right has a question in a white box: "¿Cómo se obtienen a las vacunas?" and three numbered options:

- 1 Éstas se obtienen inactivando o debilitando el microorganismo que causa una enfermedad.
- 2 Éstas se obtienen comprando a el microorganismo que causa una enfermedad.
- 3 Éstas se obtienen inactivando o debilitando el ser humano que tiene una enfermedad.

Fonte: Moodle/UFSM – SPOC

Figura 4- Gênero “História em Quadrinhos” e questão que explora o texto

The comic strip on the left consists of ten panels, each with Garfield asking a question:

- 1 Si No ES ASÍ...
- 2 ¿CÓMO?
- 3 Si No SOMOS NOSOTROS...
- 4 ¿QUIÉNES?
- 5 Si No ES AHORA...
- 6 ¿CUÁNDO?
- 7 Si No ES ACÁ...
- 8 ¿DÓNDE?
- 9 Si No ¡¡PST!!
- 10 ¿EH? ¿ME BUSCAN A MÍ??
- 11 ¿POR??

The corkboard on the right has a question in a white box: "¿Las palabras en negrita de la historieta de gaturro pertenecen a cuál clase gramatical?" and three numbered options:

- 1 sustantivos
- 2 pronombres personales
- 3 pronombres interrogativos

Fonte: Moodle/UFSM – SPOC.

ta e elíptica, imagética, uma grande variedade semiótica proporcionando também uma grande variedade semântica” (Passos; Vieira, 2014). Desse modo, no caso de atividades pedagógicas, esse gênero pode ser utilizado para o fomento da reflexão crítica dos estudantes, já que suas temáticas, muitas vezes, podem ter relação com as vivências dos estudantes. Em relação ao SPOC, apesar de a HQ selecionada ser rica em possibilidades em relação a aspectos léxico-gramaticais, semânticos ou de exploração temática, como a saúde mental, a influência das redes sociais, o consumismo, entre outros, ela é usada apenas como pretexto para averiguação do conhecimento dos alunos sobre a classificação de uma classe gramatical.

Desse modo, um ensino com base em gêneros, além das questões estruturais dos textos, deve considerar seus propósitos sociais, já que assim é possível “capacitar todos os estudantes a produzirem textos mais eficazes e críticos” (Bawarshi, 2013, p. 50).

O terceiro gênero explorado trata-se de um poema de Pablo Neruda que aborda o encontro subjetivo do leitor consigo mesmo. O poema utilizado é composto de uma estrofe e dez versos curtos. Esse material poderia oportunizar a exploração de diferentes habilidades, mas é utilizado para fomentar a leitura e, após essa atividade, o cursista é convidado apenas a responder a um questionamento sobre a tradução adequada das palavras sólo e más para a língua portuguesa, sem que haja nenhuma outra atividade sobre o texto, como pode ser evidenciado na Figura 5.

O quarto gênero da proposta é um manual de instruções, que objetiva apresentar o passo a passo para o leitor estar apto a imprimir um material e fazer o processo de encadernação. Dentre os gêneros selecionados, o manual de instruções é o único que possui a fonte de referência de onde foi extraído, o que, em grande medida, localiza o

leitor acerca do suporte que veicula o material. Nesse caso, especificamente, o texto foi retirado de um site que se volta a orientar seus leitores em relação ao processo de encadernação de materiais impressos. O manual de instruções e a questão que o explora podem ser observados na Figura 6.

Após a leitura, o cursista é direcionado a uma pergunta que se refere ao texto. A questão solicita que o leitor informe qual é a tipologia textual do material apresentado a partir do questionamento ¿Qué tipologia textual tenemos aquí? Para completar a atividade, ao cursista são apresentadas as opções informativo, publicidad e reseña, as quais devem ser analisadas e uma apenas corresponde à resposta certa. Ademais, a missão 1 não traz para o cursista a definição de gêneros textuais e nem mesmo de tipos textuais. Justificamos a importância de apresentar uma definição e uma breve explanação dos tipos de textos, visto que a trajetória dos estudantes no Ensino Médio nem sempre garante o domínio e a compreensão do que se tratam esses termos. Por isso, o SPOC poderia sondar os conhecimentos prévios dos estudantes e, na sequência do trabalho, apresentar uma definição de ordem conceitual e além disso, destacar a distinção entre gêneros e tipos textuais.

Ao término de cada uma das etapas de leitura e realização da questão que corresponde a cada um dos gêneros, o cursista recebe um número que deve ser anotado. Na conclusão da última questão, uma tela com a imagem de uma calculadora é disponibilizada para que seja realizado o somatório de todos os números apresentados, sendo que o resultado é o número que destrava a missão 2.

Concluída a exploração dos gêneros propostos no material, há, na parte inferior da página do curso, um ícone que dá acesso a um glossário que explora de forma breve os conceitos básicos de alguns tipos e gêne-

Figura 5- Gênero “Poema” e questão que explora o texto

Algún día
en cualquier parte,
en cualquier lugar
indefectiblemente te encontrarás
a ti mismo,
y ésa,
sólo ésa,
puede ser la más feliz
o la más amarga
de tus horas
Pablo Neruda

3

• Las palabras de la poesía en negrita (**sólo - más**) hacen parte de una regla llamada de acento diacrítico) Acento diferencial, sus respectivas traducciones para la lengua española son:

- 1 somente- mas
- 2 sozinho- mais
- 3 somente - mais

Fonte: Moodle/UFSM – SPOC

Figura 6- Gênero “Manual de Instrução” e questão que explora o texto

Lea el texto:
• El primer paso es imprimir el texto por las dos caras y asegurarse de que la numeración de las páginas es correcta. • Una vez hecho esto, hay que cortar el libro al tamaño adecuado. Lo mejor para ello es una guillotina o cizalla donde se pueda cortar todo el bloque. Si esto no es posible, se puede cortar poco a poco y después de encolado lijar para igualar, como veremos más abajo. • Sujetaremos las páginas sueltas y bien alineadas en una prensa de construcción casera que como veis es muy sencilla de hacer. La parte del libro que va prensada corresponde al lomo, y sobresale unos milímetros por el otro lado, como veréis en la foto siguiente.

(Tomado de Encuadernación paso a paso. Ikkaro.com)

4

¿Qué tipología textual tenemos aquí?

- 1 Informativo
- 2 Publicidad
- 3 Reseña

Fonte: Moodle/UFSM – SPOC.

ros textuais, são eles: descritivos, ensaio, manual, narração, reportagem e resenha, nessa ordem. O glossário não informa ao leitor a diferença entre tipologia e gênero textual, o que demonstra um equívoco, que aponta para duas perspectivas teóricas distintas, operando como sinônimas. A Figura 7 apresenta parte do glossário e uma questão do jogo de forca.

A missão é finalizada pela apresentação de mais um gênero, um jogo de forca que se dedica à revisão de características dos gêneros e das tipologias textuais tratados no glossário. O texto das questões reflete o conceito abordado e o cursista deve clicar nas letras que formam a palavra correta. Abaixo, a Figura 8 sintetiza os gêneros abordados na missão 1, a quantidade de textos e os conteúdos das questões.

Em linhas gerais, a missão analisada propõe-se a explorar cinco gêneros, representados por cinco textos que alternam a linguagem verbal escrita e a linguagem imagética. No que se refere às questões, evidenciamos a presença de quatro questões e mais quatro desenvolvidas em um jogo de forca.

Levando em consideração que o nome da missão remete aos gêneros textuais, destacamos que o glossário não faz distinção entre gêneros e tipos textuais, uma vez que apresenta as definições alternadamente, o que pode levar o cursista a equívocos terminológicos. Nesse caso, é necessário ter a clareza de que gêneros “são entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdo” (Marcuschi, 2008, p. 159). Já a tipicidade de um gênero é proveniente “de suas características funcionais e organização retórica” (Marcuschi, 2008, p. 159). Em suma, gêneros e tipos textuais não são dicotômicos, mas operam em complementaridade de modo a constituírem o texto em funcionamento (Marcuschi, 2008).

O Español en SPOC é uma possibilidade de os alunos no Ensino Médio ou possíveis candidatos a vagas nas universidades se familiarizarem com alguns dos gêneros textuais presentes nas provas do ENEM. Nas questões que exploram os gêneros, não constatamos uma abordagem de gêneros que considere questões contextuais e/ou sociais dos estudantes, além disso, não há o fomento ao posicionamento crítico do leitor frente aos textos oferecidos. Dessa forma, fica evidente que a exploração do texto se direciona, predominantemente, a aspectos gramaticais, sobre tipologia e características básicas de um pequeno número de gêneros.

Vale-nos trazer à cena que “em qualquer estrutura ou sistema de atividades sócio historicamente delimitados, existem demandas e objetivos concorrentes, contradições, tensões e relações de poder que delineiam quais ideologias e ações são reproduzidas” (Bawarshi, 2013). Nesse caso, a escolha dos gêneros para compor o SPOC, bem como as escolhas dos gêneros que compõem a prova do ENEM refletem os interesses e as ideologias de seus elaboradores.

Diante dessa observação, voltamos nossa atenção ao que discorre a matriz de referência de Linguagens, códigos e suas tecnologias - ENEM - acerca da competência de área 2 - Línguas Estrangeiras Modernas - e as habilidades exigidas. A competência e as habilidades estão presentes na Figura 9.

Figura 7- Gênero “Glossário” e questão que explora o texto

The image shows a Moodle interface. The top section lists four text genres: Descriptivos, Ensayos, Manual, and Narración, each with a brief description. The bottom section shows a question interface with a text input area, a keyboard layout, and a 'Seguir para...' dropdown menu.

Fonte: Moodle/UFSM – SPOC.

Figura 8- Gêneros apresentados na missão 1

GÊNERO	TEXTOS	QUESTÕES
Propaganda	1	1 Localização de informações no texto
História em Quadrinhos	1	1 Classe gramatical
Poema	1	1 Tradução
Manual de Instruções	1	1 Tipo textual
Glossário Jogo de Força	1	4 questões Conceitos sobre gêneros e tipos textuais

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados obtidos em Moodle/UFSM – SPOC.

Figura 9- Matriz de Referência do ENEM - Competência de área 2

COMPETÊNCIA DE ÁREA 2 CONHECER E USAR LÍNGUA(S) ESTRANGEIRA(S) MODERNA(S) COMO INSTRUMENTO DE ACESSO A INFORMAÇÕES E A OUTRAS CULTURAS E GRUPOS SOCIAIS.	
HABILIDADE 5	Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
HABILIDADE 6	Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
HABILIDADE 7	Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
HABILIDADE 8	Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Brasil (2023).

Ao que se refere ao atendimento do que preconiza a matriz de referência do ENEM sobre a competência e as habilidades exigidas do candidato acerca de línguas estrangeiras, inferimos que a forma como os gêneros foram selecionados/organizados na missão 1 não se adequa satisfatoriamente ao que, provavelmente, é exigido do estudante na prova. Salientamos que, neste momento, não realizamos uma análise de provas de Língua Espanhola do referido Exame. Entretanto, observamos que a matriz acima volta-se, predominantemente, ao conhecimento da língua estrangeira como forma de acesso a outras culturas, por meio da associação de vocábulos a temas relacionados, o uso social da língua, ampliação de possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas, reconhecimento da produção cultural em LEM em relação à diversidade cultural e linguística.

Nossa análise constata a necessidade de uma abordagem teórico-metodológica na estruturação do curso, capaz de suscitar

tanto em professores de língua adicional como em alunos da educação básica reflexões acerca dos gêneros textuais em funcionamento em seu contexto social. Além disso, é fundamental investir em práticas educacionais que fomentem a utilização dos gêneros para aperfeiçoamento do posicionamento crítico dos estudantes e sua agência no mundo em que vivem (Miller, 1994).

Assim, acreditamos que o Espanhol em SPOC deva passar por redesign a fim de atender ao que dispõe a matriz de referência do ENEM e, principalmente, organizar um material que conceba o gênero como estruturador da prática social assim como prevê Bazerman (2003). Além disso, é necessário que, antes da reelaboração, seja realizada uma averiguação aprofundada em provas de língua espanhola do ENEM, a fim de fundamentar uma seleção e organização de gêneros mais recorrentes nesse contexto e, principalmente, definir qual ou quais abordagens de gêneros são adotados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo em questão teve como objetivo apresentar a análise de como os gêneros foram explorados nas atividades propostas por uma missão do curso Español en SPOC. Para tanto, inicialmente, averiguamos quais gêneros foram selecionados para compor as atividades da missão 1. Posteriormente, voltamos nossa atenção à análise das questões propostas, relacionando-as aos pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa.

Inicialmente, esperávamos que o SPOC contemplasse um trabalho com gêneros voltado à problematização de questões sociais, o que possibilitaria o protagonismo do estudante diante dos textos propostos no desenvolvimento da missão analisada. Acrescido a isso, tínhamos como expectativa que as questões explorariam de forma mais abrangente, não apenas conteúdos gramaticais, mas também a produção dos diferentes sentidos que podem emergir da interação com os textos.

Após nossa análise, constatamos que a missão 1 do curso não privilegia uma abordagem de gêneros que relacione aspectos contextuais do cotidiano dos alunos, além de não contemplar o que preconiza a matriz de referência de língua estrangeira do ENEM. Nesse sentido, evidenciamos que no material didático digital não há estratégias voltadas ao desenvolvimento da criticidade do estudante, uma vez que a forma de exploração dos gêneros está voltada, predominantemente, ao desenvolvimento de aspectos gramaticais.

Salientamos, ainda, que algumas das atividades propostas apresentam equívocos, quanto às definições de gênero textual e tipo textual, pois, em alguns momentos, não foi possível distinguir a qual perspectiva as propostas das atividades afiliam-se, eviden-

ciando, assim, a importância de deixar claro aos estudantes que gêneros e tipos textuais não são sinônimos, mas operam em complementaridade para constituírem o texto.

Os resultados demonstram a necessidade de uma reestruturação do curso que oportunize aos professores envolvidos neste contexto e seus alunos práticas educacionais que fomentem a utilização dos gêneros para a construção de um posicionamento crítico diante das demandas sociais.

Por fim, apontamos a necessidade de estudos futuros acerca deste objeto de análise, uma vez que é possível averiguar o desenvolvimento do trabalho com gêneros em todas as missões que compõem o SPOC. Sugerimos, ainda, uma análise que contemple os dados gerados na implementação e considere os gêneros mais recorrentes nas provas de Língua adicional do Exame Nacional do Ensino Médio.

6 REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *Éléments de Linguistique Textuelle. Theorie et Pratique de l'Analyse Textuelle*. Liège, Mardaga: 1990.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, C. *Systems of Genres and the Enactment of social Intentions*. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Estudos retóricos de gênero*. In: BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa*. Tradução: Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013. p. 103-133.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero nas tradições linguísticas: inglês para fins específicos*. In: BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero:*

- história, teoria, pesquisa. Tradução: Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013. p. 60-78.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. Gênero: história, teoria, pesquisa. Tradução: Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013. p. 46-59.
- BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. Tradução: Judith Chambliss Hofnagel. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matriz de Referência para o ENEM de 2023. Brasília, Distrito Federal, 2023. 24p.
- BRONCKART, J.P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012, p. 137-216.
- CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo. In: MEURER, J.L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. Gêneros: teoria, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005, p.130-149.
- COELHO, N. L. N. Español En Spoc: uma Proposta de Small Private Online Course Praticando Espanhol Para O ENEM. Dissertação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22336/DIS_PP-GTER_2021_COELHO_NAURA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 8 nov. 2023.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/28388511-Pesquisa-projeto-de-john-w-cresweu-metodos-qualitativo-quantitativo-e-misto-autor-2-a-edicao.html>. Acesso em: 15 mai. 2022.
- GARCIA, C. D. Gêneros Digitais e Docência: uma experiência colaborativa de formação de professoras de língua portuguesa com foco no letramento digital. Dissertação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalho-Conclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13736488. Acesso em: 18 nov. 2023.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais, Mídia e Ensino de Língua. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. Genre Relations: Mapping Culture. London: Equinox, 2008.
- MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (orgs.) Genre and the New Rethoric. Bristol: Taylor and Francis, 1994. p. 23-42.
- MILLER, C. R. Genre as social action. Quarterly Journal of Speech, n. 70, 1984, p. 151-167.
- _____. Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (eds). Genre and the New Rhetoric. London: Taylor & Francis, 1994.
- OLIVEIRA, I. F. de Alcantara. Subsídios para o trabalho com o gênero discursivo redação do ENEM. Revista Eletrônica Interfaces, v.12, n. 1, 2021. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6569. Acesso em: 20 nov. 2023.
- PAIVA, V. L. M. de O. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- PASSOS, L. A; VIEIRA, M. S. P.; A contribuição do gênero história em quadrinhos para o desenvolvimento da leitura. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/anaisdosiel/wp-content/uploads/2014/11/1690.pdf> Acesso em: 20 nov. 2023.
- ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino

de línguas. In: MOITA-LOPES, L. P. da (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial/Cultura Inglesa, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2022 [2012].

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.

SANTOS, Daniel Santos dos. *O Letramento Digital em Livro Didático de Sexto Ano: Reflexões sobre os Gêneros Textuais*. Dissertação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view-TrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13747245. Acesso em: 12 nov. 2023.

SPOC. Small Private Online Course. Moodle: UFSM, 2020.

SWALES, J. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP, 1990.

VIAN JR, O.; LIMA-LOPES, R. E. A perspectiva teleológica de Martin para análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros, teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 29-45.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Submissão: março de 2024.

Aceite: abril de 2024.

LA CIUDAD AUSENTE: SÉRIES E VARIAÇÕES

Davi Olivo Júnior¹

Resumo: Este artigo objetiva refletir sobre o processo criativo de *La ciudad ausente* (1992), segundo romance de Ricardo Piglia (1940-2017). Para tanto, parto das relações entre *La ciudad ausente* e *Respiración artificial* (1980), seu primeiro romance. Ambos romances surgem como um mesmo projeto e compartilham algumas características, em especial, o trabalho com séries e variações. Tal trabalho se refere tanto a algumas problemáticas quanto às tensões entre a narrativa breve e o romance. Além disso, se em seus primeiros textos críticos e romance Piglia aproximava Jorge Luis Borges e Roberto Arlt, em *La ciudad ausente* ele radicaliza essa aproximação e faz dela um projeto literário. Piglia retorna a Macedonio Fernández para, através dele, reunir esses dois escritores tão díspares, unindo assim duas linhas fundamentais da tradição literária argentina.

Palavras-chaves: Processo criativo; Literatura argentina; Exílio; Distanciamento.

LA CIUDAD AUSENTE: SÉRIES E VARIAÇÕES LA CIUDAD AUSENTE: SERIES AND VARIATIONS

Abstract: This article aims to reflect on the creative process of *La ciudad ausente* (1992), the second novel by Ricardo Piglia (1940-2017). To do so, I start from the relationships between *La ciudad ausente* and *Respiración artificial* (1980), his first novel. Both novels emerge as part of the same project and share some characteristics, especially the work with series and variations. This work refers to certain problematic issues as well as tensions between short narrative and the novel form. Furthermore, while in his early critical texts and novels Piglia approached Jorge Luis Borges and Roberto Arlt, in *La ciudad ausente* he radicalizes this approach and makes it a literary project. Piglia returns to Macedonio Fernández to, through him, bring together these two disparate writers, thus uniting two fundamental lines of the Argentine literary tradition.

Keywords: Creative process; Argentine literature; Exile; Distancing effect.

¹ doutorado em Literatura pela mesma instituição. E-mail: volivo@unicentro.br

Inventar una máquina es fácil si usted puede modificar las piezas de un mecanismo anterior. Las posibilidades de convertir en otra cosa lo que ya existe son infinitas. (PIGLIA, 1992, p. 148)

Para pensar o processo criativo de *La ciudad ausente*, segundo romance de Ricardo Piglia, tomarei como ponto de partida suas relações com *Respiración artificial*, seu primeiro romance. O primeiro ponto em comum, o mais evidente deles, é o clima opressor sob o qual se constroem ambos romances. Ainda que tenha sido publicado muitos anos após a abertura democrática, *La ciudad ausente* está totalmente ambientado no contexto opressor da ditadura argentina que prevaleceu até o final de 1983. A relação com o contexto da ditadura não se explica por uma decisão a posteriori de ambientar o romance nesse período ou contexto, mas pelo fato de que *La ciudad ausente*, em boa medida, foi concebido durante tal período, como demonstram *Los diarios de Emilio Renzi*. Já em 1971, em uma entrada de 10 de fevereiro, Piglia escreve:

En un par de horas escribí hoy un capítulo de la novela que no me disgusta: la mujer en la pieza del Hotel Majestic. Hace mucho que no me siento tan bien, confianza en el libro después de algunos meses de incertidumbre. (PIGLIA, 2016, p. 205)

Importante destacar, no entanto, que a “novela” a qual Piglia se refere nesse momento em seu diário é *Respiración artificial* e não *La ciudad ausente*. No entanto, sabemos que “la mujer en la pieza del Hotel Majestic” é claramente uma referência a Lucía Joyce, personagem de *La ciudad ausente*. Ou seja, além de a escrita de *La ciudad ausente* remeter ao início dos anos 1970, sabemos também que seus dois primeiros romances surgem de uma raiz comum, um mesmo projeto. Essa raiz comum fica evidente quando Piglia se

manifesta sobre como ele entende o processo criativo de um romance:

Hay una tensión entre la forma breve y la novela que me gustaría enfrentar, es decir, llevar a la novela la velocidad y la precisión de la prosa del cuento, tratar de trabajar múltiples microrrelatos que se combinen y se expandan a lo largo del libro. Hacer un estilo a partir de la digresión. (PIGLIA, 2016, p. 179)

Tal descrição do que ele gostaria de fazer é claramente aplicável a seus dois primeiros romances; ambos estão constituídos de pequenos relatos que se combinam e expandem ao longo da narrativa. Boa parte de tais relatos possuem vida própria e são praticamente destacáveis da trama principal. Tanto as histórias que surgem da conversa entre Renzi e Tardewski em *Respiración* ou os relatos da máquina em *La ciudad* poderiam ser (e em alguns casos foram) publicados como relatos independentes². Inclusive o título de seu primeiro romance parece reverberar no segundo já que aqui temos uma mulher-máquina como principal narradora e criadora de histórias. *La ciudad ausente* é uma espécie de diário de micro relatos: “me interesan en la novela las tramas microscópicas que proliferan (igual que en este diario)”. (PIGLIA, 2016, p. 175). Há a semelhança entre ambos romances, mas em *La ciudad ausente* há também a potencialização dessa estratégia narrativa de séries e variações de pequenos relatos que Piglia começa a desenvolver em *Respiración*. Os pequenos relatos de *La ciudad ausente* são contados/transmitidos pela máquina de narrar e, após serem gravados por algumas pessoas, são distribuídos pela cidade.

No segundo volume de seus diários, em uma entrada de setembro de 1970, Piglia escreve sobre

2 É o caso de “La isla de Finnegans” publicado inicialmente como um relato na revista *El péndulo* em 1991 e, no ano seguinte, como o capítulo “La isla” de *La ciudad ausente*.

uma narrativa intitulada “Banda sonora”. Trata-se de um suposto relato oral que ele atribui a uma gravação, com tal procedimento ele afirma conseguir um “efeito de verdade”: “es real dado que —digo que— lo he grabado y lo transcribo, con ese marco puedo contar lo que sea y siempre será leído como verdadero. Llamo a esto “realismo textual” (PIGLIA, 2016, p. 184). Piglia nunca chegou a publicar um relato com esse nome, no entanto a descrição se aplica claramente ao procedimento de seu segundo romance. La ciudad ausente é composto de diversas “transcrições” de gravações ditadas pela máquina. Importante lembrar ainda que o recurso da gravação e seu emprego literário foi explorado por Piglia no romance Plata quemada que, apesar de ter sido publicado apenas em 1997, cronologicamente foi o primeiro romance idealizado por Piglia, sua escrita data de meados da década de 1960. Em janeiro de 1967, Piglia escreve em seu diário: “frente a la non fiction, frente a la novela-reportaje, la que imagino sería una novela “disfrazada” de ficción verdadera” (PIGLIA, 2016, p. 321). Outro ponto comum entre os dois primeiros romances de Piglia é o desenvolvimento de uma escrita do exílio (excripta). Não só pela preferência de Piglia por personagens exilados e desajustados, mas também por construir uma escrita que trabalhar por deslocamentos e fragmentação. Ou seja, não se trata apenas do exílio como tema, mas como modo de trabalho. No caso de Respiración artificial, todos os personagens apresentam algum tipo de desconformidade com o contexto em que vivem, são todos exilados. Seja o exilado polonês (Tardewski) ou o Ossório, o traidor cuja biografia é o trabalho que orienta toda a trama. Piglia constrói sua própria ficção de origem a partir do exílio e do desamparo, lembremos que Los diarios de Emilio Renzi inicia com a mudança furtiva da família Piglia de Adrogué para Mar del Plata, em março de 1957. O motivo para tal mudança foi a perseguição ao seu pai que, dois anos antes, havia sido preso por defender Perón.

La mudanza, en medio de la noche. Salimos a la madrugada, furtivos, avergonzados. Había una luz encendida en la cocina del yugoslavo, del otro lado de la calle Bynon. El camión cargado con muebles, la casa desmantelada. La masedumbre idiota de la llanura, en el cielo un chimango con los espolones hacia adelante como garfios, casi sentado en el aire, atrapa, con su vuelo rasante, a un cuis y se lo lleva con un alete-

ar lento y profundo. Nos detenemos a mediodía en un bosquecito, el perro da vueltas por el campo. Mi padre dice: «Ves, en este pozo un croto ha hecho un fueguito», toca las cenizas con el revés de la mano. A la sombra, él anota en su cuaderno de tapa negra, sentado en los yuyos, la espalda contra un álamo. Alzo la cara del cuaderno, y a lo lejos, como un punto oscuro en la inmensa claridad, veo moverse la remota figura del linyera que avanza a pie por el campo hacia otro bosquecito donde prender un fuego para hacer mate. Ese acontecimiento mínimo (y la palabra de mi padre) vuelve a la memoria varias veces a lo largo del día, sin relación con nada que esté sucediendo en el presente, nítido en el recuerdo, inesperado, como si fuera un mensaje cifrado que escondiera un sentido secreto. (PIGLIA, 2015, p. 31). Grifo meu.

O primeiro gesto significativo aqui é a escolha de Piglia em começar seu diário com a mudança rumo a um destino desconhecido para o jovem de dezesseis anos. Três pontos chamam a atenção nesse início, o primeiro é ele retratar-se a si mesmo (usando inclusive a terceira pessoa) escrevendo em seus famosos cadernos de capa negra; o segundo ponto é a imagem desamparada e metafórica de um mendigo que acende fogueiras em meio à planície; o terceiro é já a elaboração de todo o conjunto como uma mensagem cifrada. Esse acontecimento retorna para Piglia não só no mesmo dia, como ele afirma, mas durante toda a sua vida pois condensa um projeto literário. A literatura de Piglia se constrói contra o logocentrismo e a estabilidade imutável da tradição literária, sua preferência é sempre por personagens em desacordo com seu contexto, exilados que deambula sem domicílio fixo, como Tardewski e Macedonio vagando como um linyera pelo deserto argentino³,

3 Refiro-me a “Conquista del desierto” levada a cabo pela República Argentina entre 1878 e 1885. Tal nome, obviamente, é um eufemismo para tornar menos evidente o que de fato foi essa campanha, ou seja, o massacre das tribos indígenas restantes.

entre pequenas fogueiras para esquentar o mate ou refeições improvisadas. A travessia do deserto é a alegoria da excripta especulativa de Piglia está composta pelo deambular contingente entre gêneros e conceitos como forma de resistência ao poder, não o invertendo, mas conduzindo-o à inanição.

A alegoria da travessia do deserto também é trabalhada em *La ciudad ausente*. Também aqui a resistência ao poder se faz conduzindo-a a inanição e é em Macedonio Fernández que Piglia encontra o caminho para esse trabalho. Começa por enfatizar a figura de um Macedonio exilado em seu próprio país e consciente da transitoriedade do pensamento e da existência; tal condição se condensaria mais após a morte de Elena Obieta, sua esposa.

Cuando su mujer [Elena Obieta] murió, él [Macedonio Fernández] abandonó todo, a sus hijos, su título de abogado, incluso sus escritos de medicina y de filosofía, y empezó a vivir sin nada, casi como un linyera por los caminos, con otros anarquistas que en aquel tiempo se iban a las vías, al campo, bajo los puentes, y vivía a sopa, caldo de cardo, huesos de gorrión, porque era una persona extremadamente ascética, todo le sobraba, hasta lo que no tenía ya le sobraba. (PIGLIA, 1992, p. 156)

E é justamente após essa imagem de Macedonio desolado vagando pelo “deserto” argentino que o romance explica a criação da máquina de criar narrativas. A máquina foi idealizada por Macedonio Fernández e projetada pelo engenheiro Russo para fazer com que através dela, Elena Obieta, falecida em 1920, pudesse viver eternamente dentro da máquina: “Ella era la Eterna, el río del relato, la voz interminable que mantenía vivo el recuerdo. Nunca aceptó que la había perdido. En eso fue como Dante y como Dante construyó un mundo para vivir con ella. La máquina fue ese mundo y fue su obra ma-

estra” (PIGLIA, 1992, p. 48). Obviamente se trata aqui de uma referência à Eterna, personagem do romance experimental *Museo de la novela de la Eterna* (1967) de Macedonio Fernández. Piglia lê a personagem Eterna do romance como uma referência a esposa perdida de Macedonio. Elena é transportada por Macedonio para o mundo artificial do romance para que ali seja eterna e possa conviver com ela. Elena é quem movimenta a história que, apesar de mínima, não tem fim. A excripta especulativa que Piglia desenvolve em seu primeiro romance, é incrementada com a apropriação da personagem de Macedonio e sua transformação em uma máquina de criar relatos. Inclusive a ideia de apropriar-se de personagens alheios, muito explorada pelos escritores da chamada *Nueva Novela Latinoamericana*, é uma ideia defendida por Macedonio: “los novelistas que han comprendido con lucidez que en nada los desmerece adoptar la práctica literaria que yo propuse del uso de personajes prestados, escaparán de la ridiculez de la infatuación de auto-genializarse” (FERNÁNDEZ, 1996, p. 93).

Se em *Respiración* era o diálogo entre os narradores que produzia a proliferação de histórias, agora é como se Piglia, através da máquina de Macedonio, pensasse a própria literatura como uma máquina consciente de si mesma que gera seus próprios relatos como séries e variações de relatos prévios. A partir dessa compreensão do romance, a excripta de Piglia se radicalizaria a tal ponto que já não existiria criação como ato supostamente genuíno apenas a (re) montagem de textos prévios. Essa ideia traz uma perspectiva interessante para pensar o ensaio “Kafka y sus precursores” de Jorge Luis Borges, pois se trataria não apenas da ideia central de que um escritor modifica a forma como se lê o passado (a tradição literária), mas também como sendo aquele que é capaz de reunir propositalmente (como

um projeto de escrita), sob sua assinatura, características e elementos que antes estavam dispersos na literatura universal. Para falar com Piglia: “el escritor se convierte en el enlace de textos leídos que se articulan entre sí ordenados por el azar” (PIGLIA, 1970, p. 13). Piglia não apenas se inspira no projeto macedoniano de criar um romance que não começa e nem termina, mas (uma vez mais) segue o desejo de Macedonio de que alguém dê continuidade ao seu romance: “deja autorizado a todo escritor futuro de impulso y circunstancias que favorezcan un intenso trabajo, para corregirlo y editarlo libremente, con o sin mención de mi obra y nombre” (FERNÁNDEZ, 1996, p. 253), e então conclui: “no será poco el trabajo. Suprima, corrija, pero en lo posible que quede algo” (FERNÁNDEZ, 1996, p. 253). É como se, para utilizar a ambivalência do termo francês, Macedonio passasse o témoin⁴ para Piglia que, em *La ciudad ausente*, faz com que não apenas “quede algo”, mas potencializa a característica central da escrita macedoniana, o trabalho com séries e variações.

La clave, dijo Macedonio, es que aprende a medida que narra. Aprender quiere decir que recuerda lo que ya ha hecho y tiene cada vez más experiencia. No hará necesariamente historias cada vez más lindas, pero sabrá las historias que ha hecho y quizá termine por construirles una trama común. (PIGLIA, 1992, p. 44)

La ciudad ausente é um romance feito de séries e variações, além de fazer ver outros textos e escritores e a própria literatura como sendo construída dessa forma. A máquina constrói sua própria memória a partir de textos alheios. A mulher-máquina narradora do romance de Piglia, trabalha

4 A palavra tem o sentido de “testemunho”, mas também se refere a passage du témoin, expressão que se refere a passagem do objeto cilíndrico que numa corrida de revezamento um corredor passa ao outro.

(re)criando histórias a partir de histórias anteriores. Como nos informa Junior, inicialmente o objetivo da máquina era somente de traduzir textos, no entanto, ao introduzirem nela o conto “William Wilson” de Edgar Allan Poe, em lugar de traduzi-lo, ela o transformou em outro conto, intitulado “Stephen Stevensen”. O conto de Poe, cuja temática é o duplo, serve de mote para a máquina que levará, a partir de então, ao limite máximo a criação de réplicas (duplos) que serão divididas por séries com suas respectivas variações. Ao mesmo tempo em que narra a história de seu romance, Piglia não deixa de traçar uma genealogia literária da narrativa moderna que começa com Poe, passando por Macedonio e, como sugere o título do conto da máquina, chegando a uma mescla entre Joyce (Stephen)⁵, presença que paira por todo o livro, e (Robert Louis) Stevenson.

Volvió a Stevensen. Ya estaba todo ahí. El primer texto mostraba el procedimiento. Tenía que buscar en esa dirección. Investigar lo que se repetía. Fabrica réplicas microscópicas, dobles virtuales, William Wilson, Stephen Stevensen. Era otra vez el punto de partida, un anillo en el centro del relato. El Museo era circular, como el tiempo en la llanura. (PIGLIA, 1992, p. 102). Grifos do autor.

A máquina enquanto metáfora de literatura, ou melhor, metáfora da forma como Piglia a entende, é a incorporação de “datos reales” (PIGLIA, 1992, p. 102) ao texto literário e vice-versa: “me interesa trabajar esa zona indeterminada donde se cruzan la ficción y la verdad” (PIGLIA, 2001a, p. 10). A ideia de “un anillo en el centro del relato” é uma referência a um dos relatos da máquina intitulado “La nena”, trata-se de uma breve narrativa sobre uma menina afásica, chamada Laura, que se identifica (e é identificada) mental-

5 Sobre Stephen o narrador informa que “todas las lenguas eran su lengua materna” (PIGLIA, 1992, p. 103).

mente com uma máquina. Vale a pena dizer que quase todos os relatos da máquina são também histórias sobre si mesma, como confessa o engenheiro Russo a Junior: “ha empezado a hablar de sí misma. Por eso la quieren parar.” (PIGLIA, 1992, p. 111). Ou seja, são relatos autorreflexivos nos quais o que está em questão é o próprio ato de narrar. Como na história da tradução do conto de Poe, “La nena” também é uma história a partir do qual a máquina constrói variações de um relato prévio. A circularidade do anel se relaciona aqui com o trabalho cíclico de criação que, mais do que circular, poderíamos dizer que é espiralado pois o retorno nunca é voltar ao mesmo, mas fazer do mesmo, outra coisa (variação). Toda repetição é também variação, é o que nos ensina *La ciudad ausente*. Importante ressaltar também a identificação da circularidade com o tempo na “*llanura*” conforme nos diz o narrador: “el Museo era circular, como el tiempo en la llanura” (PIGLIA, 1992, p. 102), mais uma identificação com a pampa e sua aparente imobilidade. Reforça-se assim a referência à pampa como ritual de passagem na construção de uma máquina literária anacrônica.

O perseguidor da máquina e quem inventaria suas histórias é o protagonista do romance, Mac Kensey Junior. Junior, cujo pai veio de Londres para trabalhar como fiscal de embarque de gado em Zapala (província de Neuquén), se vê como uma espécie de inglês exilado e busca “mirar todo con los ojos de un viajero del siglo XIX” (PIGLIA, 1992, p. 10). Após viajar por todo o país, Junior se estabelece em Buenos Aires e começa a trabalhar no jornal *El Mundo* junto com Emilio Renzi. É Renzi que dá a descrição mais precisa sobre Junior e seu pai: “el padre de Junior era como Junior, un delirante y un acomplejado, que se pasaba las noches blancas de la Patagonia escuchando las emisiones en onda corta de la BBC de Londres” (PIGLIA, 1992, p. 11). É devido a essa espécie de tra-

dição/estigma paterno que Junior começa a captar as transmissões da máquina de Macedonio e se torna o responsável por tudo o que se refira à máquina no jornal. Junior é o protagonista do romance não tanto por suas ações movimentarem a trama, mas por ser o centro aglutinador da narrativa; é ele quem reúne os relatos e partes de histórias dispersas da máquina, mas mais do que seu trabalho de investigação, é a própria máquina que o escolhe para cumprir esse papel. Junior é quem reúne as histórias da máquina e sobre ela: “todos parecían vivir en mundos paralelos, sin conexión.” “La única conexión soy yo”, pensó Junior. Cada uno fingía ser una persona distinta” (PIGLIA, 1992, p. 14). Essa ideia das partes isoladas/exiladas vivendo sem conexão e em mundos paralelos se repete obsessivamente durante o romance, como, por exemplo: “los hombres y mujeres de la sala iban a buscar respuestas y cada uno estaba en un universo aislado y microscópico” (PIGLIA, 1992, p. 50). Ou ainda, no momento em que Junior visita o museu no qual se encontra presa a máquina: “Y éstas eran historias verdaderas. Cada uno aislado en un rincón del Museo, construyendo la historia de su vida. Todo era como debía ser” (PIGLIA, 1992, p. 52). E, nesse sentido, *La ciudad ausente* é também a história de um leitor que busca encontrar um sentido em textos dispersos. Trata-se de um romance no qual a história principal é uma história de histórias menores, Junior é quem lê fora de lugar (estrangeiro, exilado) e busca relacionar séries e variações dispersas: “La versión contemporánea de la pregunta “qué es un lector” se instala allí. El lector ante el infinito y la proliferación. No al lector que lee un libro, sino un lector perdido en una red de signos” (PIGLIA, 2013, p. 28).

Como um detetive, ao modo de Marlowe de Raymond Chandler, sempre preso a uma trama que o ultrapassa, Junior é quem constrói ou, ao menos, mostra as relações

entre as partes do relato e estabelece as conexões entre o imaginário e o real, desmontando a oposição clássica entre ambos. No funcionamento da máquina literária de *La ciudad ausente*, Junior é a engrenagem que unifica histórias e estilos dispersos e, nesse sentido, o romance é também a história do desenvolvimento de uma escrita, a história de um processo criativo. Tal posição de Junior fica evidente no segundo capítulo, intitulado “El museo”. O capítulo trata da visita de Junior ao museu no qual encontra-se aprisionada a máquina de Macedonio. Junior chega ao museu em busca de Fuyita, vigia do local. Sua busca por Fuyita se inicia devido a um telefonema misterioso que recebe orientando-o a dirigir-se ao Hotel Majestic em busca de um ex jogador chamado Fuyita. Ao chegar ao hotel, no entanto, encontra apenas a namorada de Fuyita, Lucía Joyce. Importante ressaltar que os nomes dos personagens de Piglia nunca são aleatórios, Lucía Joyce, a mulher do Majestic que bebe em um frasco de perfume, sobre a qual escrevemos anteriormente, é uma referência à filha de James Joyce, Lucia Anna Joyce. Em julho de 1980, Piglia anota em seu diário:

Escribir la biografía de Lucia, la hija de Joyce, que murió en los años cincuenta en una clínica psiquiátrica en la que había vivido veinte años. Cuando Joyce le explica a Jung que Lucia escribía igual que él (que en ese momento trabajaba en el *Finnegans Wake*), Jung le dijo: Sí, pero ahí donde usted nada, ella se ahoga. (PIGLIA, 2017, p. 123)

Diagnosticada com esquizofrenia nos anos 1930, Lucia Joyce teve que abandonar sua carreira de dançarina profissional e acabou por ser internada no St Andrew’s Hospital em Northampton. Piglia não chegou a escrever a biografia de Lucia Joyce, mas fez dela uma das personagens mais memoráveis de seu romance. O gesto de leitura mais in-

teressante aqui é a relação entre a linguagem de Lucia e seu pai, como se a de Joyce também fosse uma literatura esquizofrênica. E, de fato, a relação é bastante promissora se entendemos a esquizofrenia a partir do ponto de vista deleuziano, ou seja, enquanto o universo das máquinas desejanças e dos fluxos descodificados.

Dizíamos, há pouco, que o esquizo está no limite dos fluxos descodificados do desejo; seria preciso entender, também assim, os códigos sociais, já que, nestes, um Significante despótico esmaga todas as cadeias, as lineariza, as bi-univoca, e se serve dos tijolos como se fossem elementos imóveis para uma muralha da China imperial. Mas o esquizo os destaca sempre, desliga-os e os leva consigo em todos os sentidos para reencontrar uma nova plurivocidade, que é o código do desejo. Toda composição, assim como toda decomposição, se faz com tijolos móveis. (DELEUZE, 2010, p. 59)

É em *Finnegans* onde essa analogia dos tijolos e da muralha parecem fazer mais sentido, pois estamos ante a contingência de construções linguísticas e relações de sentidos que são fragmentárias e provisórias.

No caso de Fuyita, podemos pensar na referência ao pintor japonês Tsuguharu Foujita, pintor que é citado em *La invención de Morel* (1940) de Bioy Casares⁶. Em *La ciudad ausente* o encontro entre Junior e Fuyita é bastante breve, limitando-se, principalmente, a alguns comentários do coreano

6 Em *La invención de Morel*, pinturas de Fuyita decoram as paredes do museu no qual se encontra a máquina responsável por reproduzir a última semana dos habitantes da ilha. Como sabemos, os habitantes da ilha são “captados” pela máquina, suas existências são transferidas para o virtual e eles vagam pela ilha como hologramas. No entanto, a máquina é capaz apenas de captar seus últimos dias deixando-os presos em um loop infinito. Como sugere esse breve resumo, as relações entre *La ciudad ausente* e *La invención de Morel* são bastante evidentes. No entanto, não me deterei no comparativo por não ser este o objetivo deste trabalho.

sobre a máquina e sua relação com o estado argentino. Fuyita, após afirmar que o estado argentino é telepata, mas que não pode controlar as informações que recebe por ser muito sensível ao que “los viejos psicólogos llaman inconsciente”, conclui: “ante el exceso de datos, amplían el radio de represión. La máquina ha logrado infiltrarse en sus redes, ya no distinguen la historia cierta de las versiones falsas” PIGLIA, 1992, p. 66).

Como afirma Deleuze (2010, p. 294): “o Estado é desejo que passa da cabeça do déspota ao coração dos súditos, e da lei intelectual a todo o sistema físico que dela se desprende ou se liberta”. Para Deleuze o estado se constrói a partir dessa passagem do desejo do déspota ao socius e ao capitalismo; para ele, a psicanálise pertence ao capitalismo e à vigilância e o esquizo é justamente aquele que escapa do controle e que, por isso, a psicanálise edipiana tenta controlá-lo.

Por que o capitalismo, ao mesmo tempo e que descobre a essência subjetiva do desejo e do trabalho — essência comum enquanto atividade de produção em geral —, não para de aliená-la de novo, e logo a seguir, numa máquina repressiva que cinde a essência e mantém separadas as partes — trabalho abstrato de um lado, desejo abstrato de outro: economia política e psicanálise, economia política e economia libidinal? É aí que podemos apreciar toda a extensão da pertença da psicanálise ao capitalismo. (DELEUZE, 2010, p. 399)

Mas, como também afirma Deleuze (2010, p. 158): “o desejo é revolucionário”. Ao desejo de controle do estado se opõe máquinas desejantes que produzem fluxos desterritorializados que não se deixam controlar pela máquina do estado.

E isto não quer dizer que o desejo seja distinto da sexualidade, mas que a sexualidade e o amor não dormem no quarto de Édipo; eles sonham, sobretudo, com outras amplitudes

e fazem passar estranhos fluxos que não se deixam estocar numa ordem estabelecida. O desejo não “quer” a revolução, ele é revolucionário por si mesmo, e como que involuntariamente, só por querer aquilo que quer. (DELEUZE, 2010, p. 158)

A existência de uma máquina estatal vigilante e opressora é contraposta à máquina-mulher narradora. A máquina esquizo de Macedonio é capaz de se infiltrar na máquina paranoica do estado, esvaziando assim os discursos de poder e violência e por isso é considerada perigosa. Além dos comentários sobre o funcionamento da máquina e sobre a existência do engenheiro que a construiu, Fuyita entrega a Junior um novo relato. Intitulado “Los nudos blancos”, o relato entregue por Fuyita é o mais crítico de todos, sucinto e bastante denso, trata-se de uma história delirante e carregada de referências e variações de outras histórias da máquina.

Em “Los nudos blancos” a protagonista é a própria Elena que se encontra na sinistra clínica do doutor Arana⁷, na qual ela se interna com “el doble propósito de hacer una investigación y de controlar sus alucinaciones” (PIGLIA, 1992, p. 69) pois “estaba segura de haber muerto y de que alguien había incorporado su cerebro (a veces decía su alma) en una máquina” (PIGLIA, 1992, p. 70). O doutor Arana é também maquinico, uma espécie de ciborgue fascista ao modo de Philip K. Dick: “parecía estar ahí para hacer reales todos los delirios paranoicos. Cráneo de vidrio, las venas rojas al aire, los huesos blancos brillando bajo la luz interna. Elena pensó que el hombre era un imán donde se incrustaban las limaduras de hierro del alma.”⁸ (PIGLIA,

7 O Doutor Arana também é citado no relato “La nena”, os pais de Laura a teriam levado até ele em busca de uma cura. Mas o pai da menina prefere seguir sua intuição na busca de uma cura em lugar das terapias de eletrochoque administrada por Arana.

8 A comparação aqui com um imã remete ao capítulo XIII de *The Life of Oscar Wilde* de Hesketh Pearson

1992, p. 69). Arana é, ainda, uma referência ao general Arturo Ossório Arana, ministro do exército argentino no momento do levantamento cívico-militar peronista de 1956 como resposta a Revolución libertadora, que havia derrocado Juan Domingo Perón meses antes. O levante de 1956 é o tema de Operación masacre (1957) de Rodolfo Walsh que narra o fuzilamento ilegal de diversas pessoas acusadas erroneamente de ter participado do golpe. A conclusão sobre os fuzilamentos é bastante clara para Walsh:

Se trata en suma de un vasto asesinato, arbitrario e ilegal, cuyos responsables máximos son los firmantes de los decretos que pretendieron convalidarlos: generales Aramburu y Ossorio Arana, almirantes Rojas y Hartung, brigadier Krause. (WALSH, 2000, p. 92)

Não nos esqueçamos ainda que além da importância histórica e literária da perseguição aos peronistas iniciada no período, o fato tem também uma relevância fundamental na vida de Piglia. Sabemos que tal perseguição ocasionaria a prisão de seu pai e a posterior mudança da família. Não é em vão que, entre as pouquíssimas intervenções de Emilio Renzi em *La ciudad ausente*, encontre-se a referência à história de seu pai como ferrenho defensor de Perón. Em outras palavras, podemos dizer que a história do desenvolvimento de uma escrita da máquina de Macedonio é a história do processo criativo de Piglia. Por conseguinte, a imagem de Piglia sentado em meio a llanura do deserto argentino rumo a uma nova vida enquanto escreve em seu diário⁹ –ao menos é o que Piglia parece estabelecer como sua ficção de origem– reverbera na imagem de Macedonio atravessando esse mesmo deserto rumo

reunido por Borges, em parceria com Bioy Casares, no livro *Cuentos breves y extraordinarios* (1955).

9 Em diversas vezes, em entrevistas e textos, Piglia reforça que se não houvesse começando a escrever seu diário, nunca teria sido um escritor.

à criação de sua máquina narrativa. “La historia empieza em 1956, en un pueblo de la provincia de Buenos Aires” (PIGLIA, 1992, p. 112), afirma a personagem Ana ao narrar a história da chegada do engenheiro ao pequeno povoado no qual se encontraria com Macedonio.

La ciudad ausente é uma máquina de mesclar histórias e personagens, sejam eles reais ou não. Se o “discurso militar ha tenido la pretensión de ficcionalizar lo real para borrar la opresión” (PIGLIA, 2001a, p. 10), Piglia responde absorvendo o real na ficção fazendo-o prosperar em novos contextos. A relação real/irreal é substituída pela relação possível/impossível na ficção pigliana. “Los nudos blancos” é uma engrenagem fundamental no funcionamento da máquina polifacética de Macedonio-Piglia. “Los nudos blancos” funciona como uma espécie de síntese da história central do romance, se *La ciudad ausente* é como uma matrioska, esse é o relato mais interno; nele, temos acesso ao delírio de Elena presa na clínica de Arana.

Era una loca que creía ser una mujer policía a la que obligaban a internarse en una clínica psiquiátrica y era una mujer policía entrenada para fingir que estaba en una máquina exhibida en la sala de un Museo. (Sólo tenía que proteger el nombre de un hombre al que ahora llamaría Mac. Cualquiera otra cosa, incluida la verdad, sería una invención en la que guarecerse para mantenerlo a salvo.) (PIGLIA, 1992, p. 70).

A estrutura do relato, assim como a paranoia de Elena, é de sobreposições e transferências. “Los nudos blancos” funciona como uma versão microscópica do romance, faz referência a relatos anteriores como “la mujer en el Majestic” (PIGLIA, 1992, p. 77) ou o “mapa del infierno de Dante” (PIGLIA, 1992, p. 82) –uma referência ao relato “La grabación” que é entregue a Junior por Ren-

zi¹⁰. “Los nudos blancos” também antecipa um relato posterior intitulado “La isla” que é uma referência a “isla de Finnegans”, a máquina transforma Finnegans Wake em uma comunidade utópica perdida em uma ilha, questão que abordarei mais adiante. O objetivo de Elena no relato, além de proteger Mac (que pode tanto ser uma abreviação Macedonio como uma referência a Junior Mac Kensey), é fugir rumo à ilha junto com outro interno chamado Tano¹¹ (um rosarino que se internou para fugir dos militares). No jogo de espelhos que é “Los nudos blancos” Elena se encontra presa na clínica de Arana enquanto mentalmente estaria em fuga e se deslocando pela cidade em companhia de Tano, com o objetivo de descobrir a localização da ilha. Em meio ao delírio de fuga, Elena e Tano encontram o museu no qual está a máquina:

Elena vio la pieza de una pensión de Tribunales y en una silla baja vio a un hombre pulsando una guitarra. Vio a dos gauchos que cruzaban a caballo la línea de fortines; vio a un hombre que se suicidaba en el asiento de un tren. Vio una réplica del consultorio de Arana y vio otra vez la cara de su madre. El Tano la abrazó. También eso lo había visto. El Tano la abrazaba en la sala de un Museo. Vio la réplica del escenario iluminado con Molly Malone cantando con voz de gata el coro de Ana Livia Plurabelle (PIGLIA, 1992, p. 80).

Aqui novamente a referência é Borges, trata-se de uma alusão a “El Aleph”. Como

10 “La grabación” é um relato que se apresenta como testemunho dos assassinatos cometidos pela ditadura, o protagonista é um peão de uma fazenda que, certo dia, ao tentar salvar um bezerro que havia caído num poço descobre vários corpos no mesmo local: “Esto es como el infierno del Dante” (PIGLIA, 1992, p. 36), ou ainda: “Un mapa de tumbas como vemos acá en estos mosaicos, así, eso era el mapa, parecía un mapa, después de helada la tierra, negro y blanco, inmenso, el mapa del infierno” (PIGLIA, 1992, p. 39).

11 No contexto argentino a palavra tano é utilizada para referir-se a italianos ou descendentes de italianos.

sabemos, para Piglia o conto de Borges parece uma versão “microscópica del Museo” (PIGLIA in FERNÁNDEZ, 1996, p. 519). Nesta citação extremamente densa em referências –não seria exagero denominá-la barroca pela intensidade e densidade de elementos– a estrutura do parágrafo é basicamente uma paródia do momento em que o protagonista do conto de Borges vê o aleph no porão da casa em que morava Beatriz Viterbo, agora em posse de Carlos Argentino Daneri:

Cada cosa (la luna del espejo, digamos) era infinitas cosas, porque yo claramente la veía desde todos los puntos del universo. Vi el populoso mar, vi el alba y la tarde, vi las muchedumbres de América, vi una plateada telaraña en el centro de una negra pirámide, vi un laberinto roto (era Londres), vi interminables ojos inmediatos escrutándose en mí como en un espejo, vi todos los espejos del planeta y ninguno me reflejó [...]. (BORGES, 2007, p. 753)

O que organiza o relato tanto no conto de Borges, quanto no romance de Piglia é o verbo “ver” que serve para enumerar aquilo que seria, segundo o narrador de “El Aleph”, simultâneo e superposto. Uma das características da literatura borgeana é justamente a classificação, daí sua fascinação pela enciclopédia britânica; isto posto, é possível entender também “El Aleph” como uma forma de pôr o mundo em ordem. No entanto, se para Borges é o mundo inteiro que cabe em um pequeno ponto, no romance de Piglia as referências são mais modestas e, em boa medida, internas ao próprio romance. O “hombre pulsando una guitarra” é Macedonio Fernández, os “dos gauchos” pode ser uma referência El gaucho Martin Fierro, mais especificamente referindo-se ao final da primeira parte com a partida de Fierro e Cruz rumo a sua vida como párias entre os índios; “Molly Malone cantando con voz de gata el coro de Ana Livia Plurabelle” é uma referên-

cia ao *Finnegans Wake* aqui transformado na ilha de Finnegans, habitada originalmente por uma mulher máquina chamada Ana Livia Plurabelle, uma mescla de *Finnegans* com *L'Ève future* (1886) de Auguste Villiers de L'isle-Adam. O ponto central de "Los nudos blancos" está descrito no próprio título, ou seja, a ideia de que existiram "nós" na matéria vivente que registrariam a história comum da vida na terra e uma linguagem comum da humanidade.

Hay que actuar sobre la memoria -dijo Arana-. Existen zonas de condensación, nudos blancos, es posible desatarlos, abrirlos. Son como mitos —dijo—, definen la gramática de la experiencia. Todo lo que los lingüistas nos han enseñado sobre el lenguaje está también en el corazón de la materia viviente. El código genético y el código verbal presentan las mismas características. A eso lo llamamos los nudos blancos. Los neurólogos de la Clínica pueden intentar la intervención, habrá que actuar sobre el cerebro. (PIGLIA, 1992, p. 74)

Haveria uma relação direta entre a experiência e os "nudos blancos". Tais nós seriam, portanto, a condensação de uma experiência gravada como código. Entendendo que a máquina é literária, tal código se encontraria encriptado no texto literário. Nesse sentido, a excripta de Piglia é a encriptação da experiência, mas também sua descryptação para uso pessoal. Tal concepção seria também uma herança falkneriana presente na escrita de Piglia. Segundo Piglia, a noção de experiência para Faulkner indica que os fatos sempre surgem filtrados, ou seja, os acontecimentos nunca são diretos e quando chegam já foram interpretados por relatos de outros, por versões incertas, por vezes que chegam do passado e também por livros, conclui então: "hay que leer la literatura con fe, es decir como un modelo de la vida, como un oráculo personal. Y eso han sido los libros de Faulkner para muchos de

nosotros: formas de la experiencia, acontecimientos importantes en la vida personal" (PIGLIA, 2001a, p. 129). Para Piglia a experiência é indiscernível de sua elaboração. Trata-se, como no relato "La nena", de criar uma linguagem (literária) de acordo com sua experiência de mundo. Mas em Piglia há uma preocupação política evidente, como em Walsh. E, nesse sentido, "la política aparece como un efecto de la búsqueda de experiencia, del intento de escapar de un mundo cerrado" (PIGLIA, 2013, p. 126). É isso que busca máquina narrativa de Piglia-Macedonio; não se trata apenas de contar histórias cada vez mais rebuscadas do ponto de vista estético, o objetivo é contrapor a máquina literária à máquina paranoica do estado:

Tienen todo controlado y han fundado el Estado mental, dijo Russo, que es una nueva etapa en la historia de las instituciones. El Estado mental, la realidad imaginaria, todos pensamos como ellos piensan y nos imaginamos lo que ellos quieren que imaginemos. Por eso me gusta el modo en que Richter se infiltró en el Estado argentino, infiltró su propia imaginación paranoica en la imaginación paranoica de Perón y le vendió el secreto de la bomba atómica. Sólo el secreto, porque la bomba jamás existió: sólo el secreto, que como era un secreto no se podía revelar. Claro que ahora, después de años y años de tortura sistemática, de campos de concentración destinados a hacer trabajar a los arrepentidos en tareas de información, han triunfado en todos lados y nadie se los va a infiltrar, sólo es posible crear un nudo blanco y empezar de nuevo. No queda nada, nada de nada, sólo nosotros, para resistir, mi madre y yo, esta isla y la máquina de Macedonio. Hace quince años que cayó el Muro de Berlín y lo único que queda es la máquina y la memoria de la máquina y no hay otra cosa, me entiende, joven, dijo Russo, nada, sólo el rastrojo, el campo seco, las marcas de la escarcha. Por eso la quieren desactivar. Primero, cuando vieron que no la podían desconocer, cuando se supo que hasta los cuentos de Borges venían de la máquina de Macedonio, que incluso estaban circulando versiones nuevas sobre lo que

había pasado en las Malvinas; entonces decidieron llevarla al Museo, inventarle un Museo, compraron el edificio de la RCO. (PIGLIA, 1992, p. 152)

Para pensar tal questão é fundamental regressar a Foucault para quem a principal diferença entre a sociedade penal (que predominou até o século XVIII) e a sociedade disciplinar (iniciada no século XX) seria a transformação do inquérito em vigilância, cujo objetivo é estabelecer um saber virtual sobre o indivíduo. O modelo panóptico pensado por Foucault, não mais aplicado unicamente às prisões, mas sim às fábricas, escolas, entre outras instituições, operaria por um duplo movimento de internamento e controle. É Deleuze quem dá continuidade à ideia de Foucault sobre a chamada sociedade da disciplina sustentando que esta teria sido substituída pela sociedade de controle. Para Deleuze já não seria necessário um local de sequestro e reclusão, pois qualquer lugar se transforma em local de reclusão permanente, estendendo o controle aos domicílios.

Jacques Derrida iria um pouco além ao afirmar que Kant destrói o direito social a favor do direito público, acabando com o direito de guardar para si ou dissimular algo em favor de uma ideia de sociedade. Derrida afirmaria que, em nome da moral pura, ele insere a polícia em todos os lugares. O filósofo franco-argelino lembra que ao ser questionado por Benjamin Constant, se deveria entregar um amigo em favor da verdade, Kant responde: “c’est ‘oui’, il faut dire la vérité, même dans ce cas, et donc risquer de livrer l’hôte à la mort plutôt que de mentir”. (DERRIDA, 2013, p. 67). Com Derrida podemos afirmar que antes ainda do panóptico, Kant já havia proposto uma forma mais eficiente de controle, o da polícia dentro dos corpos.

A ideia de um “estado mental” proposta por Russo em *La ciudad ausente* está de

acordo com a transformação de um controle físico em controle dos corpos e também controle mental. O avanço da inteligência artificial e dos algoritmos aplicados à internet, sinalizam um objetivo cada vez mais evidente de influenciar as opiniões, gostos e costumes das pessoas. Além do efeito de tais avanços para o capitalismo e o sequestro cada vez maior de qualquer resistência lógica do consumo, evidencia-se também o sequestro das democracias em todo o mundo apoiado nessa lógica pois, como sabemos, os discursos de ódio geram mais engajamento nas redes do que a busca pelo conhecimento. Some-se ainda a ficcionalização do real, como afirma Piglia em entrevista de 1984: “La Argentina de estos años es un buen lugar para ver hasta qué punto el discurso del poder adquiere a menudo la forma de una ficción criminal. El discurso militar ha tenido la pretensión de ficcionalizar lo real para borrar la opresión.” (PIGLIA, 2001a, p. 11). O “de estos años” pode muito bem aplicar-se ao contexto atual, não só na Argentina, mas ao redor de todo mundo. Nesse contexto qualquer pessoa é um potencial estrangeiro em seu próprio país, um exilado em potência.

La question revient donc. Qu’est-ce qu’un étranger ? Qui serait une étrangère ? Ce n’est pas seulement celui ou celle qui se tient à l’étranger, à l’extérieur de la société, de la famille, de la cité. Ce n’est pas l’autre, le tout autre qu’on relègue dans un dehors absolu et sauvage, barbare, préculturel et préjuridique, en dehors et deçà de la famille, de la communauté, de la cité, de la nation ou de l’État. Le rapport à l’étranger est réglé par le droit, par le devenir-droit de la justice. Ce pas nous ramènerait en Grèce, près Socrate et d’Œdipe, s’il n’était déjà trop tard (DERRIDA, 2013, p. 67).

No caso de Piglia é bastante evidente em seus diários sua sensação de exilado, es-

pecialmente, durante o período da ditadura argentina. Mesmo que nunca tenha abandonado o país, Piglia viu de perto o avanço cada vez mais sombrio da catástrofe que se abateu sobre o país naqueles anos. Além de ter amigos assassinados e muitos outros exilados, teve que se mudar frequentemente de casa para despistar a vigilância constante.

La espera es el infierno y tiene la estructura de la paranoia, todo se llena de signos, la realidad no me ayuda, por momentos pienso que todos los que cruzo en la ciudad son asesinos en potencia. Malos pensamientos que no me dejan pensar. La espera pura: escucho el ascensor y pienso que vienen a buscarme. (PIGLIA, 2017, p. 105)

É essa mesma estrutura paranoica que invade seus dois primeiros romances. Pois para Piglia uma narrativa (conto ou romance) sempre conta duas histórias, uma é a história contada e a outra a história sobre a história, ou seja, seu processo criativo:

Wittgenstein: “Mi trabajo consiste en dos partes: lo expuesto en él, más todo lo que no he escrito, y es esta segunda parte precisamente la más importante.” Buena definición de la novela que estoy por publicar: la política en esta situación es lo que no puede ser dicho. (PIGLIA, 2017, p. 135)

E, nesse contexto, a “cidade ausente” é também uma história e uma escrita ausente, uma história espectral que, mesmo que não seja narrada diretamente, assombra a história de Junior e a máquina de Macedonio. Nesse sentido, o título de seu primeiro romance também se faz presente e a literatura surge como uma máquina artificial que permite respirar nesse contexto opressivo e violento da ditadura.

Anoche soñé con Perón, él estaba vivo, yo lo visitaba y trataba de convencerlo de que

empujara a Balbín hacia una oposición más clara. En el sueño yo pensaba: ¿cómo no se dan cuenta de la importancia que tiene el hecho de que Perón esté vivo para enfrentar a la dictadura? Ésos son mis sueños políticos: los muertos aparecen vivos, de vez en cuando me encuentro con Elías, con Rubén, o con Rodolfo W[alsh]. (PIGLIA, 2017, p. 125)

“Sólo es posible crear un nudo blanco y empezar de nuevo” (PIGLIA, 1992, p. 152), afirma o Russo. Ou seja, retornar ao mito, a uma experiência originária e, a partir dela construir/reconstruir uma memória coletiva através da literatura; conjurando os mortos no processo para que falem e façam o passado respirar: “A tous les niveaux d’organisation de la vie, c’est-à-dire de l’économie de la mort. Tout graphème est d’essence testamentaire. Et l’absence originale du sujet de l’écriture est aussi celle de la chose ou du référent” (DERRIDA, 1974, p. 100, grifo do autor). Por conseguinte, o grafema se apresenta como a prótese que se afiança no lugar de uma ausência, ocupando o lugar do morto. A excripta de Piglia é, portanto, o lugar no qual se encontram encriptados os espectros que o escritor deverá conjurar. Talvez um dos pontos mais interessantes nesse caso seja pensar como a excripta maquínica de Piglia-Macedonio incorpora também Borges no processo: “cuando se supo que hasta los cuentos de Borges venían de la máquina de Macedonio, que incluso estaban circulando versiones nuevas sobre lo que había pasado en las Malvinas” (PIGLIA, 1992, p. 152). Não se trataria apenas de assinalar a ideia de Borges como herdeiro de Macedonio –algo que, de fato, Piglia enfatizou durante toda sua vida¹²–, mas a ironia de pensar os contos de

12 A respeito da herança macedoniana Borges sempre foi ambíguo. Ainda que tenha dito: “Yo por aquellos años lo imité, hasta la transcripción, hasta el apasionado y devoto plagio. Yo sentía: Macedonio es la metafísica, es la literatura. Quienes lo precedieron pueden resplandecer en la historia, pero eran borradores de Macedonio, versiones imperfectas y previas. No

Borges como produtos da máquina subversiva de Macedonio. Fazendo tal associação e, logo na sequência, uma referência à Guerra das Malvinas, o que ressalta ainda mais o que poderíamos definir como uma tentativa de politização da literatura borgeana. Mas também há outro escritor incorporado à máquina, Roberto Arlt. Não há nenhuma referência ao nome de Arlt no romance, mas sim a seus personagens e passagens de seus livros, as duas primeiras acontecem no museu. Ao visitar as salas do museu, Junior vê entre outras miniaturas e pinturas relativas aos relatos da máquina, uma representação do vagão no qual se matou Erdosain (personagem de *Los lanzallamas* (1931)). Logo na sequência Fuyita se refere a “rosa de cobre” idealizada por Erdosain: “¿Ha visto la rosa azul? [...]. Hay que usar hielo líquido y nitrato de plata. Primero fue la rosa de cobre, pero ahora ya no se consiguen, esta quinta ha sido clausurada varias veces por la policía” (PIGLIA, 1992, p. 67). Trata-se de um método criado por Erdosain através do qual uma rosa comum se transforma em uma rosa de cobre. Tal rosa seria uma espécie de horizonte utópico com a qual ele busca uma saída para sua vida miserável, um invento inútil, mas com o qual almeja conseguir alguma notoriedade e dinheiro. No entanto, a referência feita por Piglia é coerente pois no caso de Arlt também se trata da transformação de algo vivo em mecânico, como a máquina de Macedonio. Em abril de 1970, Piglia escrevia em seu diário: “todos nosotros nacemos en Roberto Arlt: el primero que consiga engancharlo con Borges habrá triunfado” (PIGLIA, 2016, p. 153). Tal objetivo de unir Borges e Arlt já se anuncia em *Respiración artificial*, mesmo traçando substanciais diferenças en-

imitar ese canon hubiera sido una negligencia increíble. (BORGES, 1952, p. 145). “Macedonio no está en los libros que ha escrito; los libros son inferiores a él. Más que leerlo, a Macedonio había que conocerlo.” (BORGES in PIGLIA, 1985)

tre ambos¹³, Renzi defende a ideia de que no conto “El informe de Brodie” Borges faz uma homenagem a Arlt. Ou seja, a ideia é que Borges parece reconhecer a relevância da Arlt na literatura argentina.

O sequestro da literatura borgeana pela máquina de *La ciudad ausente* é uma espécie de solução *Deus ex machina* para o conservadorismo de Borges e o mesmo podemos dizer de sua união com Arlt. Piglia aprofunda a união entre ambos escritores, agora como se os textos de ambos fossem escritos pela máquina narradora. Mas o sentido da expressão greco-latina deve aqui ser pensado também pela ideia do “ex” como saída e deslocamento. Deus seria o que sai da máquina, mas também aquilo que se desloca através dela, uma espécie de código fonte como seria a ideia dos “nudos blancos”. Como toda máquina, a de Macedonio-Piglia trabalha com códigos, não há uma transmissão direta de fluxos (influência), mas uma comunicação de códigos que se entrelaçam e se reajustam, modificando-se uns aos outros. Sendo assim, o *Deus ex machina* da máquina de Piglia não está relacionado ao desenlace, mas ao próprio nó narrativo. Deus está no nó: “los nudos blancos habían sido, en el origen, marcas en los huesos. El mapa de un lenguaje ciego común a todos los seres vivos. El único rastro de ese idioma original eran los signos dibujados en el caparazón de las tortugas marinas.” (PIGLIA, 1992, p. 84)

Os “nudos blancos” seriam uma espécie de engrenagem fundamental da máquina literária, seu mito originário. A descrição do narrador do que seriam os tais nós encontra relação com a viagem de Piglia a China em 1974 e seu encontro com o escritor chinês

13 Em *Respiración artificial* Renzi afirma que “Borges es un escritor del siglo XIX” (PIGLIA, 2001b, p. 119) e, sobre Arlt, “el que abre, el que inaugura, es Roberto Arlt. Arlt empieza de nuevo: es el único escritor verdaderamente moderno que produjo la literatura argentina del siglo XX. (PIGLIA, 2001b, p. 121).

Kuo Mo-jo que, entre outras coisas, explica que: “el carácter chino wen significa a la vez los rasgos, las vetas —de la piedra, de la madera—, las huellas de las patas de las aves, los tatuajes, el dibujo en los caparazones de las tortugas, pero también la literatura, dice como si despertara.” (PIGLIA, 2016, p. 301). Ainda que a enumeração sobre o significado da palavra chinesa se pareça, à primeira vista, a aleatória categorização dos animais da enciclopédia chinesa do conto “El idioma analítico de John Wilkins” de Borges, essa relação é apenas aparente. Há aqui uma ligação clara entre os significados de wen e ela remete ao traço e aos vestígios. Como um detetive que segue as pegadas e evidências mínimas para encontrar o criminoso, o escritor deve perseguir os traços que mais lhe interessam no universo quase infinito da literatura. Os nós estariam compostos de elementos primordiais que só ganhariam sentido ou significações possíveis ao serem reunidos em conjunto. A viagem de Piglia à China em 1974 surge para ele como um refúgio ante a censura e a violência já escancarada com um aparato de repressão institucionalizado através da Triple A. Meses antes de partir, Piglia escreve em seu diário: “mi viaje próximo a China es para mí un punto de fuga. Por un lado, me retiro explícitamente de la zona de conflicto de mi vida actual. Por otro lado, para mí es como ir a la Luna” (PIGLIA, 2016, p. 277). China é para Piglia nesse momento como uma ilha desconhecida a ser explorada. E das ilhas nascem os mitos que a literatura busca reconfigurar. A referência a uma ilha (a ilha de Finnegans em *La ciudad ausente*) não é involuntária, como lembra Piglia no documentário *Macedonio Fernández* (1995) -com roteiro do próprio Piglia e direção de Andrés Di Tella- trata-se de mais um projeto macedoniano. No final do século XIX, com alguns amigos, entre eles o pai de Borges, Macedonio tentou criar uma comunidade anarquista em uma ilha.

Tengo la certeza de que toda la obra de Macedonio puede ser leída como una especie de archivo de esa sociedad perdida. Como si Macedonio hubiera sido el cronista de esa sociedad futura, a la que él de hecho siempre volvía para buscar nuevos testimonios y toda su obra es en un cierto sentido de una versión fragmentada de lo que era ese universo. Del que, en un sentido, él era, al mismo tiempo, el cronista, el testigo y el héroe. Y me parece entonces que si uno lo imagina en esas piezas aisladas de pensión que funcionaban como una especie de isla mínima, escribiendo con esa letra que los años variaban que iban modificándose escribiendo la crónica de ese lugar perdido, tratando en algún sentido de rescatar la fuerza de la ilusión. Hay una frase de Macedonio que me parece condensar toda esta noción, dice macedonio en una carta a Borges: “Emancipémonos de los imposibles, de todo lo que buscamos y creemos a veces que no hay y peor aún, que no puede haber”.¹⁴

Ao falar sobre Macedonio, Piglia parece estar falando de seu romance e também de si mesmo. No segundo volume de seus diários, que vai de 1968 a 1975, Piglia faz referência por diversas vezes ao desejo de se isolar em uma ilha no Tigre:

Voy por la ciudad con una lámpara de pie metálica al hombro. Trato de volver al relato de Pavese, busco la sintaxis y el tono. A las dos horas de empezar, viene David [Viñas] y desde ese momento ya no puedo concentrarme. Ideas de fuga al Tigre, a una isla, al campo, a un pueblo de provincia, a un hotel, una habitación anónima en el centro de la ciudad, pasar una o dos semanas aislado, sin interrupciones, escribiendo. (PIGLIA, 2016, p. 231)

A relação entre ambos fragmentos é tão evidente que inclusive o quarto de pen-

14 O fragmento é uma transcrição de uma parte da fala de Ricardo Piglia no documentário *Macedonio Fernández*. Trata-se de um filme dirigido por Andrés Di Tella com roteiro de Ricardo Piglia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XfkbGkwzpq8&t=621s>> Acesso: 19 mar. 2024.

são aparece como uma espécie de ilha na qual o escritor pode se isolar para escrever. No último volume de seus diários, ao se referir a *Respiración artificial*, Piglia afirma: “entre dos mundos igualmente próximos y lejanos: mis encuentros con Elías y Rubén, víctimas de la dictadura, y una novela escrita en una isla desierta” (PIGLIA, 2017, p. 107). Gilles Deleuze em “Causas e razões das ilhas desertas”, publicado em *A ilha deserta e outros textos* (2002), compara a ilha a um ovo, comparação que o remete à partenogênese como elemento fundamental nas mitologias sobre a ilha deserta, na maioria das vezes constituídas de comunidades exclusivamente femininas. Dessa forma, a ilha está associada a um segundo nascimento:

A ideia de uma segunda origem dá todo seu sentido à ilha deserta, sobrevivência da ilha santa num mundo que tarda para recomeçar. No ideal do recomeço há algo que precede o próprio começo, que o retoma para aprofundá-lo e recuá-lo no tempo. A ilha deserta é a matéria desse imemorial ou desse mais profundo. (DELEUZE, 2008, p. 22.)

É no exílio, no emergir dessa ilha à deriva, como uma Atlântida que surge em meio ao Tigre argentino, que ocorrerá o segundo nascimento. O nascimento de uma cidade ausente, ou melhor, que não termina de se ausentar, na qual não existem certezas ou estabilidade nas coisas e na própria linguagem. Na ilha foi onde se descobriu os “nudos blancos”, uma ilha povoada por pessoas de todos os lados, ingleses, irlandeses, russos, “perseguidos por las autoridades, amenazados de muerte, exiliados políticos” (PIGLIA, 1992, p. 123), lugar onde “se pueden escuchar todas las voces; nadie llega o el que llega no quiere volver. Porque allí están refugiados los muertos” (PIGLIA, 1992, p. 123). Sendo assim, Piglia não só recria a ilha utópica de Macedonio, como estabelece uma

ponte entre Macedonio e Joyce; é também uma forma de reivindicar o lugar de Macedonio não só na literatura argentina¹⁵, mas agora também universal, como precursor de Joyce.

Por eso he de volver a la ciudad de los tres tiempos y a la bahía donde reposa la mujer de Bob Mulligan y al Museo de la Novela donde está el Finnegans, solo en una sala, en una caja negra de cristal. También yo voy a cantar en la taberna de Humphry Earwicker, golpeando el puño contra la madera de la mesa y tomando cerveza, una canción que habla del pájaro tuerto que vuela sin parar sobre la isla. (PIGLIA, 1992, p. 141)

É bastante clara a ideia de que o Finnegans está contido no Museo de la Novela. O Museo de la novela como o Finnegans são laboratórios literários que se convertem em experiências de leituras não convencionais. Ainda que o texto aparente uma unidade, ela é ilusória pois, como um rio, ele flui em fluxos múltiplos e ramificações, arrastando restos e fragmentos no processo. O exercício de ler o Finnegans a partir do Museo é bastante promissor, principalmente levando em conta a ideia do “lector salteado” de Macedonio, ideia precursora das principais renovações literárias do século XX.

Quise distraerte, no quise corregirte, porque al contrario eres el lector sabio, pues que practicas el entreleer que es lo que más fuerte impresión labra, conforme a mi teoría de que los personajes y los sucesos sólo insinuados, hábilmente truncos, son los que más quedan en la emoción y en la memoria. (FERNÁNDEZ, 1996, p. 119)

O leitor salteado de Macedonio é, por excelência, o leitor do Finnegans de Joyce. O estilo desarticulado do romance, composto

15 No documentário Macedonio Fernández, Piglia afirma: “Pienso que la literatura argentina es Macedonio Fernández”.

por uma linguagem enlouquecida como a de Lucia Joyce, deve ser lido sem a pretensão de uma completude, pois os sentidos são provisórios, fragmentários e sem linearidade.

Na ilha, a língua é instável, modifica-se constantemente em ciclos descontínuos que reproduzem a maioria dos idiomas conhecidos; sem que exista, no entanto, uma consciência responsável por tal mudança. Os habitantes podem falar inglês durante alguns meses ou anos até que um dia comecem a falar latim, gaélico, espanhol, etc. No último volume de *Los diarios de Emilio Renzi*, referente a setembro de 1980, Piglia escreve:

Habría que imaginar que toda la humanidad ha hablado desde siempre un mismo lenguaje, pero que esa lengua ha sido distinta en cada época, como si sucesivamente se hubiera hablado el arameo, el griego, el latín, el italiano, el inglés. Cada época tendría su lenguaje propio que sería universal. Supongamos ahora que ese lenguaje no es fijo: hace falta encontrar la palabra cada vez que se quiere definir un objeto. Esa definición puede cambiar si alguien demuestra que su nueva expresión es más ajustada al objeto. Esa situación produce cierto desorden. Los filósofos construyen explicaciones. Platón, por ejemplo, dice que las designaciones verdaderas de los objetos reales están en el Topos Uranus: allí cada cosa tiene la palabra que le corresponde. Luego, alguien dice que en verdad Dios es el único que conoce la designación correcta de todo y sólo la fe permite acceder a los nombres verdaderos. Por su parte, Hegel dirá que el Espíritu Absoluto va desarrollándose en la Historia en un devenir cuyo ejemplo es la incertidumbre de los nombres. En cambio, los científicos deciden que para evitar la incertidumbre se debe numerar cada cosa existente y que esa nomenclatura matemática debe pasar a ser el lenguaje. Se olvidan así del lenguaje común e inventan un lenguaje artificial y verdadero. Muy bien, pero ¿quién lo habla? (PIGLIA, 2017, p. 130)

Mais uma vez fica evidente que algumas das ideias centrais de *La ciudad ausente* já estavam sendo elaboradas por Piglia muito antes da publicação do romance. Mas além disso, do ponto de vista linguístico e, portanto, também literário e filosófico, a ideia de Piglia é a exacerbação de processos reais no desenvolvimento das línguas. Sabemos que as línguas evoluem a partir de algumas raízes comuns. Além disso, no que se refere a questão de Deus como conhecedor da verdadeira língua, cabe mencionar que se trata de uma questão chave para Derrida em *De la grammatologie* (1967) onde desenvolve uma crítica ao fonocentrismo e ao logocentrismo; o império da metafísica (a ideia de um sentido originário presente no logos e na verdade) é submetida por Derrida a processos de deslocamento e inversão que desmontam categorias supostamente estáveis do pensamento ocidental, em cujo centro está a transubstanciação de princípios religiosos. O que faz Piglia ao imaginar uma sociedade consciente da instabilidade da língua e de ideias como identidade e pátria, é propor um ideal utópico de consciência comunitária da fragilidade da própria existência, de uma existência exilada. É a partir consciência de tal fragilidade que Piglia pode construir seu mundo literário.

A única fonte escrita na ilha é o *Finnegans Wake*, considerada por muitos como um livro sagrado porque sempre é possível lê-lo independente do estado em que a língua se encontra. A ilha de Macedonio-Joyce-Piglia é o lugar por excelência dos mortos, perseguidos e exilados:

En la isla no conocen la imagen de lo que está afuera y la categoría de extranjero no es estable. Piensan la patria según la lengua. ("La nación es un concepto lingüístico.") Los individuos pertenecen a la lengua que todos hablaban en el momento de nacer, pero ningun-

no sabe cuándo volverá a estar ahí. “Así surge en el mundo (le han dicho a Boas) algo que a todos se nos aparece en la infancia y donde todavía no ha estado nadie: la patria.” Definen el espacio en relación con el río Liffey, que atraviesa la isla de norte a sur. Pero Liffey es también el nombre que designa el lenguaje y en el río Liffey están todos los ríos del mundo. El concepto de frontera es temporal y sus límites se conjugan como los tiempos de un verbo. (PIGLIA, 1992, p. 128)

psíquica que a preceda. (AGAMBEN, 2005, p. 58)

Para Agamben, a infância instaura uma cisão entre língua e discurso que caracteriza a linguagem humana. É somente porque existe infância e diferença entre língua e discurso que existe a história. Nesse contexto, o *Finnegans* seria uma espécie de simulação do fluxo caótico da relação entre infância e linguagem. É justamente dessa mística da linguagem contida no *Finnegans* que Piglia parece querer apropriar-se transformando-o em livro místico para os habitantes da ilha.

Todos são estrangeiros na ilha pois as fronteiras são instáveis e a língua não é fixa, ambas são fluidas como o rio Liffey. A ilha é o lugar do literário. Assim como Macedonio e sua experiência da criação de uma comuna anarquista, a ilha é o arquivo do qual Piglia faz emergir sua excripta, cujas fronteiras “se conjugam como os tempos de um verbo”. O capítulo “A ilha” mostra as engrenagens fragmentárias da máquina desejante de Piglia, um diminuto Livro das Mutações composto de séries e variações definidas pela contingência da leitura: “La mutación ha ganado las formas exteriores de la realidad. ‘Lo que todavía no es define la arquitectura del mundo; piensa el hombre, y desciende a la playa que rodea la bahía. ‘Se ve ahí, en el borde del lenguaje, como la casa de la infancia en la memoria’” (PIGLIA, 1992, p. 130). Como afirma Giorgio Agamben:

A ficção de origem de Piglia se consolida com a publicação de *La ciudad ausente* e a criação de sua máquina narrativa. Ao construir uma genealogia da literatura argentina e nela posicionar sua obra, Piglia une a erudição e o europeísmo, mas também o exílio e a politização da arte em um mesmo projeto literário. Uma das obsessões de Piglia e de outros escritores de sua geração é a ideia de criar uma linguagem; não se trata de estilo, mas de uma busca incessante que não acaba sendo uma fórmula adquirida pela destreza narrativa e pela repetição de códigos da tradição literária dominante, mas sim de um movimento crítico constante. Uma referência fundamental que marca a geração de Piglia nesse sentido é Bertold Brecht:

Pois se pode, por certo, tentar substancializar uma in-fância, um «silêncio» do sujeito por meio da ideia de um «fluxo de consciência» intangível e irrefreável como fenômeno psíquico originário; mas quando se quis dar realidade e captar esta corrente originária dos *Erlebtrisse*, isto apenas foi possível fazendo-a falar no «monólogo interior», e a lucidez de Joyce consiste precisamente em ter compreendido que o fluxo de consciência não possui outra realidade senão a «monólogo», e obviamente, portanto, de linguagem: por isso, em *Finnegan's wake* [O despertar de Finnegan], o monólogo interior pode ceder o lugar a uma absolutização mítica da linguagem além de toda «experiência vivida» e de toda realidade

Por otro lado la literatura es un frente particular de la lucha de clases: también en el interior de ese campo es preciso definir una posición revolucionaria. Un ejemplo de esto es la teoría del efecto de distanciamiento: el teatro libra una lucha específica contra los modos de representación cristalizados en la escena burguesa (identificación, ilusión, mimesis, etc.). Para Brecht actuar políticamente significa también crear un nuevo lenguaje artístico, rechazar los presupuestos de la retórica burguesa (“La nueva producción no pretende satisfacer a la vieja estética sino destruirla”). La práctica brechtiana tiene siempre su momento semántico: desmontar las convenciones y

los códigos lingüísticos impuestos como naturales y eternos por las clases dominantes es un modo de hacer ver la coherencia entre un sistema de signos artísticos y un sistema ideológico de comportamientos y de juicios. Para Brecht modificar los procedimientos que regulan la producción. (PIGLIA, 1975, p. 08)

Ou seja, conforme a leitura de Brecht feita por Piglia, trata-se justamente do rompimento com a tradição burguesa, daí a importância de Arlt como autor de uma literatura “perversa”. Por isso Brecht e o conceito de *ostranenie* (estranhamento/singularização), criado pelo formalista russo Viktor Chklovski são tão importantes em *Respiración artificial*. Tardewski afirma que o distanciamento brechtiano teria surgido após o contato de Brecht com o conceito. Antes de dar continuidade, no entanto, é importante lembrar Chklovski e o conceito de *ostranenie*:

O objetivo da arte é dar sensação de objeto como visão e não como reconhecimento, o procedimento da arte é o procedimento de singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. O ato de percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado; a arte é um meio de experimentar o devir do objeto, o que é já “passado” não importa para a arte. (CHKLOVSKI, 1976, p. 45)

Contra-pondo-se as ideias do crítico ucraniano Aleksandr Potebnia para quem a arte seria um pensamento ajudado por imagens, reforçando certa concepção aristotélica da mimesis, Chklovski prefere pensar a arte como estranhamento dos objetos e, porque não, do mundo. É Tardewski quem une a *ostranenie* com o distanciamento:

Pero retomando lo que le decía, esa forma de mirar afuera, a distancia, en otro lugar y poder así ver la realidad más allá del velo de los hábitos, de las costumbres. Paradójicamente

es al mismo tiempo la mirada del turista, pero también, en última instancia, la mirada del filósofo. Quiero decir, digo, que en definitiva la filosofía no es más que eso. Se constituye así, digamos desde Sócrates. ¿Qué es esto? ¿No? La pregunta de Sócrates. Un fracasado, no todos, claro, cierta clase especial de fracasado ve todo, continuamente, con ese tipo de mirada. Esa lucidez aberrante, por supuesto, los hunde todavía más en el fracaso. Me interesé mucho por gente así, en los años de mi juventud. Tenían para mí un encanto demoníaco. Estaba convencido de que esos individuos eran los que ejercían, digo, la verdadera función de conocimiento que siempre es destructiva. (PIGLIA, 2001b, p. 144)

No segundo volume de *Los diarios de Emilio Renzi*, Piglia traduz *ostranenie* como “distanciamento” ao escrever sobre Tolstói e afirmar que o escritor russo teria se desprendido literariamente de uma versão alegorizante, inspirada no Antigo testamento, para uma “lectura distanciada (‘racional’)” (PIGLIA, 2016, p. 44). É precisamente esse olhar de estranhamento que encontramos em Piglia, trata-se de um compromisso com o pensamento crítico e extemporâneo. Piglia é responsável para com a herança literária argentina, ele nomeia e faz jus a ela, mas também para com tudo o que seja estranho a ela e a si mesmo. Para romper com a tradição se faz necessário antes conhecê-la e compreender seus códigos. Piglia não renega a tradição, mas a sequestra e transforma através de sua excripta. O exemplo mais claro desse trabalho é o que faz com Borges, quando ele une Borges e Arlt através de sua máquina narrativa está também politizando Borges e transformando-o algo diferente. Repetir para variar é uma das máximas da literatura de Piglia.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. Infância e História. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BORGES, Jorge Luis. Obras completas. Buenos Aires: Emecé, 2007.

_____. Macedonio Fernández. Sur. p. 145-147, n. 2019-210, Buenos Aires, 1952.

BRECHT, Bertold. Dialogos de refugiados. Madrid: Alianza, 1994.

CHKLOVSKI, Victor et al. Teoria da literatura: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1976.

DELEUZE, Gilles. A ilha deserta e outros textos. Tradução de Luiz B. L. Orlandi, entre outros. São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. O anti-Édipo. Capitalismo e esquizofrenia. Tomo 1. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

DERRIDA, Jacques. Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre de l'hospitalité. Paris: Calmann-Lévy, 2013.

_____. De la Gramatologie. Paris: Les Éditions de Minuit, 1974.

FERNANDEZ, Macedonio. Museo de la novela de la Eterna. Nanterre: ALLCA XX, 1996.

PIGLIA, Ricardo. Crítica y ficción. Barcelona: Anagrama, 2001a.

_____. La ciudad ausente. Buenos Aires: Sudamericana, 1992.

_____. La isla de Finnegans. El péndulo. Año 01, n. 02, p. 61-73, Buenos Aires, 1991.

_____. El último lector. Buenos Aires: Anagrama, 2013.

_____. Los diarios de Emilio Renzi: Años de formación. Buenos Aires, Anagrama, 2015.

_____. Los diarios de Emilio Renzi: Los años felices. Buenos Aires, Anagrama, 2016b.

_____. Los diarios de Emilio Renzi: Un día en la vida. Buenos Aires, Anagrama, 2017.

_____. Notas sobre Brecht. Los libros. n. 40, p. 08, Buenos Aires, Abr. Mar. 1975.

_____. Respiración artificial. Buenos Aires: Planeta, 2001b.

WALSH J., Rodolfo. Operación masacre. Buenos Aires: Ediciones de la flor, 2000.

Submissão: março de 2024.

Aceite: abril de 2024.

A IMPRENSA NO BRASIL FEITA POR MULHERES E PARA MULHERES E A IMPORTÂNCIA DE JUANA MANSO NOS PERIÓDICOS OITOCENTISTAS FEMININOS E FEMINISTAS

Carolina de Novaes Rêgo Barros¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar as participações da escritora Juana Paula Manso de Noronha, após sua saída da direção do seu periódico *O Jornal das Senhoras* (1852). Dessa forma, percebeu-se a necessidade de que para entender o percurso do primeiro periódico feminista e feminino brasileiro, de acordo com Bárbara Souto (2022), seria necessário entender o cenário da imprensa brasileira feita para e por mulheres. Assim, o trabalho de Constância Lima Duarte (2016) foi de suma importância para a análise dessa trajetória. Por fim, analisadas as colaborações e as homenagens que a periodista era citada, percebeu-se que o periódico foi deixando de lado seu intuito de destacar a importância da emancipação e da educação feminina oitocentista.

Palavras-chave: Oitocentista. Periódico. Juana Paula Manso. *O Jornal das Senhoras*.

HE PRESS IN BRAZIL MADE BY WOMEN AND FOR WOMEN AND THE IMPORTANCE OF JUANA MANSO IN NINETEENTH-CENTURY FEMININE AND FEMINIST PERIODICALS.

Abstract: This article aims to present the contributions of the writer Juana Paula Manso de Noronha, following her departure from the direction of her periodical *O Jornal das Senhoras* (1852). Thus, it was perceived the need to understand the trajectory of the first Brazilian feminist and feminine periodical, according to Bárbara Souto (2022), it would be necessary to understand the scenario of Brazilian press made for and by women. Thus, the work of Constância Lima Duarte (2016) was of paramount importance for the analysis of this trajectory. Finally, analyzed the collaborations and tributes that the journalist was mentioned in it was noticed that the periodical was gradually moving away from its intention to highlight the importance of nineteenth-century female emancipation and education.

Keywords: Nineteenth-century. Periodical. Juana Paula Manso. *O Jornal das Senhoras*.

¹ Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa (2021), pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialização em Educação Especial (2023), pela Universidade da Amazônia (UNAMA). mestranda em Estudos Literários no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) pela UFPA.

Introdução

Desde o seu surgimento, a imprensa é um dos principais veículos de comunicação à sociedade. O seu trabalho vai além da divulgação de notícias, por meio dela podemos nos instruir, distrair, analisar discursos e divulgar inúmeras notícias sejam elas sobre o mundo ou corriqueiras. Para Sandra Lima (2007), hoje a imprensa tem papel fundamental como fonte histórica, “o reconhecimento da imprensa como importante fonte histórica tem nos apresentado com a possibilidade de resgatar momentos passados do cenário da nossa vida cotidiana” (LIMA, 2007, p. 222).

Dessa forma, analisando a imprensa do século XIX no Brasil percebemos a ocorrência de inúmeras publicações, contendo os mais variados temas, voltados principalmente para o público masculino. No entanto, ao buscarmos mais detalhadamente os jornais da época notamos a ocorrência de um número expressivo de periódicos fundados por mulheres e direcionados para o público feminino oitocentista. Assim, os jornais ou periódicos foram, de acordo com Constância Lima Duarte (2016), “mais que os livros, foram os jornais e as revistas os primeiros e principais veículos da produção letrada feminina, que desde o início se configuraram em espaços de aglutinação, divulgação e resistência” (DUARTE, 2016, p. 6). Portanto, a imprensa, a partir de agora denominada de imprensa feminina, se apoderou desse veículo de comunicação com o objetivo de correr ideias e ideais para o conhecimento e, conseqüentemente, o aprendizado do público feminino oitocentista.

A mulher oitocentista brasileira teve um árduo percurso em busca de seus direitos como, por exemplo, a educação, bem como as tentativas patriarcais de relegar a ela um papel subalterno nos mais diferentes ambientes nos quais estavam inseridas.

Na imprensa não foi diferente; para Bárbara Souto (2022), as mulheres realizaram verdadeiras “reflexões de uma práxis democrática” (SOUTO, 2022, p. 31), além de seus textos enfatizarem a educação laica voltada para as meninas, o acesso à educação digna, o direito a expressão feminina² e a quebra do silêncio imposto socialmente pelos homens³.

Ao buscarmos abordar a produção feminina na imprensa oitocentista brasileira, pudemos encontrar inúmeros estudos voltados para as produções literárias e jornalísticas, de e para mulheres daquela época. Um dos estudos mais importantes foi o dicionário ilustrado *Imprensa feminina e feminista no Brasil*, escrito por Constância Lima Duarte (2016); por meio dessa fonte destacaremos os primeiros jornais organizados por mulheres, até chegarmos ao ano de 1852, cujo periódico *O Jornal das Senhoras* foi publicado.

É importante citarmos alguns folhetos e periódicos anteriores ao *O Jornal das Senhoras*, de 1852, para percebermos que as mulheres já tomavam a frente da imprensa oitocentista com suas ideias e textos bastante diversos visto que o periódico de Juana Manso foi pioneiro em dar notabilidade ao público feminino e à ideia de emancipação da mulher por meio da educação.

Desse modo, enquanto *O Jornal das Senhoras* (1852) não era lançado no Rio de Janeiro, de acordo com Constância Lima Duarte (2016), o primeiro periódico tendo uma mulher a sua frente foi, na verdade, um folheto que tinha como título *Verdadeira Mãe do Simplicio* ou *A Infeliz Viuva Peregrina*, de 1831, publicado no Rio de Janeiro e sem autoria específica. No entanto, a pessoa que o escreveu se intitulava mulher. O segundo, também um folheto, foi *A Filha Única da Mulher do Simplicio*, de 1832, no Rio de Janeiro, sem autoria, mas com uma breve apresentação no qual divulgava-se ser uma publicação

² SOUTO, 2022, p. 223.

³ PERROT, 2005, p. 9.

de autoria feminina. A terceira publicação é o periódico *Belona Irada Contra os Sectarios de Momo*, publicado durante os anos de 1833-1834, em Porto Alegre, assinalado por Maria Josefa Barreto e que possuía um tom específico contra o movimento dos Farrou-pilha. O quarto periódico foi o *Idade D'Ouro. Jornal Político, Agrícola e Miscelâneo*, de 1833, em Porto Alegre, também de Maria Josefa Barreto, igualmente ao anterior com cunho político e dessa vez em favor da monarquia. O quinto encontrado foi *A Mineira no Rio de Janeiro*, de 1833, no Rio de Janeiro, sem identificação de nome, porém sabe-se que foi dirigido por uma mulher. O sexto é *A Filha de Timandro ou A Brasileira Patriota*, de 1849, no Rio de Janeiro, não temos identificação específica da autora, apenas revela-se que é uma mulher e filha de um político que leva o nome no título, Timandro. O sétimo periódico foi *O Beija-Flor*, de 1850, em Belém do Pará, o jornal era elaborado por mulheres que não se identificavam, porém usavam as iniciais de seus nomes. Logo, até o ano de 1852, esses foram os folhetos e periódicos encontrados, pela pesquisadora anteriormente citada. Portanto, a partir da publicação do *O Jornal das Senhoras*, deu-se início a um novo ciclo de periódicos com teores diferentes dos mencionados acima.

Assim, ao longo das viagens e muitos conhecimentos culturais, Manso passa a ter o intuito de divulgar tais aprendizados à sociedade brasileira. De acordo com Regina Silva (2020), a periodista viu a oportunidade dessa transmissão através da publicação de um periódico e assim surge *O Jornal das Senhoras*, em 1852:

el vaivén de Manso por diversos países, y el contacto con distintas culturas, intelectuales, personas comunes y experiencias intensas le exigen constantes reajustes ideológicos que se reflejan en su aprendizaje y en su manera de ver el mundo (...) Con ese "repertorio cultural" adquirido –y de regreso a Brasil– Manso

buscó una forma de transmitir sus ideas y vio en el periodismo una oportunidad. Para ello, fundó y dirigió, en 1852, el *Jornal das Senhoras: Modas, Litteratura, Bellas Artes, Theatros e Crítica* (...) (SILVA, 2020, p. 83).

Juana Manso fundou *O Jornal das Senhoras*, em 1852, um marco na imprensa feminina oitocentista, pois foi o primeiro periódico com uma duração consideravelmente longa para a época e que foi criado pensando na divulgação da emancipação feminina. Como nosso foco é o trabalho da periodista, iremos apresentar como era o jornal durante o período no qual ela foi redatora chefe, além de artigos publicados no jornal após sua saída.

Antes de ser distribuído, *O Jornal das Senhoras* foi anunciado no periódico *O Jornal do Commercio*. Na busca foram encontradas 53 ocorrências ao longo dos anos de 1850, 1851, 1852, 1853, 1854, 1855, 1858 e 1859. Do total, 52 são anúncios do periódico sobre as novidades encadernadas no jornal. Ademais, no ano de 1858 há uma chamada sobre o interesse de comprar a coleção completa do jornal de Manso, enquanto a chamada de 1859 é um artigo sobre a segunda diretora-chefe, Violante Atabalipa, que traduziu algumas obras e adicionam em sua apresentação o fato de ter comandado *O Jornal das Senhoras*. Na figura a seguir podemos visualizar um desses anúncios:

No site da Hemeroteca Digital do Brasil encontra-se disponível para livre acesso os quatro anos de vida que o periódico teve: 1852, 1853, 1854 e 1855. Juana Manso foi redatora chefe no primeiro ano, no entanto, a partir da edição número 27, a direção do jornal passa a ser de Violante Atabalipa Ximenes de Bivar e Vellasco que durou de julho de 1852 até dezembro de 1852. No ano de janeiro de 1853 até junho de 1853, Violante Atabalipa divide o cargo com Gervázia Nunezia que perdurou sozinha no cargo de re-

datora chefe de julho de 1853 até dezembro de 1855, ano de sua última edição⁴.

Para Joelma Lima (2012), o fato de Juana Manso e Violante Atabalipa deixarem seus cargos de diretoras chefes em um período tão curto envolvia a falta de recursos financeiros, pois o periódico “sobrevivia graças às assinaturas e aos recursos próprios das suas diretoras” (LIMA, 2012, p. 46). Além do mais, a saída de Juana Manso da direção do jornal também foi ocasionada pela sua separação conjugal e a queda de Juan de Rosas, na Argentina.

De acordo com Joelma Lima (2012), o jornalismo brasileiro teve duas fases: a primeira caracterizada pelo trabalho manual na produção dos periódicos, o alto custo das produções e da mão de obra especializada e cara, além do maquinário ser todo produzido pela Europa e exportado para o nosso país. O segundo momento iniciou-se em 1880 com a industrialização dos jornais, o que acabou tornando-se verdadeiras fábricas industriais de informações em larga escala em todo o planeta. Dessa forma, O Jornal das Senhoras estava inserido no primeiro momento, visto que o trabalho de produção do periódico estava na “fase efêmera e artesanal do jornalismo brasileiro” (LIMA, 2012, p. 46).

Ademais, buscando informações mais técnicas, temos algumas características importantes a serem mencionadas: em primeiro lugar, o periódico ao longo de sua vivência possuiu 3 títulos, o primeiro, sob o comando de Juana Manso, intitulava-se como O Jornal das Senhoras. Modas, Literatura, Bellas-Artes, Theatros e Críticas, que durou todas as publicações do ano de 1852, até mesmo depois da saída de Juana Manso da redação, até o fim do ano de 1852.

Com a direção de Violante Ataliba, em seu primeiro ano à frente do jornal, já na primeira edição de janeiro de 1853 podemos constatar a retirada da palavra crítica do tí-

tulo do periódico, passando a ser denominado O Jornal das Senhoras. Modas, Literatura, Bellas-Artes e Theatros. E em janeiro de 1854, agora sob o comando apenas de Gervásia Nunezia, terá como título nos próximos dois anos: Jornal das Senhoras. Jornal da boa companhia. Modas, Literatura, Bellas-Artes e Theatros.

Outra mudança, observada por Everton Barbosa (2018), foi a retomada da palavra crítica na edição de março de 1853 e a saída do artigo O de O Jornal. Essa mudança de título com retiradas e acréscimos de frases, para Bárbara Souto (2022), indicava o medo, principalmente do significado da palavra crítica, pois “remete a interferências incisivas e questionadoras, o que poderia causar reações não almejadas pela redação do Jornal das Senhoras” (SOUTO, 2022, p. 126).

Dessa forma, podemos levantar a hipótese de que, se Juana Manso ainda tivesse continuado à frente do jornal, a crítica que era temerosa entre as redatoras futuras não seria empecilho para nossa periodista, já que ela enfrentava os seus opositores. Além disso, as mudanças, aparentemente, não causaram desentendimento nas relações de Juana Manso. Para confirmar tal argumento, no jornal O Album de Señoritas, também fundado pela escritora, em 1854, na Argentina, há a informação de que, no Rio de Janeiro, o seu jornal recebeu muito apoio de colaboradores e estava em seu terceiro ano de circulação.

4 SOUTO, 2020, p. 118.

Figura 3 - O Album de Senhoritas, 29 de janeiro de 1854, Buenos Aires, por Juana Manso.

Ningun sacrificio he ahorrado para darle vida y consistencia.... Toda mi ambicion era fundar un periódico dedicado enteramente á las señoras, y cuya única mision fuese ilustrar; lo habia conseguido asi en el Rio Janeiro donde «El Jornal das Senhoras» está en el tercer año de su publicacion. Las simpatias que merecí en aquella corte, los testimonios todos de deferencia y de apoyo, con que me favorecieron, me indugeron á esperar otro tanto en mi pais.... Infelizmente mis esperanzas fueron flores pasajeras, que el viento del desengaño deshojó al querer abrir....

Fonte: Biblioteca Mariano Moreno

Segundo Bárbara Souto (2022), além da troca de subtítulo, houve uma diminuição expressiva nos artigos sobre emancipação feminina, que abordaremos no próximo tópico. A pesquisadora destaca:

É relevante ressaltar que a troca de subtítulo mencionada tinha relação com o conteúdo do jornal, que a partir de 1854, diminuiu a veiculação de matérias sobre emancipação das mulheres. Ou seja, a palavra “crítica” estava vinculada ao pensamento crítico e não apenas à crítica literária e de arte. Houve alteração também no logotipo, mas não parece ter tido relação com a mudança de estabelecimento tipográfico (SOUTO, 2022, p. 128).

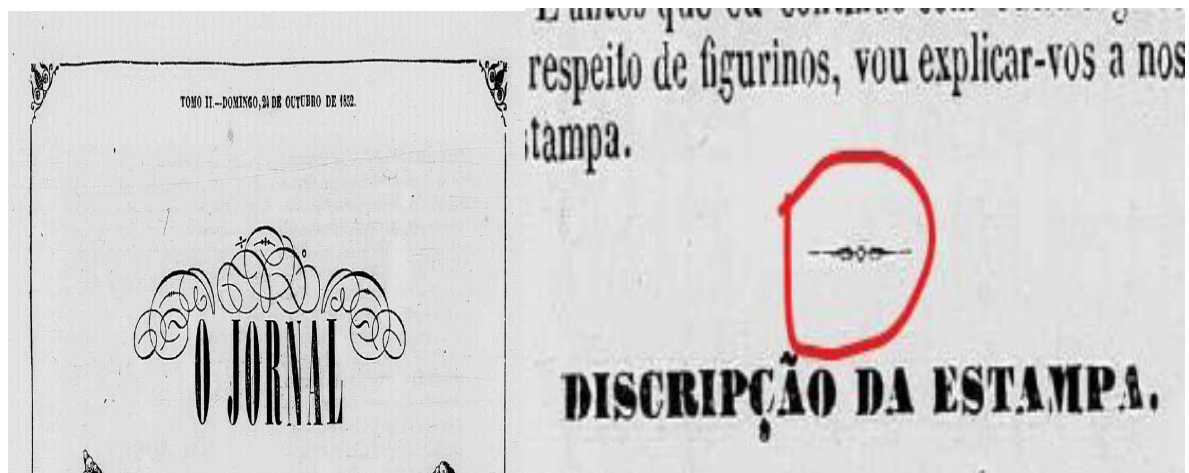
Sobre a tipografia do periódico, de acordo com a pesquisa realizada por Everton Barbosa (2018), o jornal passou por cinco endereços diferentes: a Tipografia Parisiense durante a primeira edição, em janeiro de 1852, até a nona edição em fevereiro de 1852; o segundo local foi a Tipografia de Santos e Silva por um período de um ano, de 1852 até fevereiro de 1853; o terceiro endereço foi a Tipografia do Jornal das Senhoras

de G. Luzinger durante apenas quatro meses; o quarto local foi a Tipografia do Jornal das Senhoras publicado a partir da 79ª edição, em julho de 1853. Por fim, a última Tipografia consistia na mesma anterior, porém o que ocorreu foi uma mudança de endereço, anteriormente localizado na Rua da Alfândega, passando para a Rua do Cano; nesse endereço foram publicadas as edições de número 86 até a última de 30 de dezembro de 1855.

O periódico possuía duas colunas, uma média de 8/9 páginas, ornamentos nos quatro cantos do papel e os textos eram assinados no final, em seguida era adicionado um tracejado de separação ao texto seguinte (figura 4). Além do mais, observamos que o primeiro texto sempre possuía um tom de apresentação às leitoras, o que podemos classificar como um editorial, contendo os mais diversos assuntos daquele período (fi-

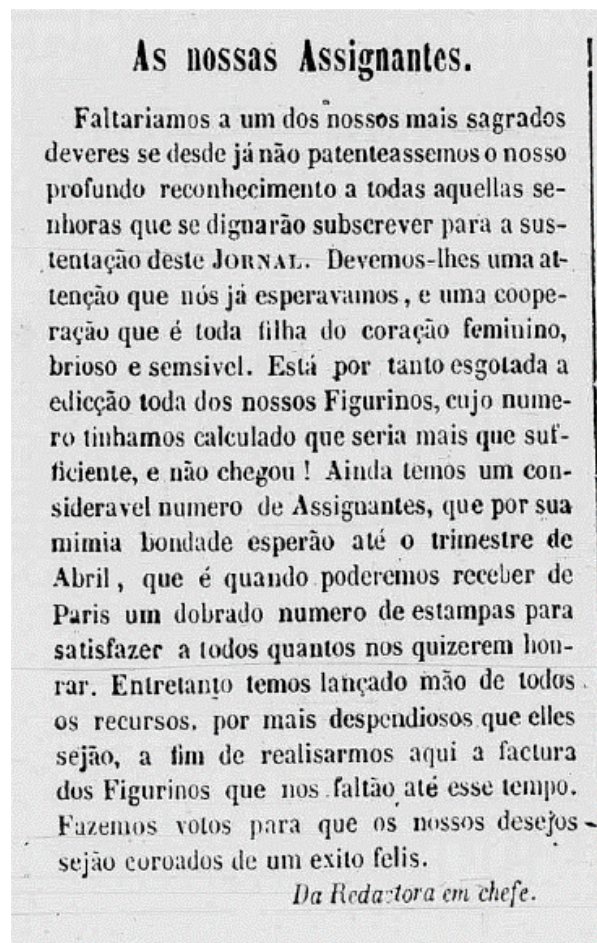
5 BARBOSA, Everton. Mapeando as tipografias do periódico O Jornal das Senhoras (1852-1855): as relações socioespaciais nos impressos. I Encontro de pós-Graduandos da Sociedade de Estudos do Oitocentos, São João del Rei, 2016. Disponível em: [Everton_Barbosa.pdf\(seo.org.br\)](http://Everton_Barbosa.pdf(seo.org.br)).

Figura 4 - Ornamentos especiais presentes no periódico O Jornal das Senhoras (1852).



Fonte: Hemeroteca Digital do Brasil

Figura 5 - Exemplo do primeiro texto (editorial).



Fonte: Hemeroteca Digital do Brasil

gura 5).

Compuesto de ocho páginas con dos columnas, utilizó el sistema común de la época, la numeración continuada, empezando un nuevo contaje cuando cambiaba de redactora. Las páginas que corresponden al período de actuación de Manso van de la página 1 hasta la 215, un total de 26 números (SILVA, 2020, p. 84).

Regina Silva (2020) destaca a organização do periódico quase sempre impresso no mesmo formato aos domingos contendo uma carta da redatora, moda, artigos, teatro, poesias, crônica, música, bordados e um folhetim:

Así, el semanario solía traer: carta de la redactora y/o lectoras; moda –siempre de inspiración parisiense–; artículos –en los que Manso divulgaba sus ideas de ilustración y emancipación de las mujeres–; teatro, siempre acompañado de una crítica; poesías; crónica de la semana; música –preferentemente una partitura de su esposo Noronha–; bordados y el folletín *Misterios del Plata*: romance histórico contemporáneo, finalizado (sin epílogo) en la edición del día 04 de julio de 1852, cuando Manso ya se había retirado de la redacción del periódico, dejando una “nota de la autora” en que habla de su novela (SILVA, 2020, p. 84).

Por último, Bárbara Souto (2022) observa que na segunda publicação, a redatora-chefe incentiva suas leitoras a guardarem o periódico, tal como os folhetins dos rodapés de outros jornais do Oitocentos. Para a pesquisadora “o ato de coleccionar os jornais feministas oitocentistas fazia sentido devido ao caráter reflexivo dos textos veiculados. (...) ou seja, elementos duradouros que faziam jus a serem arquivados ou colecionados para consulta posterior” (Souto, 2022, p. 107). Dessa forma, Juana Manso acreditava que seus textos tinham um valor educacional e informativo para as suas leitoras atuais

e posteriores,

Ora pois, isto que eu digo, é na suposição que haverá quem leia o que eu escrevo a esse respeito, do que eu tenho minhas duvidas, porque as vezes também acontece pregar-se o sermão no deserto; e eu, desde que ha dias deparei com uma folha do Judeu Errante-Embrulhando assucar — para logo fiz tenção de pedir ás minhas assignantes de fazerem encadernar este Jornal, bem encadernadinho (MANSO, 1852, p. 12)⁶.

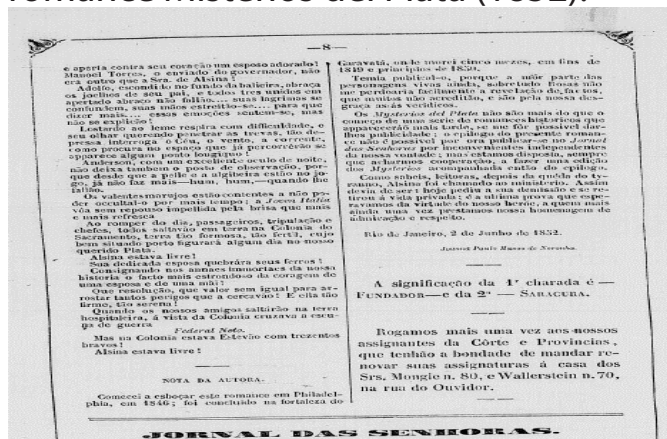
Marlyse Meyer (1996), em seu trabalho sobre os folhetins no Brasil, frisa a importância dos jornais femininos na publicação dos folhetins no território. Assim, enfatiza O Jornal das Senhoras como um dos jornais que publicaram em seus rodapés os romances folhetinescos. A pesquisadora menciona alguns exemplos desses romances como *Mistérios del Plata* (1852), da própria diretora do periódico; *Karolina* (1852), sem autor mencionado, porém traduzido pela redatora chefe; *A Jarilla* (1851), de Carolina Coronado; e *Amor, ciúmes e vingança*, novela brasileira (1838), de Pereira da Silva. Portanto, podemos entender que o periódico divulgava diferentes tipos de narrativas romanescas, o que dialogava com os leitores da época que buscavam ler os romances nos rodapés dos jornais.

Ademais, durante a análise do periódico encontramos alguns textos enviados pela escritora como colaboradora, após sua saída como redatora chefe, além de anúncios, poemas, homenagens todos direcionados a Juana Manso. Dessa forma, as contribuições e homenagens são as seguintes:

A primeira colaboração está presente na edição de número 27, datada em 04 de julho de 1852, contendo o último capítulo do seu romance histórico *Mistérios del Plata*, além de um texto final sobre a criação do romance (figura 6).

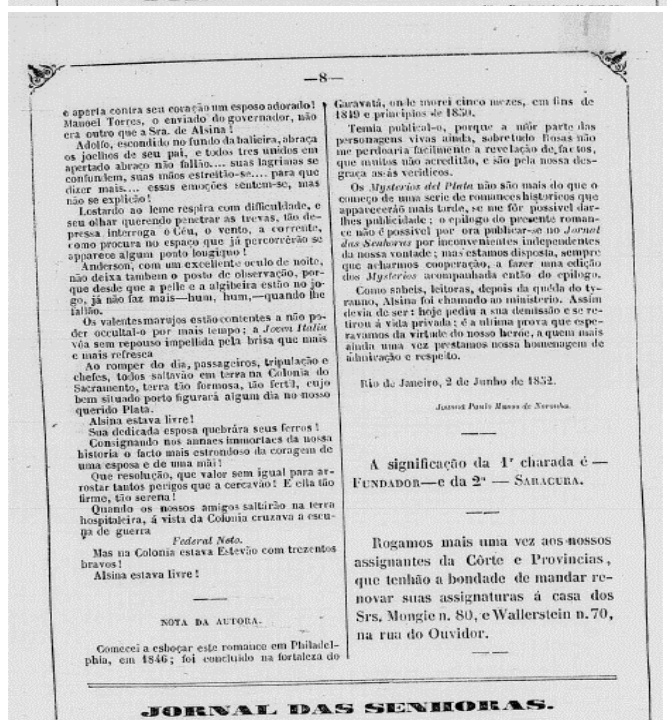
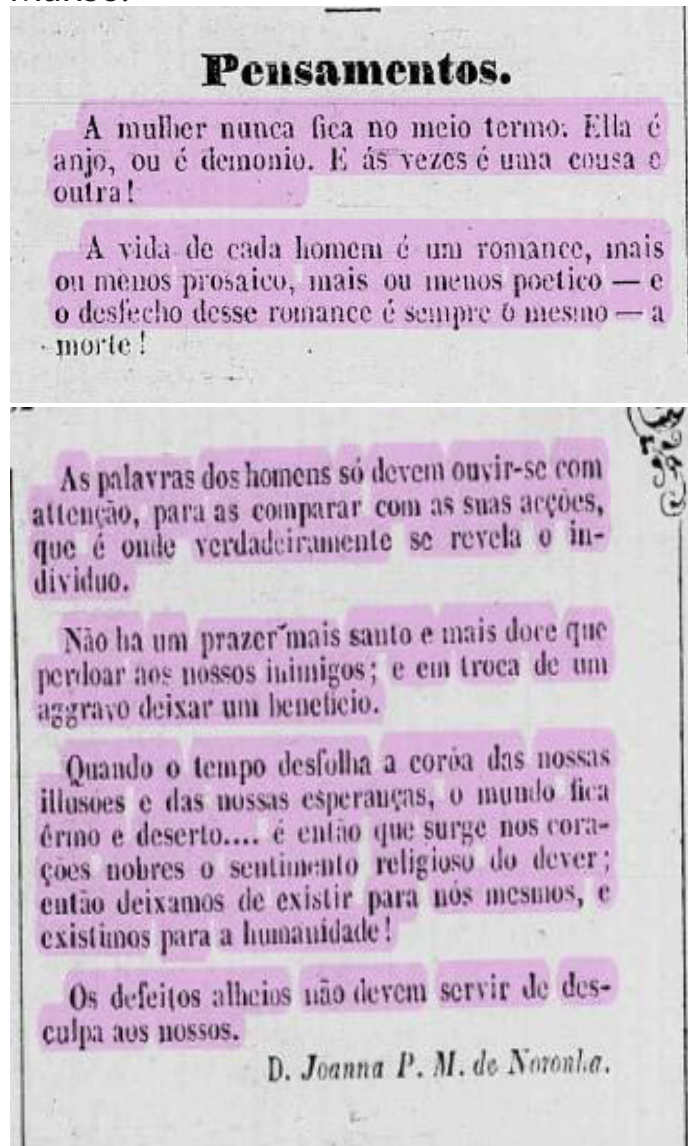
6 Mantivemos o texto original do periódico.

Figura 6 - Nota da autora presente na publicação do último capítulo do romance *Misterios del Plata* (1852).



das mulheres e dos homens, o perdão, o valor da mulher, as ilusões e os defeitos alheios (figura 7).

Figura 7 - Terceira contribuição de Juana Manso.



Fonte: Hemeroteca Digital do Brasil

A segunda parceria está na edição 43, datada em 24 de outubro de 1852, foi publicado um texto colaborativo, de Juana Manso, sobre a emancipação feminina, que durante os anos em que o periódico esteve sob sua direção fizeram parte a massiva divulgação, o seu conteúdo será mais explicitado no tópico seguinte.

Na terceira contribuição, na edição de 17 de julho de 1853, número 29, sob supervisão de Gervásia Nunezia, temos um texto intitulado Pensamento, dividido em seis parágrafos. Ele versa sobre o valor das palavras

Fonte: Hemeroteca Digital do Brasil

quarta participação encontra-se na publicação de 25 de setembro de 1853, edição 39, ainda sob comando de Gervásia Nunezia. Na verdade, é uma homenagem à antiga redatora do jornal e, para tal, foi publicado um poema de Adele Toussaint, que nas palavras do redator (a) que não é revelado no final do texto, o poema consegue transmitir um justo agradecimento à escritora, de acordo com a autora do texto da homenagem (figura 8).

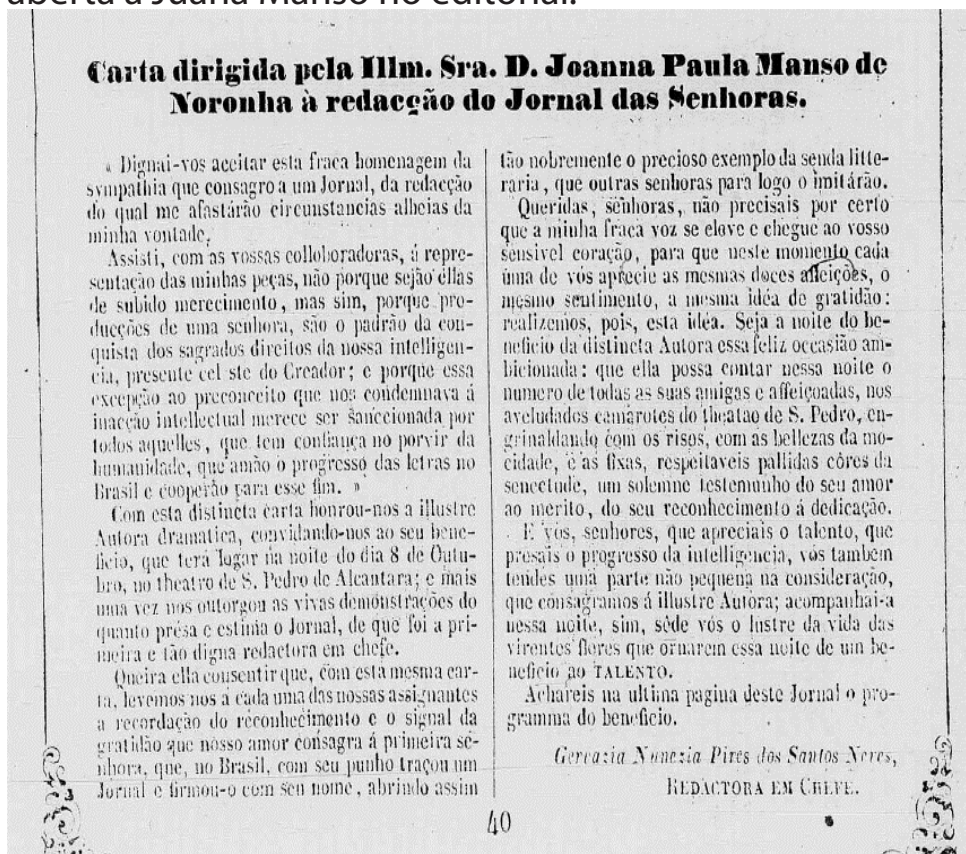
Na quinta cooperação, que está na edição de 2 de outubro de 1853, número 40, temos o primeiro texto do periódico, redigido por Gervásia Nunezia ainda redatora chefe, intitulado Carta dirigida pela Illm. Sra. D. Joanna Paula Manso de Noronha à redação do Jornal das Senhoras; é uma carta direcionada a Juana Manso, na qual agradece a fundadora do jornal, além da divulgação do trabalho que Juana Manso estreará no teatro S. Pedro de Alcantara (figura 9).

A sexta participação foi na edição de 9 de outubro de 1853, número 41, na crônica semanal, escrita nesse dia por Gervásia Nunezia, e contém informações sobre a apresentação de Juana Manso no teatro, além da redatora engrandecer a escritora por toda sua dedicação artística no teatro, pois Juana Manso, agora atriz, escreve, dirige e atua nas peças teatrais apresentadas no Rio de Janeiro (figura 10).

Na sétima parceria, na edição de 1 de outubro de 1854, número 40, foi publicada uma crônica, escrita por Juana Manso, intitulada Felicidade. No texto, a periodista questiona o significado da felicidade e lança os conceitos propostos por Rousseau e de um provérbio francês. Além do mais, afirma que para ela a felicidade está no seu ato de escrever para o público, no entanto, está quase arrependida desse ato ao perceber que os leitores não entendem os textos e nem fazem questão de interpretação, ou que querem buscar interpretações mirabolantes que ela nunca ousou pensar, salientando que “eis o que me acontece também, minhas caras leitoras. Para mim, isto de escrever para o público, era uma felicidade enorme, sublime, extraordinária, estrondosa e inconcebível” (Manso, 1854, p. 319). (figura 11).

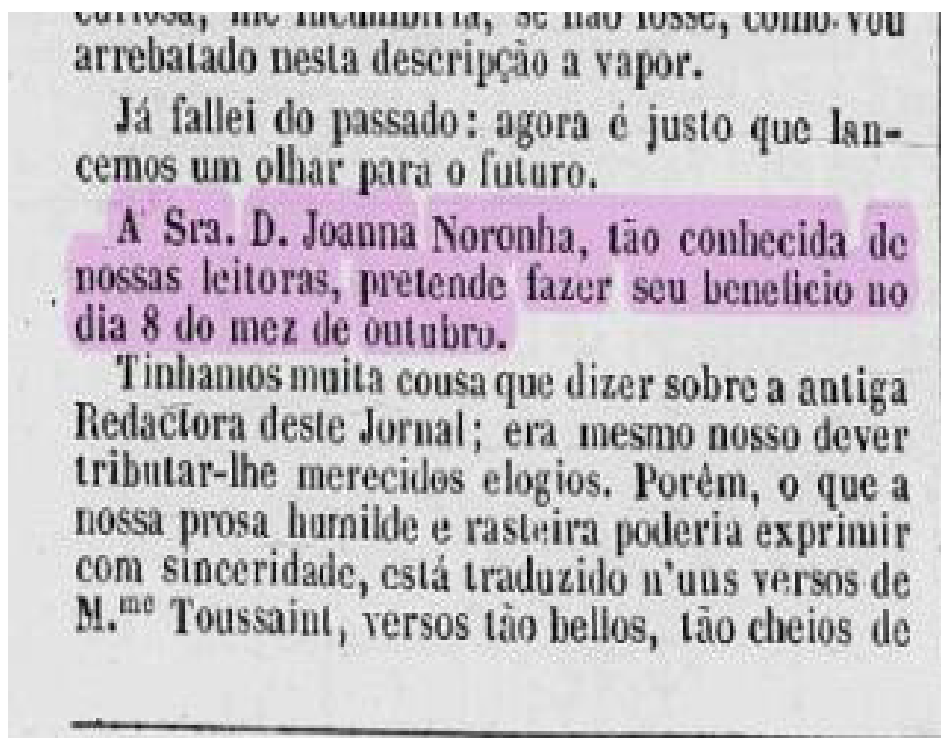
A última publicação no Jornal das Se-

Figura 9 - Carta aberta à Juana Manso no editorial.



Fonte: Hemeroteca Digital do Brasil

Figura 8 - Homenagem de Gervasia Nunezia à Juana Manso.



poesia, que não é possível fugirmos á tentação
de os reproduzir.

A JOANNA NORONHA.

Joanna! pour toi ces vers que ma faible main trace ;
Pour toi, dont le talent, prisme aux mille couleurs
Tantôt fier et hardi, tantôt rempli de grâce,
Parle à tous les esprits, répond à tous les cœurs.

Mère, tu sais parler aux cœurs des pauvres mères ;
Chacune, en t'écoutant, sent ses yeux se mouiller,
Car chacune comprend ces souffrances amères
Qui torturent l'esprit et le font vaciller.

Poète, tes accents dans les âmes d'élite
Font vibrer un écho ; les esprits généreux
Au moindre appel, Joanna, se comprennent bien vite
Et sur un mot du cœur se connaissent entr'eux.

Chrétienne, tu voulus nous montrer la puissance
De ce prêtre chrétien, appui du malheureux
Donnant, au nom du Dieu de paix et de clémence,
Le pardon, cette fleur tombée un jour des cieux.

Femme, l'amour aussi s'est glissé sous ta plume,
L'amour, ce tout puissant, ce grand consolateur
Qui vient chez Edouard, aux pensées d'amertume
Mêler, même en prison, des pensées de bonheur.

Ame libre, tu sus flétrir la tyrannie
Et chaque citoyen sent son cœur agité
A ce cri généreux poussé par ton génie
Plus d'esclaves jamais!... vive la liberté.

Salut à toi! ma sœur comme femme et chrétienne
Au nom d'un sexe que tu viens de grandir,
Je te bénis, Joanna! car ta gloire est la sienne
Aux hommes le passé, nous, femmes, l'avenir.

Ce 8 Juin 1853.

Adèle Toussaint.

Fonte: Hemeroteca Digital do Brasil

Figura 10 - Enaltecimento de Gervásia Nunezia ao trabalho teatral de Juana Manso.

das inspirações!
O dia 8 de Outubro de 1853 foi o aprazado para no theatro de S. Pedro ter logar o beneficio da Sra. D. Joanna Paula Manso de Noronha, primeira redactora em chefe do *Jornal das Senhoras*, autora dos dramas — *A Familia Morel*, *A Esmeralda*, *O Dictador Rosas*, e das comedias — *A Saloia*, *As Manias do Seculo*.
Orgulho-me pois em ter occasião de noti-

tudo isto fallarão em prol do merito dessa senhora os freneticos applausos, a extraordinaria concurrencia, a ovação completa que tornarão immorredoura a recordação grata e saudosa dessa noite de triumpho ao genio, de emulação e estimulo á litteratura patria, de gloria e de entusiasmo ao nosso sexo!
Não sei porque terá de desaparecer do reper-

repouso votado ás lucubrações!
A Sra. D. Joanna Paula Manso de Noronha está incontestavelmente no caso de fazer jus á minha admiração e aos meus encomios; e mais alto que

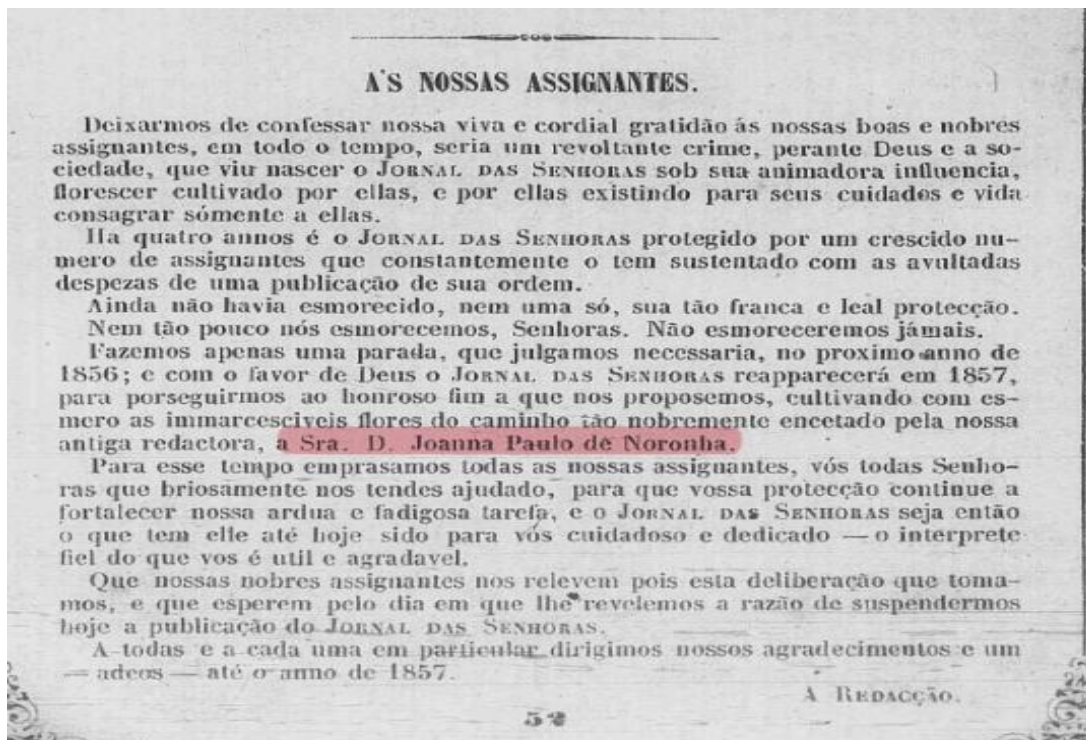
Fonte: Hemeroteca Digital do Brasil

Figura 11 - Crônica sobre o significado da felicidade.



Fonte: Hemeroteca Digital do Brasil

Figura 12 - Editorial da última edição do O Jornal das Senhoras publicado em dezembro de 1857.



Fonte: Hemeroteca Digital do Brasil

nhoras foi datada de dezembro de 1855, ainda sendo supervisionado por Gervásia Nunezia. O primeiro texto, que é direcionado às leitoras, há uma mensagem sobre a paralisação dita como necessária para a continuidade do jornal, além de afirmar que o jornal voltará no ano seguinte, em 1857, o que não aconteceu. Por fim, nesse mesmo texto, Juana Manso é citada elogiada por sua criação e a importância que o periódico trouxe para as leitoras, além disso, a redatora roga a Deus que em 1857 o periódico possa voltar e possa dar seguimento ao caminho trilhado pela criadora do periódico (figura 12).

No entanto, apesar dos elogios direcionados à criadora, e de dar continuidade ao seu trabalho, o jornal já não era o mesmo sem a redatora, pois o seu principal intuito, de emancipação das mulheres, a crítica à sociedade oitocentista e ao mau comportamento dos homens, foram sendo retirados do periódico. Logo, podemos comprovar, ao analisar os anos em que Juana Manso não esteve à frente do periódico, que o único texto sobre emancipação feminina, após sua saída da direção, é assinado pela escritora; as outras diretoras evitavam mencionar qualquer assunto polêmico.

Como podemos perceber, após a saída de Juana Manso da direção do O Jornal das Senhoras, houve breves colaborações suas no periódico, além do mais, observamos que os seus textos eram os únicos que retomavam o objetivo inicial, ou seja, a divulgação da emancipação feminina e os direitos da mulher. Ao longo das trocas de editoras-chefes é nítida a mudança do periódico, não apenas nos títulos, mas no conteúdo que pouco abordava a educação feminina e voltava-se para os conteúdos como os romances-folhetins e, principalmente, a moda.

Referências

BARBOSA, Everton Vieira. A impressão de ideias e ideias de uma argentina em um periódico brasileiro feminino em meados do oitocentos. *Dourados: Revista eletrônica História em reflexão*, v.12, n. 23, jan. - jun. 2018, p. 16 – 32.

Biblioteca Nacional Mariano Moreno. Álbum de señoritas: periódico de literatura, modas, bellas artes y teatros. República Argentina. Disponível em: https://catalogo.bn.gov.ar:443/F/4F1JF7BPIB3XM5D1RRM-PXHGKQXBAARAHGYA6L2LPSN4RMT-7573-85710?func=service&doc_number=001285935&line_number=0012&service_type=TAG%22. Acesso em 10 fev. 2023.

DUARTE, Constância Lima. *Imprensa feminina e feminista no Brasil: século XIX – dicionário ilustrado*. São Paulo: Editora Autêntica, 2016.

Jornal do Commercio. Disponível em: *Jornal do Commercio (RJ) - 1850 a 1859 - DocReader Web (bn.br)*. Acesso em 3 de mai. 2023.

LIMA, Sandra Lúcia Lopes. *A Imprensa feminina, revista feminina. A imprensa feminina no Brasil*. Projeto História. São Paulo, n. 35, dez., p. 221-240, 2007.

MANSO, Juana. *O Jornal da Senhoras (RJ) – 1852 A 1855*. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/700096/75>. Acesso em 3 fev. 2023.

MEYER, Marlyse. *Folhetim: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

SILVA, Regina Simon. *La Família del Comendador: um retrato do Brasil do século XIX, por Juana Manso*. In.: *Contexto*. n. 37, p. 202-223, 2020.

SILVA, Regina Simon. El Jornal das Senhoras: um projecto periodístico feminino para la emancipación de las mujeres brasileñas. Revista Moara: Belém. N, 56, v. 1, ago. – dez. 2020.

SOUTO, Barbara. Mulheres e ideias impressas: Projetos feministas de emancipação em periódicos do Rio de Janeiro e Buenos Aires. Editora Luas: Belo Horizonte, 2022.

Submissão março de 2024

Aceite abril de 2024

O ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIA PRÁTICA

Elannia Cristhina Idelfonso Lins¹
Marcela Moura Torres Paim²

RESUMO: Neste trabalho, apresentam-se as contribuições da Dialetoлогия para o ensino por meio do uso do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) na sala de aula. Tomam-se por base os trabalhos sobre a Dialetoлогия e o Ensino, de Cardoso (2010) e xxxx (2019), que dão conta das reflexões teóricas sobre a importância do ensino da diversidade da língua portuguesa falada no Brasil, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que se refere aos procedimentos metodológicos, são utilizadas cartas lexicais para elaboração de diferentes atividades. Os resultados parciais obtidos, a partir de uma aplicação dessas atividades preliminares em oficinas de variação e ensino, no âmbito de cursos de extensão, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, revelam que explorar o ALiB proporciona o conhecimento da pluralidade do português, bem como a conscientização acerca da importância do combate ao preconceito linguístico.

PALAVRAS-CHAVE: Dialetoлогия. Ensino. Atlas Linguístico do Brasil.

THE LINGUISTIC ATLAS OF BRAZIL AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: PRACTICAL EXPERIENCE

ABSTRACT: In this work, the contributions of Dialectology to teaching are presented through the use of the Brazilian Linguistic Atlas (ALiB) in the classroom. Based on the work on Dialectology and Teaching, by Cardoso (2010) and xxxx (2019), is based on theoretical reflections on the importance of teaching the diversity of the Portuguese language spoken in Brazil, and the Brazil's National Common Curricular Base (BNCC). With regard to the methodological procedures, lexical maps are used to prepare different activities. The partial results obtained, from the application of these preliminary activities in variation and teaching workshops, within the scope of extension courses, at the UFRPE, reveal that exploring the ALiB provide knowledge of plurality of Portuguese, as well as raising awareness about

1 Mestranda em Estudos da Linguagem (Universidade Rural de Pernambuco. E-mail: elannialins@gmail.com)

2 Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Bahia, docente no Programa de Pós-graduação Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: marcelamtpaim@yahoo.com.br

the importance of combating linguistic prejudice.

KEYWORDS: Dialectology. Teaching. Linguistic Atlas of Brazil.

INTRODUÇÃO

A língua é variável e manifesta-se de maneira diversa. Conforme xxxx (2019, p. 29), “Tudo é diverso no universo. Inclusive, os usos da língua”. Sendo assim, é inadequado conceituar a língua portuguesa como homogênea e unitária, como explicam Weinreich, Labov e Herzog (1968), pois isso não corresponde com a realidade, uma vez que ela é formada por variedades linguísticas, como todo sistema linguístico.

Essas variedades podem ser reconhecidas na história dos grupos de falantes, dos fatos transcorridos no tempo (variação histórica) e da sua dispersão pelo espaço (variação regional). Segundo Cardoso (1994), a língua é um instrumento social de comunicação e reflete a diversidade e a variabilidade dos usos do povo que a fala. Seguindo esse mesmo raciocínio, as variações linguísticas são explicadas através das diferenças históricas, sociais e culturais presentes em cada região do Brasil. Nessas comunidades, também, é possível reconhecer uma estratificação da fala a partir das variáveis de sexo, faixa etária, escolaridade e posição geográfica.

Nesse contexto, pesquisadores brasileiros, em um esforço conjunto, iniciaram o mapeamento da diversidade linguística falada no país. Assim, nasceu o Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), o qual possui sede na Universidade Federal da Bahia, além de contemplar outras instituições. A rede de pontos do ALiB é constituída por 250 localidades, seguindo critérios demográficos, históricos e culturais, cujos dados foram coletados in loco, por uma equipe composta de

cerca de 30 entrevistadores, selecionados pelo Comitê do Projeto, que teve, de 1996 a 2018, como presidente e como diretora executiva, respectivamente, as professoras Suzana Alice Marcelino Cardoso e Jacyra Andrade Mota.³

Com o intuito de contribuir para o conhecimento da realidade linguística do português, o Projeto ALiB proporciona, aos professores educadores, nos estudos linguísticos, um considerável volume de dados que permite aprofundar o conhecimento da realidade linguística, refletindo sobre as variantes de que se reveste a língua, além de otimizar e motivar propostas pedagógicas em sala de aula. Seus volumes iniciais impressos foram publicados em outubro de 2014, no III Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolinguística (CIDS), ocorrido na Universidade Estadual de Londrina, representando um marco, do ponto de vista cartográfico, por ter sido concebido para utilização em Sistemas de Informações Geográficas⁴. Em

3 Atualmente, o Comitê é constituído por Jacyra Andrade Mota, Diretora Presidente - Universidade Federal da Bahia; Silvana Soares Costa Ribeiro, Diretora Executiva - Universidade Federal da Bahia - e pelos Diretores Científicos: Abdelhak Razky (Universidade Federal do Pará/Universidade de Brasília); Alcides Fernandes de Lima (Universidade Federal do Pará), Aparecida Negri Isquerdo (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul); Conceição Maria de Araújo Ramos (Universidade Federal do Maranhão); Fabiane Cristina Altino (Universidade Estadual de Londrina); Felício Wessling Margotti (Universidade Federal de Santa Catarina); José de Ribamar Mendes (Universidade Federal do Maranhão), Marcela Moura Torres Paim (Universidade Federal Rural de Pernambuco/Universidade Federal da Bahia); Maria do Socorro Silva de Aragão (Universidade Federal do Ceará/Universidade Federal da Paraíba); Marilúcia Barros de Oliveira (Universidade Federal do Pará); Regiane Coelho Pereira Reis (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul); Valter Pereira Romano (Universidade Federal de Santa Catarina); Vanderci de Andrade Aguilera (Universidade Estadual de Londrina).

4 Os Sistemas de Informações Geográficas são instrumentos de análise espacial que se configuram como uma das Geotecnologias mais utilizadas e completas

2016, o ALiB passou a ser comercializado pela Editora da Universidade Estadual de Londrina, na versão digital, como e-book.

No que se refere à sua função social, o ALiB possui uma contribuição significativa ao possibilitar a reflexão acerca de antigos preconceitos sobre sotaques e, sobretudo, ajudar a esclarecer a ideia inadequada em relação aos juízos de valores que denunciam noções equivocadas dos falares “correto”, “incorreto”, “horroroso” e “lindo” e discriminações sociais com base na realidade da língua. Nesse contexto, o papel da escola é de extrema importância para implementação desse olhar que atenda às necessidades da variabilidade linguística, como elucida Bagno (2002):

[...] parece ser mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de Língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o espaço exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos. (BAGNO, 2002, p. 32).

A escola pode preencher os espaços entre a língua oficial e suas variantes, sendo os professores grandes atores nesse processo, explicando e mostrando as diferenças existentes na língua e demonstrando a relevância de se saber o que é, para que serve e como ocorre a variação linguística no país. Para tanto, é importante apresentar uma concepção de língua como lugar de interação, em que os sujeitos são os atores, construtores sociais, onde a comunicação linguística passa a ser considerada o próprio lugar da interação e os interlocutores, como

da atualidade, sendo utilizados por diferentes profissionais ligados às áreas de meio ambiente, demografia, transportes, engenharias.

sujeitos ativos que nela se constroem e são construídos na natureza histórico-social e dialógica da fala.

Como a pesquisa de natureza dialetológica investiga o uso da língua no seio da comunidade de fala, podendo auxiliar na reflexão sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, enfatizando a variação, acredita-se que o uso dos dados, disponibilizados no Atlas Linguístico do Brasil, contribua para formação de professores e educadores com foco na humanização das relações e para a diminuição dos estigmas e preconceitos linguísticos por meio da compreensão de língua como um instrumento complexo, rico e diversificado de comunicação, de expressão e, sobretudo, de socialização.

O presente trabalho está dividido em cinco seções. A primeira corresponde à introdução. A segunda e a terceira fazem uma revisão dos aspectos teóricos que deram sustentação ao trabalho. Na seção seguinte, há uma proposta de como trabalhar a variação na carta linguística. Por fim, na última parte do texto, são feitas as considerações finais para a tarefa executada.

A LÍNGUA EM MOVIMENTO

O foco principal do estudo em pauta é de caráter aplicativo, colaborativo e interdisciplinar, visando a construção e a validação de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizado da variação linguística no âmbito semântico-lexical. Assim, o intuito é propor atividades, a partir das cartas linguísticas publicadas, visando, principalmente, o despertar de uma consciência da variação linguística e do respeito à fala do outro através de atividades, de caráter didático, que coloquem em cena uma amostra da riqueza da língua portuguesa do Brasil para o universo escolar do estudante.

Esta proposta encontra-se alinhada às diretrizes e parâmetros da Base Nacional

Comum Curricular, que enfatiza a importância do estudo e da reflexão em torno da variação linguística: “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo, e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem”. (Brasil, 2018, p. 86).

Dentre as dez competências gerais da educação previstas no documento norteador, há uma que se direciona, de maneira evidente, à variação linguística e ao preconceito linguístico. Essa competência direciona à prática de atividades que valorizem e respeitem a diversidade social, econômica, política e cultural, sem juízos de valores:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 88).

No que se refere às competências específicas do componente de Língua Portuguesa, encontramos competências que os discentes devem desenvolver no intuito de refletir acerca da diversidade linguística, estando, de maneira explícita, as seguintes:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

[...]

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (BRASIL, 2018, p. 90).

É possível verificar que, nas competências citadas, há evidência da compreensão na concepção de língua entendida como maneira de interação e veículo de construção identitária de seus falantes em contextos comunicativos diversos. Enfoca-se, também, que a reflexão sobre a heterogeneidade linguística é necessária ao combate do preconceito linguístico, além de contemplar as diferentes práticas sociais que se estabelecem por meio de distintas modalidades de uso da língua.

Assim, dentre as habilidades propostas para o ensino fundamental consideradas como essenciais, percebemos que a variação linguística permeia todas as práticas de linguagem inseridas no componente curricular em estudo, contemplando oralidade, leitura, produção e análise linguística.

Na relação entre fala e escrita, o documento mostra a reflexão das variedades linguísticas em diferentes gêneros, relacionando a adequação da língua ao contexto comunicativo, objetivando a ampliação da competência comunicativa. Além disso, ressalta as relações de poder, dominação e preconceito que se realizam pela linguagem. O documento norteador expõe a necessidade do trabalho da variação linguística como um dos objetivos da educação básica, que é enfatizada desde a educação infantil até o ensino médio. Para tanto, é preciso que professor de língua portuguesa reflita com seus

estudantes, por exemplo, sobre as variedades linguísticas:

[...] cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social etc. Isso porque é preciso romper o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos (GERALDI, 1997, p. 163).

Cabe evidenciarmos que, no que se refere à língua portuguesa, no nível fundamental, a BNCC não explicita a centralidade do ensino da gramática normativa, uma vez que se destaca a proposta do ensino voltado para leitura e escrita a partir das práticas dos multiletramentos que atravessam todas as práticas de linguagens, em diferentes esferas de atuação do ensino fundamental. O documento mostra a valorização da experiência do aluno, a partir das práticas sociais que o cercam, em distintas práticas de linguagem como a oralidade, com o intuito de que os estudantes possam utilizar a comunicação oral cotidiana em diferentes gêneros. Sobre isso,

[...] a língua oral não é uniforme, pois varia em função de diferenças de registros (formais ou informais), de diferenças regionais (relativamente numerosas na vastidão do território nacional), de diferenças sociais (determinadas pelo pertencimento a esta ou àquela camada social) (BRASIL, 2018, p. 64).

Além disso, enquanto usuário da língua, o estudante possui habilidade e competência para refletir sobre o uso linguístico, tornando-se um sujeito crítico e reflexivo na sociedade. Para isso, o papel da escola é importante, pois a variedade linguística que esse aluno traz do seu contexto necessita

ser respeitada e valorizada, sem que lhe seja privado o direito de aprender as variantes de prestígio. Como explicita Bortoni-Ricardo (2005):

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Nesse sentido, a BNCC esclarece a necessidade de um ensino contextualizado de língua na medida em que reconhece que os múltiplos usos da língua atendem a propósitos comunicacionais específicos. Para isso, o trabalho com os gêneros textuais é fundamental para se compreender como a heterogeneidade linguística se estabelece em diversas interações verbais, combatendo o preconceito linguístico a partir do respeito à diversidade linguística e à cultura em que se inserem alunos e professores. No que se refere à relação entre diversidade linguística e cultura, esse documento mostra o patrimônio linguístico e cultural do Brasil advindo das muitas línguas existentes nesse país:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país — indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e inter-

nacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura (BRASIL, 2018, p. 70).

Dessa forma, o documento expõe a necessidade de se reconhecer a diversidade linguístico-cultural do Brasil, propondo atividades que evidenciam a variação linguística através de distintas práticas de linguagens. Com as cartas linguísticas como corpus deste trabalho, a proposta é desenvolver atividades responsáveis por fazer os estudantes pensarem a língua e suas variações, compreenderem a língua e sua diversidade, identificarem contextos e adequações, verificarem as diferenças entre a língua falada e a escrita, com o objetivo de instigar o interesse pela riqueza que o universo da variação linguística propicia à língua.

O ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL NA SALA DE AULA

Partindo da concepção de que a língua é um fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens, pesquisadores buscaram aprofundar os conhecimentos linguísticos nas diferentes situações sociais e usos linguísticos. Nesse sentido, surge a Dialetoлогия, ramo dos estudos linguísticos que estuda a língua, prioritariamente, do ponto de vista diatópico, mas também levando em consideração os fatores relacionados à faixa etária (variação diageracional), ao sexo (variação diassexual), ao nível de escolaridade (variação diastrática) dos falantes de uma língua e ao contexto comunicativo mais ou menos formal (variação diafásica), como

abordam Chambers e Trudgill (1994, p. 81-82):

Ao mesmo tempo em que a dialetologia começava a se deixar influenciar diretamente (ainda que levemente) pela linguística, também começava a se deixar influir indiretamente pelas ciências sociais. Alguns dialetólogos começaram a reconhecer que se havia posto numa ênfase na dimensão espacial da variação linguística, excluindo-se, em consequência, a dimensão social. Gradativamente isto se impôs como um juízo para alguns estudiosos, uma vez que a variação social na língua é tão importante quanto a variação espacial. (CHAMBERS e TRUDGILL, 1994, p. 81-82)

Assim, a variação diageracional pode ser revelada por meio da seleção de palavras conforme a idade, como apontam as escolhas entre *ruge* e *blush* para o cosmético que serve para deixar as bochechas mais rosadas. Também pode estar presente na variação diassexual, quando um homem, ao ser perguntado sobre o nome do cosmético que se usa para deixar as bochechas mais rosadas, responde *maquiagem*, de forma genérica, pelo fato de esse produto não fazer parte do seu universo, por exemplo, como revelam os dados das cartas publicadas em Cardoso et al (2014).

Como expõe Cardoso (2010, p. 131), a Dialetoлогия no Brasil remonta ao século XIX, com o seu primeiro estudo realizado por A. Balbi em 1826 sobre o português brasileiro. Desde então, seus estudos dialetológicos concentravam-se especificamente no léxico. Somente em uma segunda fase é que os aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e fonético-fonológicos passaram a ser abordados, tendo como marco as publicações de Amaral (1920) como *O dialeto caipira*, *O linguajar carioca* por Nascentes (1922) e *A língua do nordeste* por Marroquim (1934). Nascentes (1952) propôs uma divisão na história da Dialetoлогия brasileira, que compre-

ende o período de 1826 a 1920 e o período de 1920 até os dias atuais. No entanto, Mota e Cardoso (2006) propuseram mais duas fases, a terceira, que teve como início a publicação do Decreto 30.643, de 20 de março de 1952, que estabeleceu a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil como uma das tarefas da Comissão de Filologia Casa de Rui Barbosa. É importante destacar que, devido a diversos fatores, não foi possível elaborar um atlas linguístico a nível nacional, por isso optou-se pela elaboração de atlas regionais, tais como o Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB); Esboço do Atlas Lingüístico de Minas Gerais (EALMG); o Atlas Lingüístico da Paraíba (ALPB); o Atlas Lingüístico de Sergipe (ALS), e o Atlas Lingüístico do Paraná (ALPR).

Com o intuito de atender às diretrizes estabelecidas no Decreto nº 30.643 de 1952, foi dado início, em 1996, o Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), durante o Seminário Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil, por meio da formação de um Comitê Nacional. O projeto ALiB surge principalmente pela necessidade de documentar a realidade linguística do país. Fundamentado nos princípios da Geolinguística pluridimensional, o projeto dá ênfase às variantes diatópicas, mas sem deixar de lado os fatores sociais que estão atrelados.

Em uma abordagem complementar, Teles (2018) propõe uma quinta fase que tem como marco inicial a publicação dos dois volumes do Atlas Linguístico do Brasil em 2014. Esta proposta se fundamenta na quantidade significativa de pesquisas realizadas na área da Dialetoleologia e Sociolinguística, bem como na expansão desses estudos para outras regiões e sua interação com diversos campos do conhecimento como, por exemplo, a Geografia, a Antropologia.

Os objetivos do Projeto ALiB apresentam-se como gerais e específicos, segundo Cardoso et al (2014, p. 23-24), os gerais consistiram em:

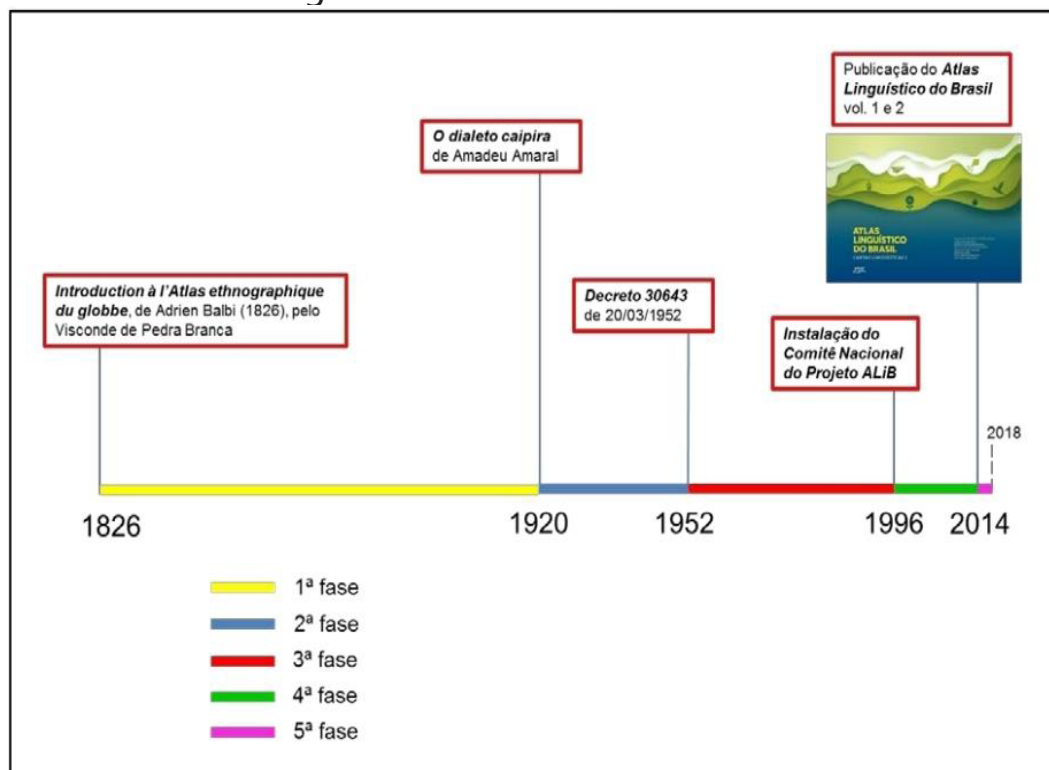
- Descrever a realidade linguística do Brasil, no que tange à língua portuguesa, com enfoque na identificação das diferenças diatópicas, diastráticas e diageracionais (fônicas, inclusive prosódicas, morfossintáticas, léxico-semânticas), consideradas na perspectiva da Geolinguística pluridimensional;
- Oferecer aos estudiosos da língua portuguesa (linguistas, lexicólogos, etimólogos, filólogos e das demais áreas dos estudos linguísticos), aos pesquisadores de áreas afins (História, Antropologia, Sociologia) e aos pedagogos (gramáticos, autores de livros-texto, professores) subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal do Brasil (Cardoso et al, 2014, p. 23).

Já os objetivos específicos compreenderam:

- Descrever a realidade linguística do português do Brasil com vistas a identificar fenômenos fonéticos, morfossintáticos, lexicais, semânticos e prosódicos característicos da diferenciação ou definidores da unidade linguística no território nacional;
- Estabelecer isoglossas, com vistas a traçar a divisão dialetal do Brasil, tornando evidentes as diferenças regionais através de resultados cartografados em mapas linguísticos e de estudos interpretativos de fenômenos considerados;
- Registrar, com base na análise em tempo aparente, processos de mudança;
- Identificar fenômenos linguísticos localizados e específicos de áreas com vistas a estudar as suas repercussões no ensino-aprendizagem da língua materna;
- Examinar os dados coletados na perspectiva de sua interface com outros ramos do conhecimento — história, sociologia, antropologia —, com vistas a fundamentar e definir posições teóricas sobre a natureza da implantação e desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil. (Cardoso et al, 2014, p. 23).

O presente trabalho está ligado aos objetivos do referido projeto, ao propor atividades com as cartas linguísticas publicadas no ALiB, com a finalidade de auxiliar o

Figura 1 – Fases da Dialectologia



Fonte: Teles (2018, p. 81)

Quadro 1 – Possibilidades de análises com o corpus do Projeto ALiB

ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL			
Níveis linguísticos	Níveis extralinguísticos	Campos semântico-lexicais	Questionários/Cartas
- Fonético-fonológico	- Espacial (<i>variação diatópica</i>)	1. Acidentes geográficos	- Questionário Fonético-Fonológico (QFF)
- Semântico-lexical	- Temporal (<i>variação diacrônica</i>)	2. Fenômenos atmosféricos	- Questionário Semântico-Lexical (QSL)
- Morfossintático	- Sexual (<i>variação diassexual</i>)	3. Astros e tempo	- Questionário Morfossintático (QMS)
- Pragmático-discursivo	- Idade (<i>variação digeneracional</i>)	4. Atividades agropastoris	- Cartas Fonéticas
- Metalinguístico	- Escolaridade (<i>variação diastrática</i>)	5. Fauna	- Cartas Lexicais
- Prosódico		6. Corpo humano	- Cartas Morfossintáticas
		7. Ciclos da vida	
		8. Convívio e comportamento social	
		9. Religião e crenças	
		10. Jogos e diversões infantis	
		11. Habitação	
		12. Alimentação e cozinha	
		13. Vestuário e acessórios	
		14. Vida urbana	

Fonte: Elaborado pela autora.

professor em sua prática docente, visando incrementar o desenvolvimento da sensibilidade dos estudantes reconhecerem e valorizarem a variação linguística existente em todo o território nacional. Fruto de um trabalho extensivo dos seus autores, o atlas reflete a variação linguística em diferentes níveis e campos lexicais da língua portuguesa, por meio da aplicação de questionários linguísticos que permeiam distintas perspectivas de investigação, a saber:

Como é possível visualizar, o atlas exibe a fotografia da língua portuguesa, num dado momento e numa área geográfica particular, pois possibilita diferentes perspectivas de análises nos diferentes níveis linguísticos e extralinguísticos. A pesquisa, em andamento, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos, utilizada as 21 cartas lexicais, de distintas áreas semânticas, para elaboração de diferentes atividades, como, por exemplo, bingo lexical, caça palavras, advinhas, fichas cartográficas, com o intuito de compor um caderno de propostas pedagógicas para ser usado nas aulas de língua portuguesa.

No exemplo da carta lexical, a seguir, é possível verificar o registro de cinco variantes lexicais para o inseto pequeno, de perninhas compridas, que canta no ouvido das pessoas de noite, nas capitais brasileiras.

Na carta lexical de número 14, presente na figura 2, há uma fotografia da variação linguística no Brasil, evidenciando as denominações registradas para “pernilongo” em todas as cinco regiões do território nacional. A denominação é diversa, como revelam as variantes “pernilongo”, “mosquito”, “muriçoca”, “carapanã” ou “praga”, entre outros. A ocorrência de cada variante é exposta pelas cores, indicando a incidência em cada capital e, logo a seguir, vem a pergunta do inquiridor ao colaborador. Na parte superior do atlas, ficam o número da carta linguística e a indicação se é fonética (F), morfossintática

(M) ou lexical (L), neste caso apresentado, é carta lexical (L14).

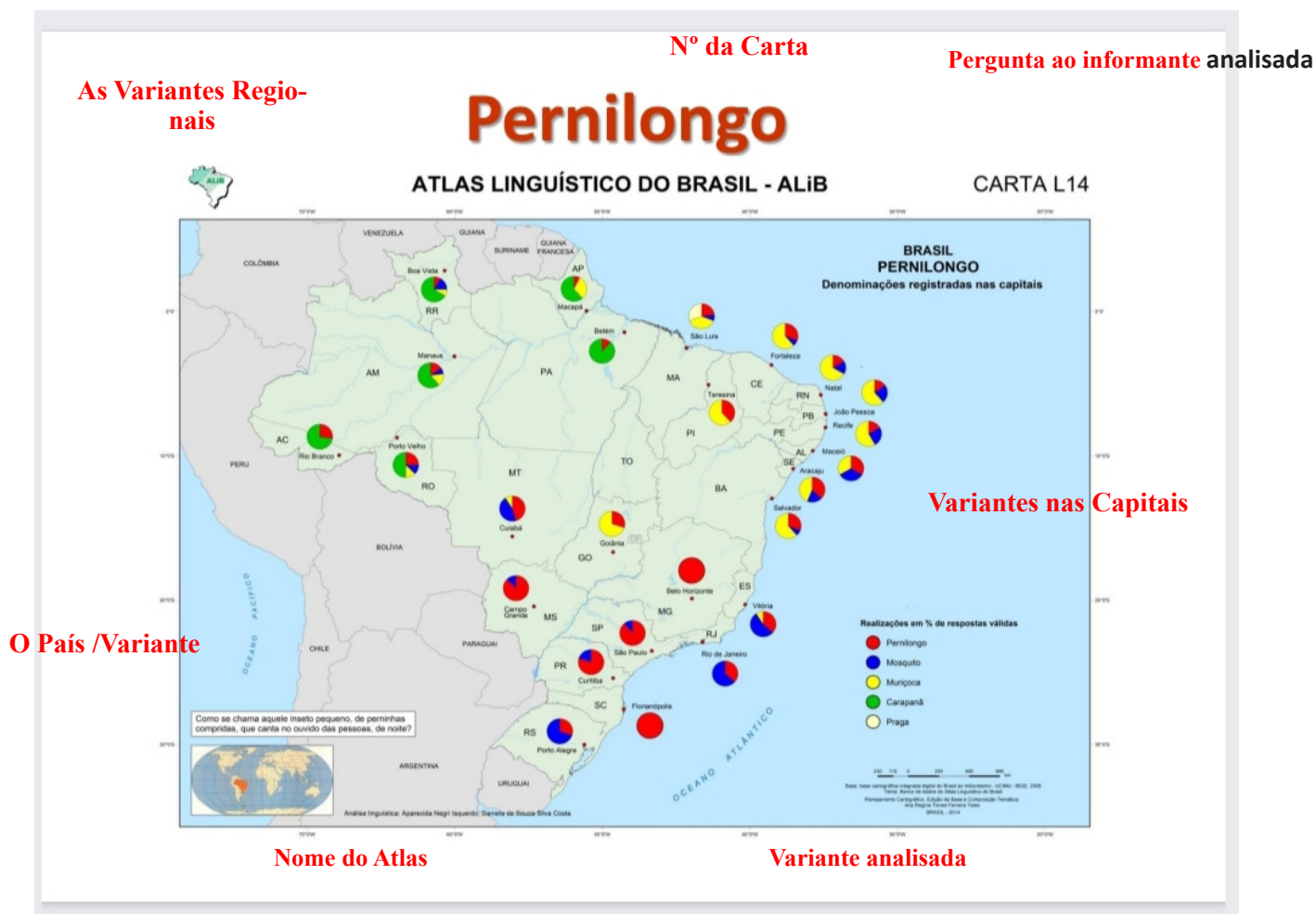
A carta apresentada fornece subsídios para reflexões acerca da manutenção das denominações de base indígena, como carapanã e muriçoca, nas regiões que ainda concentram grande contingente de populações indígenas. Além disso, é possível ratificar o fato de a expansão de uma variante lexical acompanhar as mudanças sociais decorrentes de processos migratórios, como é o caso de muriçoca em Goiânia, provavelmente motivado pela influência nordestina nessa capital, fortalecida em meados do século XX.

Como é possível observar, numa carta linguística, há dados necessários para o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística que está relacionada às questões geográficas no país, auxiliando o ensino e o aprendizado da língua portuguesa numa proposta interativa e de uso social, mostrando como abordar a questão da variedade linguística por meio das cartas. Nesse sentido, a proposta de usar o atlas, na sala de aula, é importante para proporcionar a compreensão da língua, de suas variantes, esclarecendo, para o educando, que a aprendizagem do português na escola dará oportunidades de ter contato com a diversidade, sem juízos de valores.

EXPLORANDO A VARIAÇÃO NA CARTA LINGUÍSTICA

Nesta seção, são expostos os resultados parciais obtidos, a partir de uma aplicação dessas atividades preliminares em oficinas de variação e ensino, no âmbito de cursos de extensão, na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Esses cursos, que possuem como público-alvo estudantes da graduação e professores, auxiliam no desenvolvimento profissional docente e do educador pela formação inicial e continuada, a

Figura 2 – Carta lexical L14 do Atlas Linguístico do Brasil



Fonte: CARDOSO et al. (2014).

Figura 3 – Proposta de atividade com a carta do ALiB



ATIVIDADE
SEGUINDO AS INSTRUÇÕES PASSO

Fruta que se descasca com a mão, de cheiro forte



Contexto

Nível Linguístico:	Léxico-semântico	Níveis Extralinguísticos:	Geográfico	Campo semântico:	At. Agropastoris
			Temporal		
			Sexo		
			Idade		
			Escolaridade		
			Tipo de carta:	Lexical	
Contexto	Como se chamam as frutas menores que a laranja e se descasam com a mão e geralmente deixa cheiro na mão? Como elas são?			Educação:	
	Colaboradores ALiB Tangerina / Mexerica Poncã / Maricota				
Porcentagem	Norte: tangerina	Nordeste: tangerina	Sul: outros	Sudeste: mexerica	Centro-oeste: poncã

Denominações registradas nas capitais

O País
Contexto

Nº da carta

Localidades

Análise das Cartas Linguísticas	Maior incidência:		Variante: tangerina
		Capital: Rio de Janeiro; Macapá, Boa Vista	
	Menor incidência:		Variante: Maricota
		Capital: Cuiabá	
	Nosso Estado PE:		Variante mais falada: mexerica
		Variante menos falada: tangerina	
	Por que ocorrem estas variedades?	Possível Resposta: Porque a língua é heterogênea, muda, conforme o lugar, a geração, a escolaridade, a história	
	Relação das variedades extralinguísticas:	A variante recebe influência, conforme os níveis extralinguísticos: histórico, geracional, sexo e escolaridade:	

A Compreensão do Educando acerca da variação linguística no ALiB

O ser humano tem maior capacidade de percepção e aprendizado através de elementos visuais e não textuais. Por ser auto explicativo, as cartas linguísticas trazem a noção de que a imagem vale mais que mil palavras.

Fonte: Elaborado pela autora.

partir de conhecimentos teórico-práticos, de aprendizagens didático-pedagógicas, promovendo a reflexão sobre conhecimentos, experiências e saberes para lidar com os atuais desafios profissionais. Essas experiências práticas revelam que explorar as cartas lexicais do ALiB proporcionam o conhecimento e a valorização da pluralidade do português brasileiro, bem como a conscientização acerca da importância do combate ao preconceito linguístico

Após selecionar a carta a ser explorada na sala de aula, os estudantes foram incentivados a refletir acerca dos níveis linguísticos e extralinguísticos e do campo semântico a ser contemplado na carta, antes de visualizá-la. Além de debater com o intuito de investigar se há o conhecimento sobre outras denominações, para as frutas menores que a laranja que se descascam com a mão e geralmente deixam cheiro forte para criar uma expectativa nos alunos de ver se o que eles falaram está na carta, em quais lugares etc.

As cartas foram analisadas em formato de ficha para despertar, nos educandos, o interesse pelo conteúdo, estimulando a par-

ticipação deles durante a oficina.

Na atividade exposta, a cor vermelha sugere possível encaminhamento de respostas. O primeiro aspecto que pode ser explorado, em sala de aula, está ligado à estrutura da carta. Nessa etapa, chamou-se a atenção para a localização das partes que a compõem: contexto da pergunta, nome do atlas, numeração da carta, variantes registradas, questão formulada que ocasionou as respostas dos informantes entrevistados, os pesquisadores que se dedicaram ao estudo da questão em foco.

Com o intuito de explorar a leitura interpretativa, houve o direcionamento para uma análise quantitativa, motivando os estudantes a observar as variantes mais predominantes por capital, por região e no local onde ele reside com o objetivo de incentivar a compreensão do educando acerca da variação linguística para que ele perceba que pode haver a inserção de formas regionais em diferentes áreas, como resultado da grande mobilidade da população brasileira representada pela intensa migração interna ocorrida em todas as direções, no Brasil,

nos últimos 30 anos. Uma outra possibilidade de trabalho foi o incentivo para que os estudantes verificassem se as variantes presentes na carta e as conhecidas por eles estavam registradas em diferentes dicionários de língua portuguesa.

O estudo, dessa maneira, segue os métodos adotados pelo Projeto ALiB, que se fundamenta nos princípios da Dialectologia Pluridimensional, como expõe Cardoso (2010, p. 169), priorizando a variação espacial, mas, ao mesmo tempo, atentando para as implicações de natureza social que devem ser consideradas no estudo da língua. Assim, a carta linguística pode ser um instrumento que auxilia o professor no processo de ensino, proporcionando, aos educandos, a ampliação de sua competência comunicativa, levando sempre em conta a relação destes com o meio em que estão inseridos, de forma crítica, mais consciente e sistematizada, ressaltando e dialogando sempre com a realidade que permeia a localidade em que o estudante reside, conforme aborda um dos objetivos do ALiB ao chamar atenção para necessidade de oferecer aos interessados nos estudos linguísticos um imenso volume de dados que permita a atualização das informações com base na realidade documentada pela pesquisa empírica, possibilitando a adequação da sua produção à realidade cultural de cada região, contribuindo para o entendimento da língua portuguesa no Brasil como instrumento social de comunicação diversificado, possuidor de várias normas de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na interação que a língua se realiza e se mostra diversa. Nessa perspectiva, a escola deve valorizar a gramática internalizada do aluno e sujeitá-lo ao maior número possível de experiências linguísticas, priorizando todas as outras formas de expressão. Uma

das formas de concretizar isso é promover o desenvolvimento profissional docente e do educador pela formação inicial e continuada, a partir de conhecimentos teórico-práticos, de aprendizagens didático-pedagógicas e de vivências e experiências, proporcionando a reflexão sobre conhecimentos relativos à diversidade linguística.

Nesse sentido, é importante que o professor compreenda o quão fundamental é a introdução de estudos sobre a variação linguística e como o Atlas Linguístico do Brasil pode ser utilizado, em suas práticas pedagógicas, para o desenvolvimento da expressividade nas atividades, da capacidade de compreender a língua como fenômeno dinâmico e funcional. Afinal, ao desenvolver atividades a partir das cartas lexicais do atlas, é possível levar o estudante a refletir sobre sua própria língua e sobre a diversidade de outras formas de expressar-se nessa língua, pois o léxico é um elemento importante para a compreensão da realidade física e sociocultural de uma comunidade de falantes com características distintas.

Por fim, espera-se, humildemente, que as contribuições deste trabalho possam auxiliar os professores de Língua Portuguesa a enriquecer sua prática didático-pedagógica e despertar o seu interesse de encantar seus estudantes pelos caminhos do Atlas Linguístico do Brasil.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella. Maris. Sociolinguística em sala de aula. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/ SEB, 2018.
- CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva.

Língua: meio de opressão ou de socialização? In: FERREIRA, Carlota et al. *Diversidade do português do Brasil: estudos de dialectologia rural e outros*. 2. ed. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994. p. 229-233.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. O projeto ALIB e sua trajetória. In: MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (org.). *Documentos 2: Projeto Atlas Linguístico do Brasil - ALiB*. Salvador: Quarteto, 2006. p. 27-34. Disponível em: <https://ALiB.ufba.br/sites/ALiB.ufba.br/files/documentos.pdf>. Acesso em: 26/03/2024.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva et al. *Atlas linguístico do Brasil: introdução: volume 1*. Londrina: EDUEL, 2014.

CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter. *La dialectología*. Madrid: Visor Libros, 1994.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

xxxx. Autor 2.

TELES, Ana Regina Torres Ferreira. *Cartografia e Georreferenciamento na Geolinguística: revisão e atualização das regiões dialetais e da rede de pontos para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil formuladas por Antenor Nascentes*. 2018. 485 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

WEINREICH, Uriel, LABOV, William, & HERZOG, Marvin. *Empirical foundations for a theory of language change*. Austin: University of Texas Press, 1968.

Submissão: abril de 2024.

Aceite: abril de 2024.