

Organização:
José Antônio Vieira
Cristiane Navarrete Tolomei

Vol.2

Linguagem, discurso e cultura.



Pedro & João
editores

Linguagem, discurso e cultura

Vol. 2

**José Antônio Vieira
Cristiane Navarrete Tolomei
(Organizador)**

Linguagem, discurso e cultura

Vol. 2


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

José Antônio Vieira; Cristiane Navarrete Tolomei [Org.]

Linguagem, discurso e cultura Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
292p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-826-5 [Digital]

1. Análise do discurso. 2. Análise literária. 3. Oralidade e escrita. 4. UFMA Bacabal. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Trabalhos técnicos: Cleyse Guimarães Siebra e Vitória dos Santos Pires

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

APRESENTAÇÃO

O projeto de publicação, elaborado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, do Centro de Ciências, Educação e Linguagens, da Universidade Federal do Maranhão, com início em 2020, reúne diferentes estudos linguísticos e literários em torno do título “Linguagem, discurso e cultura”, o qual se apresenta amplo, com a finalidade de suscitar debates livres. Desse modo, via publicação, a comunidade tem acesso às teorias, às metodologias e às práticas executadas no interior da universidade, especificamente do campus de Bacabal.

O Volume I, organizado pelas docentes do programa, Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro e Lucélia de Sousa Almeida, está composto por 6 capítulos acerca da literatura e por 8 capítulos sobre linguística, escritos por professores e alunos do programa a fim de divulgar os procedimentos acionadas na linguagem.

O presente volume, segundo da coleção, organizado pelos também docentes do PPGLB, José Antônio Vieira e Cristiane Navarrete Tolomei, contém 14 capítulos, apresentando a multiplicidade de seus objetos de interesse e perspectivas teórico-metodológicas, mas que convergem na comum preocupação de refletir sobre concepções e práticas em torno da linguagem, do discurso e da cultura, sobretudo vinculadas às linhas de pesquisa “Texto e Discurso” e “Literatura, Cultura e Fronteiras do Saber”.

Fundamentado na interdisciplinaridade, o programa agrega pesquisadores preocupados com a linguagem em suas diferentes manifestações, privilegiando a aproximação dos estudos linguísticos e literários com outras áreas do conhecimento, como história, educação, comunicação, artes, filosofia, para citar apenas algumas. Logo, esperamos que as discussões propostas neste livro possam levar os leitores a refletirem a respeito dos caminhos que a linguagem abre na mediação dos saberes.

Por fim, destacamos que esta publicação não seria possível sem a acolhida dos estudiosos aqui presentes, os quais generosamente aceitaram fazer parte deste projeto.

Os Organizadores

SUMÁRIO

Discurso político maranhense no twitter: uma análise do discurso em defesa dos direitos trabalhistas em twittes	9
Anaildo Pereira da Silva e José Antônio Vieira	
Aqui tem coisa de patativa	35
Fábio José Santos de Oliveira e Mirlene Sampaio Pereira	
Análise discursiva dos sentidos de leitura literária no Documento Curricular do Território Maranhense	51
Alzilane Bento Fernandes, Glória Franca e Mariana Jafet Cestari	
Literatura e a realidade: alguns pressupostos teórico-críticos acerca da violência	71
Fernanda Meireles Mendes, Dílson César Devides e Aristóteles de Almeida Lacerda Neto	
Os gêneros textuais no ensino de língua materna: as reflexões dos professores de codó e de Timbiras-Ma	91
Luís Henrique Serra e Denílson Medeiros dos Santos	
Varição indicativo/subjuntivo em documentos históricos do século XIX no Maranhão	109
Wendel Silva dos Santos, João Vitor Cunha Lopes e Laine Barros Fortes	
Reflexões acerca da identidade indígena no poema Marabá, de Gonçalves Dias	129
Eveline Gonçalves Dias e Naiara Sales Araújo	

O papel do editor e a produção de livros no Maranhão: contribuição para uma história social das instituições da vida literária maranhense	147
Franklin Lopes da Silva e Wheriston Silva Neris	
Oralidade e escrita no ensino de língua materna: um olhar para livro didático	167
Maria Elizete Melo de Oliveira e Paulo da Silva Lima	
Pinheiro-Ma: de lugar à categoria de município, o que nos revelam suas alterações toponímicas?	191
Heloísa Reis Curvelo e Cleria Lourdes Moreira Pereira	
Marcas de subjetividade na escrita em língua inglesa como língua estrangeira: os discursos que circulam socialmente no Brasil durante a pandemia	205
André Felipe Ribeiro, Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro, Mariana Lima da Silva e Monica Fontenelle Carneiro	
O processo de autoria em projetos de pesquisa: perspectivas para uma análise	227
Milena Océria Sales e Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro	
Homoafetividade em O Terceiro Travesseiro, de Nelson Luiz de Carvalho	251
Rubenil da Silva Oliveira	
Das marcas do amor cortês trovadoresca na produção lírico-amorosa de Álvares de Azevedo	267
Cristiane Navarrete Tolomei e Tallyson Tamberg Cavalcante Oliveira da Silva	

**DISCURSO POLÍTICO MARANHENSE NO *TWITTER*:
uma análise do discurso em defesa dos direitos trabalhistas
em *twittes***

Anaildo Pereira da Silva¹
José Antônio Vieira²

Resumo: A presença das redes sociais digitais se tornou mais comum no dias atuais como meio de comunicação nos diversos campos da sociedade. No campo político, observamos o uso da rede social *Twitter* com afincado como suporte de comunicação e interação social no período da Pandemia Mundial da COVID-19, tendo em vista a possibilidade de propagação de informação e discursos de forma instantânea para o mundo todo. Nesse contexto, temos a seguinte questão norteadora: De que modo os marcadores linguísticos criam efeitos de sentidos na produção discursiva de parlamentares maranhenses no *Twitter*? Para responder esta indagação traçamos como objetivo geral do presente trabalho: analisar os efeitos de sentido do discurso de defesa dos direitos trabalhistas em *twittes* publicados por parlamentares maranhenses. Especificamente objetivamos: 1) identificar os marcadores linguísticos-discursivos nas publicações e; 2) analisar os sentidos causados pela presença do discurso de defesa dos direitos trabalhistas nos *twittes*. E para alcançar os objetivos propostos, embasamo-nos em Foucault ([1969]2008), Pêcheux ([1975]2014a; [1969]2014b; [1983]2014c), Charaudeau (2018), Koch (2018), Benveniste (1991) e Brasil (2020). Como procedimento metodológico fizemos uso da pesquisa bibliográfica e do método qualitativo. O *corpus* é composto por duas publicações recortadas da dissertação de mestrado do autor e estas publicações são de dois parlamentares maranhenses. Os resultados da

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Campus Bacabal – PPGLB. Graduado em Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

² Doutor e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Campus Pedreira. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Campus Bacabal – PPGLB.

pesquisa apontam que a presença dos marcadores linguísticos na produção discursiva parlamentar maranhense no *Twitter*, além de velar a presença de outros discursos faz emergir o discurso de defesa dos direitos trabalhistas e a FD dos sujeitos-parlamentares, enquanto representantes eleitos pelo povo, por meio de pressupostos e marcas de subjetividade.

Palavras – chave: Discurso Político Maranhense. Direito Trabalhista. *Twitter*.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de um recorte metodológico da dissertação de mestrado desenvolvida pelo autor junto ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/PPGLB.

Neste trabalho, buscamos abordar o discurso político maranhense na rede social digital *Twitter*. Tomando como condição de produção discursiva parlamentar a pandemia da COVID-19, onde percebemos que a classe política passou a fazer uso da referida rede social com grande afincamento por se tratar de um meio de comunicação capaz de entregar textos, discursos etc., instantaneamente a milhões de pessoas ao mesmo tempo. Ademais, tal uso tornou-se mais incisivo devido às medidas de isolamento social impostas pela Pandemia, tornando, pois, as mídias sociais um meio eficaz de comunicação e interação entre a classe política e sociedade em geral.

Sabe-se que o digital se tornou o novo espaço de trabalho, encontro e socialização da sociedade neste período. Entretanto, para a Análise do Discurso nada é o que parece. Assim, resolvemos estudar a produção discursiva parlamentar maranhense na rede social *Twitter* na tentativa de compreendermos sua produção discursiva. Em vista dessas condições de produção nos questionamos: De que modo os marcadores linguísticos criam efeitos de sentidos na produção discursiva de parlamentares maranhenses no *Twitter*?

Na tentativa de responder a esta indagação, propomo-nos analisar os efeitos de sentido do discurso de defesa dos direitos trabalhistas em *twittes* publicados por parlamentares maranhense. E de forma especificamente buscamos: 1) identificar os marcadores linguísticos-discursivos nas publicações e; 2) analisar os sentidos causados pela presença do discurso de defesa dos direitos trabalhistas nos *twittes*.

Como base teórica, recorreremos a Foucault ([1969]2008), autor este que trata sobre o conceito de formação discursiva, posteriormente reformulado por Pêcheux, do qual adotamos o referido conceito. E recorreremos a Pêcheux ([1975]2014a; [1969]2014b; [1983]2014c), que, além de formação discursiva, trata de outros conceitos basilares deste estudo como formação ideológica, condição de produção do discurso e formação imaginária. Consideramos ainda, neste estudo, os conceitos de discurso político de Charaudeau (2018), bem como os pressupostos teóricos de Koch (2018) no que diz respeito aos marcadores linguísticos que podem se fazer presente na produção discursiva parlamentar, e Benveniste (1991) no tocante as marcas de subjetividades presentes na materialidade discursiva, conceito aqui entendido como importante para marcar a presença do sujeito-parlamentar no discurso, e Brasil (2020), como fonte de recorrência de referência discursiva. O *corpus* é composto por duas publicações recortadas da dissertação de mestrado do autor, sendo estas publicações de dois parlamentares que legislam pelo Estado do Maranhão.

Tendo, pois, apresentado esta breve introdução da temática abordada, passaremos a seguir ao primeiro tópico que embasa este trabalho.

2. ANÁLISE DO DISCURSO: formação ideológica, formação discursiva, condições de produção e formação imaginária

Neste tópico, refletiremos acerca de quatro conceitos basilares para a Análise do Discurso: formação ideológica, formação

discursiva, condições de produção do discurso e formação imaginária. Tais conceitos demonstram ser significativos para este estudo e serão abordados a partir da perspectiva teórica de Pêcheux ([1975] 2014a, [1969] 2014b, [1983]2014c) e Foucault ([1969]2008).

Inicialmente, formulada por Foucault ([1969]2008), a formação discursiva (doravante FD) era determinada por um conjunto de regras capaz de descrever uma dispersão. Assim, ao se determinar uma regularidade, dizia-se, então, que se tinha uma formação discursiva. Nessa perspectiva, os conceitos de ciência e ideologia não eram o foco do autor por considerá-los naquele momento como “demasiados”.

Neste trabalho, por considerarmos o aspecto da ideologia importantes, nos filiamos aos estudos de Pêcheux ([1975]2014a), que ao sentir a necessidade de trabalhar o ideológico buscou reformular o conceito de FD de Foucault ([1969]2008) para abarcar a condição de assujeitamento do sujeito passando, pois, a noção de FD a englobar as questões ligadas a ideologia, teoria e ciência, antes não abordadas por Foucault ([1969]2008).

Assim, diante de tal reformulação, FD passou a ser designada da seguinte forma: “[...] Chamaremos, então, de *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, [1975]2014a, p. 147). Dessa forma, adota-se o conceito de FD em Pêcheux ([1975]2014a) neste estudo, pois ele se mostra essencial na análise do discurso no estudo do discurso político nas mídias sociais digitais uma vez que ele pode nos possibilitar a determinação de posicionamentos a partir de dizeres do dia a dia.

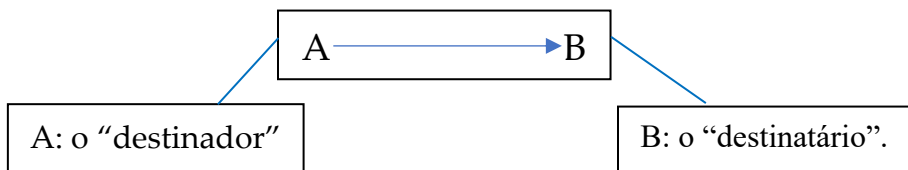
O conceito pecheutiano de FD permite que o analista do discurso possa tomar as palavras, expressões, proposições etc., e analisá-las a partir de uma conjuntura, possibilitando, pois, observar os sentidos criados naquelas condições de produção, bem como observar como “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas

que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, [1975]2014a, p. 147).

A interdiscursividade, característica observada por Pêcheux ([1983]2014c), no estudo da FD, possibilitou que, de uma estrutura fechada, a FD passasse a ser vista como um ambiente aberto, invadido constantemente por elementos de outros lugares, ou seja, de outras FDs que se repetem uma na outra fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais. Nesse sentido, justifica-se, o fato de uma formação ideológica ser constituída por uma ou mais FD que interligadas fazem com que o discurso seja governado pelas formações ideológicas, sendo, pois, o discurso o aspecto material da ideologia ali presente.

Para tanto, as questões ideológicas e o conceito de FD na constituição do discurso são elementos que constituem um embate de classes, e são susceptíveis de intervenção como força motora em embates antagônicos de posições políticas e ideológicas, por exemplo. Nas mídias sociais, esse embate pode se dar por meio do posicionamento do sujeito numa determinada conjuntura de modo que o sujeito possa se constituir como sujeito do discurso pela linguagem usada na materialidade discursiva.

Outro conceito fundamental na AD, que consideramos indispensável para este estudo do discurso nas mídias sociais digitais, é conceito de condições de produção do discurso, pois ele nos possibilita conhecer as condições em que o discurso é produzido, por exemplo, o contexto sócio-histórico de uma publicação no *Twitter*. Tendo em vista esta noção, precisamos considerar que o discurso não é apenas uma transmissão de informação, mas um efeito de sentido produzido entre dois pontos A e B.



Fonte: AAD-69 (PÊCHEUX, [1969]2014b, p. 81) adaptado.

Se considerarmos que os pontos A e B sejam lugares e não indivíduos, ele serão “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (Idem); vejamos: Ao lugar do político (representante (A)) e do povo (representado (B)) permite que (A) construa um série de formações imaginárias sobre (B) e vice-versa, embora tais projeções, posições e imagens não sejam biunívocas, alerta Pêcheux ([1969]2014b, p. 82), ou seja, é possível que numa determinada situação existam representações diversificadas.

Consideramos que observar as condições de produção do discurso pode nos permitir observar como determinados espaços se abrem para que o sujeito consiga, no processo discursivo, construir as formações imaginárias como mencionado anteriormente. Assim, compreendemos que por meio delas o sujeito se coloca como protagonista e como expectador do discurso. Não obstante, o processo discursivo, por parte do sujeito, nada mais é que uma *antecipação das representações do receptor*, fundando uma estratégia discursiva (PÊCHEUX, [1969]2014b, p. 83).

No tocante a construção do sujeito, esta pode acontecer por meio da linguagem na produção discursiva, onde o sujeito vai se construindo através de impressões como ideologia e marcas de personalidade que são deixadas durante o ato discursivo. Para Pêcheux ([1975]2014a, p. 213) “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas”. E acrescenta ainda que, para que de fato um ato discursivo se concretize, é necessário que haja um sujeito que por sua vez é constituído por uma FD determinada que o constitui como sujeito.

Na produção discursiva deve-se levar em conta as condições de produção em que se dá o discurso, considerando que há sempre uma relação de sentido, já que a ideologia trabalha na produção de evidências de forma a colocar o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. Desse modo, é válido exemplificar que quando um político faz uma postagem no *Twitter*

ele pode estar vinculado a uma FD que o domina, e que por conseguinte compõe a formação ideológica de sujeito, fazendo com que o discurso ali produzido atenda os propósitos discursivos daquele momento e contexto.

Para tanto, consideramos que a observância dos conceitos supracitados (formação ideológica, formação discursiva, condições de produção do discurso e formações imaginárias), e os sujeitos discursivos são essenciais na identificação dos discursos presentes nas publicações de parlamentares maranhenses nas mídias sociais digitais, como o *Twitter*.

Dito isso, passaremos a seguir, a abordar os conceitos de linguagem, instância e poder no discurso político pautados em Charaudeau (2018).

3. DISCURSO POLÍTICO: linguagem, instâncias e poder

No presente tópico, propomos abordar o discurso no campo político, a partir dos pressupostos teóricos de Charaudeau (2018), observando a relação da linguagem com o projeto das instâncias envolvidas neste campo tendo em vista os suportes utilizados na sua produção e disseminação.

Em "*Discurso Político*", Charaudeau (2018) indaga inicialmente "O que é discurso político?". A partir dessa indagação buscaremos refletir sobre o discurso político e a seguinte situação: quando falamos em discurso político vem a nossa mente o ato momentâneo de um político proferindo uma "fala/um texto" planejado ou não em um determinado espaço (TV, internet, rádio, palanques etc.), mas será que é apenas isso? O discurso político é só um aglomerado de enunciados transmitidos por um meio de comunicação ou a uma multidão que assiste a uma reunião política? Para o autor, o discurso político é muito mais que isso. Envolve diversos aspectos como: linguagem, ação, instâncias, valores, poder político etc.

Para compreendermos o que é "discurso político" precisamos ir além dessa perspectiva simplória que temos e buscamos entender

como a linguagem, por exemplo, se organiza para criar os efeitos psicossociais que uma fala/texto exerce no interior de determinado campo de práticas, pois o que chamamos de “discurso político” tem a habilidade de disfarçar dizeres e intenções. Dessa forma, o que se diz, por mais inocente que pareça, pode possuir uma significação que não aquela expressa.

O discurso político se torna um “jogo” em que estratégias são traçadas para alcançar objetivos discursivos, e a linguagem pode se configurar como uma ferramenta essencial na produção do discurso político. Segundo Charaudeau (2018, p. 15), “não podemos ignorar que a linguagem não faz sentido, a não ser na medida em que este é considerado em um certo contexto psicológico e social”, ou seja, nesse “jogo” o uso da linguagem, dentro de um contexto, permite a construção de sentidos.

Considerando que é na linguagem que o homem se constitui como sujeito, entendemos que a linguagem é utilizada para produzir um discurso que atenda às necessidades de um determinado momento. Nesse sentido, a linguagem é um fator essencial da comunicação e indispensável na produção do discurso, já que o homem não encontrou um meio mais sofisticado de comunicação e de fazer seu discurso.

É importante salientar que no discurso político a linguagem é utilizada como uma ação, isto é, como troca social que permite a interação com interlocutores. Por meio dela busca-se manter o “jogo” e as “máscaras” do político, pois “todo ato de linguagem emana de um sujeito que apenas pode definir-se em relação ao outro” (CHARAUDEAU, 2018, p. 16), ou seja, o político nesse jogo busca se colocar no lugar do outro na tentativa de trazê-lo para seu lado (conquistar o voto, por exemplo) fazendo com que o indivíduo pense e aja conforme suas vontades, configurando assim uma influência.

O ato de linguagem no discurso político está além da influência, pois busca por meio da ação adquirir um certo poder de forma que o sujeito que está sob essa ação seja colocado como dominado. Assim, “todo ato de linguagem está ligado à ação mediante as

relações de força que os sujeitos mantêm entre si, relações de força que constroem simultaneamente o vínculo social” (CHARAUDEAU, 2018, p. 17), passando, pois, o discurso político da ideia de apenas convencer, influenciar, para exercer um poder sobre o sujeito, de modo que se submeta às circunstâncias pelas quais o discurso o impõe fazendo-o tomar uma decisão, por exemplo.

Sendo a política a arte e ciência de organizar, administrar e governar um estado, ela não acontece por acaso ou de qualquer forma. Constituída de representantes eleitos pelo povo, a política exige a ação destes eleitos que determinam a vida social organizando-a tendo em vista o bem comum (CHARAUDEAU, 2018). As ações desses agentes podem se dar de modo individual ou coletivo, visando sempre a concretização dos atos de modo eficaz. Contudo, há duas instâncias que são determinantes para que isso de fato ocorra: a instância política e a instância cidadã. Sendo a primeira da ordem de contradição, pois foi posta no poder por vontade da segunda que, por sua vez, não pode ser autoritária.

As instâncias são importantes nesse processo do discurso político, pois é por meio dele que o político formula “promessas” que muitas vezes estão fora das condições de possibilidade de cumprimento. Dessa forma, a instância política que precisa agir em função de um possível (fazer o que está dentro da lei), às vezes ignora esse limite enquanto constrói seu discurso buscando agradar a instância cidadã que, por sua vez, desconhece as regras do funcionamento e as condições de realização da ação política, tornando assim, “um exercício difícil do poder político, que consiste em editar a lei, e sancioná-la, sempre se assegurando do consentimento da instância cidadã” (CHARAUDEAU, 2018, p. 19).

A não observância do limite do que é possível realizar enquanto político, na tentativa de dizer aquilo que o cidadão quer ouvir, culmina numa sanção simbólica, isto é, no descrédito do político; uma sanção na qual a imagem do político se torna “suja” por não (poder) cumprir o que prometeu. Assim, entram nesse “jogo” os valores defendidos no discurso político, que por meio da linguagem

busca a dominação legítima garantindo o acesso da instância política ao poder ou mantendo-a nessa posição argumentando e fazendo uso da razão e das paixões fazendo a instância cidadã aderir as suas ideias para evitar as sanções que podem ser impostas (CHARAUDEAU, 2018).

Outro aspecto importante do discurso político é o poder. Assim como os aspectos citados anteriormente: linguagem, instâncias, valores, o poder que o político busca exercer sobre o cidadão se dá pelo uso da linguagem por meio do discurso. Este, quando usado para resolver situações adversas advindas da insatisfação dos cidadãos para com o governo, leva o político a fazer um discurso voltado para a persuasão dos inconformados com a situação em andamento, onde promete uma ação efetiva para a resolução do problema. Segundo Charaudeau (2018)

[...] a palavra intervém no *espaço de discussão* para que sejam definidos o ideal dos fins e os meios da política; a palavra intervém no *espaço da ação* para que sejam organizadas e coordenadas a distribuição das tarefas e promulgação das leis, regras e decisões de todas as ordens; a palavra intervém no *espaço da persuasão* para que a instância política possa convencer o cidadão dos fundamentos do seu programa e das decisões que ele toma ao ferir os conflitos de opinião em seu proveito (CHARAUDEAU, 2018, p. 21).

Assim, o poder político que é dado pelo povo se manifesta por meio da linguagem que por sua vez intervém em todos os espaços resultando no debate de ideias, trocas de opinião e fazendo com que haja de fato o fazer político, isto é, a efetivação da ação política tomando decisões que satisfaçam o cidadão.

Assim, não importa se o discurso é de direita, fascista, totalitário, democrático etc.; em todos a linguagem é utilizada para traçar estratégias discursivas nas diversas circunstâncias que surjam no “jogo” que é o discurso político. Diante do exposto, pode-se dizer que, o discurso político mantém uma relação estreita com a

linguagem, a ação e o poder, o que torna a tarefa de definir discurso político uma tarefa difícil.

Considerando o exposto em Charaudeau (2018) sobre discurso político, passaremos, a seguir, a refletir sobre como elementos linguísticos podem se fazer presente na materialidade discursiva marcando, por sua vez, a presença de determinado discurso, formações discursivas, posições-sujeito etc., nos *twittes* publicados por parlamentares maranhenses.

4. MARCADORES LINGUÍSTICOS: de pressuposição e de subjetividade.

Neste tópico, propomos uma breve reflexão sobre os marcadores linguísticos recorrendo aos estudos de Koch (2018) e Benveniste (1991). Consideramos, neste bojo teórico sua importância, uma vez que parecem se constituir elementos importantes na construção de sentidos na produção discursiva parlamentar maranhense, aqui de modo especial, na rede social digital, *Twitter*.

Inicialmente, retomamos Koch (2018) para frisar que os operadores argumentativos (outra categoria de marcador linguístico abordado pela autora) são responsáveis por introduzir no enunciado determinados conteúdo semântico, que sem sua presença seriam inexistentes. Já os marcadores de pressuposição (categoria que abordaremos neste trabalho) são elementos linguísticos que introduzem na produção discursiva conteúdos “que ficam à margem da discursão” (KOCH, 2018, p. 46), isto é, os pressupostos.

Para a autora supracitada, é possível considerar ainda a existência de pelo menos três grupos de elementos que introduzem pressuposição na produção discursiva. O primeiro grupo é formado por verbos que indicam mudança ou permanência de estado tais como: ficar, começar a, passar a, deixar de, continuar, permanecer, tornar-se, entre outros. Este grupo pode ser exemplificado da seguinte forma:

- (1) João deixou o Maranhão
- (2) João continua no Maranhão
- (3) Davi tornou-se gestor
- (4) Davi é professor
- Pressuposto: “João morava no Maranhão”.
- Pressuposto: “Davi não era gestor”.

Observa-se nos exemplos que os sintagmas verbais são responsáveis por introduzir uma pressuposição que será entendida conforme as condições de produção discursiva em voga.

O segundo grupo é formado por “verbos denominados ‘factivos’, isto é, que são complementados pela enunciação de um fato (fato que, no caso, é pressuposto)” (KOCH, 2018, p. 47). Dessa forma, os sintagmas verbais (lamentar, lastimar, sentir, saber, etc.) que compõem esse grupo possui um caráter psicológico. Observemos o exemplo abaixo:

- (5) $\left. \begin{array}{l} \text{Lamento} \\ \text{Lastimo} \end{array} \right\} \text{ que o Presidente tenha tido esse posicionamento desastroso.}$

assim, lamenta-se, lastima-se o fato do Presidente ter tido um posicionamento desastroso.

O terceiro grupo de marcadores de pressupostos é formado por conectores que indicam circunstância, tais como: desde que, antes que, depois que, visto que, etc., principalmente quando estes introduzem uma oração anteposta, explica Koch (2018). Tomemos, pois, os seguintes exemplos para ilustrar esse grupo.

- (6) **Desde que** o Governador anunciou a volta às aulas, os professores não falam de outra coisa. (Pressuposição: as aulas irão retornar).

(7) **Antes que** o Governador vacinasse os professores, eles não retornaram às escolas. (Pressuposição: O Governador vacinou os professores).

Observa-se, por meio dos exemplos, que os elementos linguísticos que introduzem as orações de forma anteposta criam efeitos de sentido de pressuposição, ou seja, tais elementos criam sentido de algo pressuposto, ou seja, que já se imagina conhecer.

É válido ressaltar ainda, que segundo Koch (2018), além dos três grupos de elementos linguísticos que marcam pressuposição na produção discursiva, há casos em que esse fenômeno linguístico-discursivo não se apresentam por meio de marcadores, sendo, pois, classificados como subtendidos, pressuposições amplas ou mesmo como uma inferência.

Outra categoria de marcador linguístico que pode se fazer presente na produção discursiva parlamentar maranhense no *Twitter* são as marcas de subjetividade que podem marcar a presença do sujeito no discurso por meio de classes de palavras como pronomes, verbos, etc., presentes na materialidade discursiva.

Antes de abordarmos sobre esta questão, buscamos compreender o que é subjetividade por meio da definição proposta por Benveniste (1991), o qual a considera como a capacidade do locutor se propor como sujeito do seu discurso. Tendo essa definição em mente, podemos afirmar que quando o locutor se propõe como sujeito do seu discurso marcas linguísticas podem ser observadas na materialidade discursiva.

Sendo a linguagem a melhor forma de se comunicar, podemos dizer que a subjetividade se fundamenta no exercício da linguagem, pois segundo Benveniste (1991), é a linguagem que torna possível a subjetividade, uma vez que ela contém formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso, por sua vez, provoca a emergência da subjetividade. Dessa forma, ao pôr a linguagem em funcionamento, o sujeito se vale de marcadores linguísticos que são capazes de expressar na materialidade discursiva a subjetividade.

Retomando o exposto sobre os marcadores linguísticos que denotam subjetividade, elencamos aqui os pronomes pessoais como o primeiro ponto de apoio para que a subjetividade na linguagem seja revelada. Para Benveniste (1991), a subjetividade é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem, ou seja, é o “‘ego’ que diz ego” (idem, p. 286). Assim, se fundamenta a subjetividade determinada pelo *status* linguístico da pessoa. Partindo, pois, ao campo enunciativo, como mencionado acima, a primeira marca de subjetividade é a relação polar de pessoa “eu-tu” que é empregada, conforme explica o autor supracitado, num processo de alocação, ou seja, somente se diz **eu** quando se dirige a alguém que será o **tu**.

Dito isso, questiona-se a que se refere a pessoa “eu”. Por se tratar de um elemento exclusivamente linguístico, o **eu** faz referência ao ato de discurso individual no qual é pronunciado designando o locutor. Segundo Benveniste (1991), trata-se de um termo que não pode ser identificado a não ser dentro de uma instância de discurso, e que só tem referência atual, ou seja, o **eu** só pode ser identificado quando considerado a realidade à qual ele remete, a realidade do discurso. Confirmando-se assim, que é na “instancia de discurso na qual eu designa o locutor que este se enuncia como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 1991, p. 288). Ademais, outras classes de pronominais que participam do mesmo *status* dependem desses pronomes.

Além da relação pronominal para a indicação de subjetividade, pode-se observar também como marca de subjetividade as relações espaciais e temporais que giram em torno do “sujeito” tais como: indicadores de dêixis, demonstrativos, advérbios, adjetivos. Segundo Benveniste (1991, p. 288), estes dois fatores que marcam a presença de subjetividade, “têm em comum o traço de se definirem somente com relação a instância de discurso na qual são produzidos”, ou seja, sob a dependência do **eu** que aí se enuncia.

Além dos elementos linguísticos mencionados acima, a marca de subjetividade na produção discursiva pode ser ampliada por

meio da temporalidade, isto é, da noção de tempo. No tocante a esta noção [tempo] não importa se ela estará marcada por meio da flexão verbal, ou de outras classes como (partículas, advérbios, variações lexicais, etc.). Para Benveniste (1991) o tempo linguístico é sui-referencial, ou seja, dar a significação conforme a referência à própria enunciação, onde, (Eu-Tu) instauram o estatuto de participantes do ato verbal e instituem a si mesmo como coordenadas de espaço-tempo-modo (aqui, agora, assim). Assim, diante do exposto, é seguro afirmar que a temporalidade humana com todo o seu aparato linguístico revela a subjetividade inerente ao próprio exercício da linguagem.

Finalizamos aqui o aporte teórico que explica conceitos importantes para o desenvolvimento deste trabalho, assim, passaremos a metodologia utilizada.

5. METODOLOGIA

Para desenvolvermos este trabalho adotamos a pesquisa bibliográfica como tipo de pesquisa e buscamos embasá-la nos estudos da AD da linha francesa, do discurso político, da subjetividade e Linguística Textual, uma vez que propomos um estudo do discurso por meio da análise de marcadores linguísticos-discursivos. O *corpus* utilizado nesta pesquisa, trata-se de um recorte metodológico da dissertação de mestrado desenvolvida pelo autor no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão – PPGLB/UFMA. Assim, neste trabalho foi utilizado apenas 02 (duas) publicações (*twittes*) num universo de 30 (trinta), as quais se referem a 02 (dois) parlamentares de um total de 05 (cinco). Os parlamentares, autores das publicações aqui analisadas, são deputados estaduais pelo Estado do Maranhão.

Para o tratamento dos dados, além de apresentar os *screenshots* das publicações, transcrevemo-las, uma vez que a transcrição nos permite enumerar linhas dando, pois, noção de retomada ao leitor ao texto e ainda facilitar a análise do dado. Não obstante, a

transcrição permitiu ainda que pudéssemos manter discrição em relação ao perfil do parlamentar (apesar deste ser público).

Para a análise do *corpus*, fizemos uso do da abordagem qualitativa que nos dá oportunidade de sair da superfície discursiva e adentrar as especificidades linguísticas que nos levam a identificar os discursos presentes nas publicações dos parlamentares. Junto à abordagem qualitativa, fizemos uso do método discursivo para realizamos análise dos fenômenos linguísticos-discursivos responsáveis pela criação de diferentes sentidos na prática discursiva dos parlamentares maranhenses na rede social *Twitter*.

Tendo aqui apresentado o percurso metodológico, passaremos, no tópico a seguir, análise do *corpus*.

6. DISCURSO POLÍTICO: uma análise do discurso de defesa dos direitos trabalhistas em *twittes* de parlamentares maranhenses

Esse tópico destinamos a análise do *corpus* selecionado para este estudo. Inicialmente, faremos a análise de um *twitte* (denominado Publicação 04) do Parlamentar 03. Em seguida, analisaremos o *twitte* (denominado Publicação 01) do Parlamentar 05. É válido ressaltar que tais denominações dão-se em virtude deste *corpus* ser um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida pelo autor.

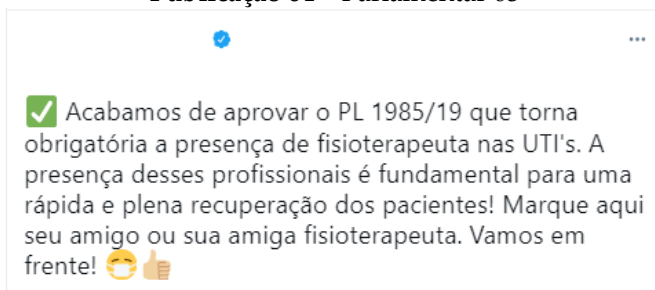
Antes de darmos início a descrição e análise do primeiro *twitte*, destacamos que o Parlamentar 03 é bacharel em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ocupou uma cadeira de deputado estadual pelo Maranhão entre os anos de 2010 e 2018. E nas eleições de 2018 foi eleito deputado federal pelo Maranhão. No setor público, o Parlamentar foi Diretor – Presidente da Companhia de Saneamento Ambiental do Maranhão (CAEMA) e atuou ainda como Secretário Municipal do Orçamento Participativo de São Luís (2009/2010).

O Parlamentar 05 é um empresário do interior do Maranhão que deu início a vida política quando foi eleito prefeito de Maranhãozinho – MA em 2004, sendo reeleito em 2008. Como

prosseguimento da vida pública, em 2014 foi eleito Deputado Estadual do Maranhão e em 2018 foi eleito Deputado Federal pelo mesmo estado com pleito até 2023.

Tendo, pois, apresentado os Parlamentares que constituem esta pesquisa passaremos a apresentação da Publicação 04 do Parlamentar 03 e em seguida sua transcrição e análise.

Publicação 04 – Parlamentar 03



Fonte: Screenshot (captura de tela) do *Twitter*, 04 de junho de 2020.

A publicação 04, trata da aprovação do Projeto de Lei 1985/19 que dispõe sobre a permanência do profissional fisioterapeuta nos Centros de Terapia Intensiva - CTIS, adulto, pediátrico e neonatal". O PL foi aprovado na Câmara Federal e aguarda apreciação no Senado Federal. A publicação ressalta a importância do PL por permitir condições de trabalho mais consistente aos fisioterapeutas junto àqueles que necessitam do serviço, possibilitando assim, que estes acompanhem de forma mais efetiva o quadro evolutivo dos pacientes. Em entrevista a idealizadora do projeto justifica a importância do PL dizendo que:

a ausência de um fisioterapeuta em período de instabilidade ou intercorrência de um paciente crítico compromete a qualidade da assistência prestada. Diante da pandemia, essa situação encontra-se ainda mais necessária já que são esses profissionais que possuem a expertise para lidar com as intercorrências que a doença apresenta no

sistema respiratório dos pacientes (MAGARETE COELHO, 2020, Cidadeverde.com)³.

Nessas condições de produção, que a publicação 04 foi realizada no *Twitter* pelo parlamentar, podemos dizer que a temática é de grande relevância. Assim, para prosseguirmos com as análises transcrevemo-la abaixo.

Publicação 04 – Parlamentar 03

- 1 Acabamos de aprovar o PL 1985/19 que torna obrigatória a presença
- 2 de fisioterapeuta nas UTI's. A presença desses profissionais é
- 3 fundamental para uma rápida e plena recuperação dos pacientes!
- 4 Marque aqui seu amigo ou sua amiga fisioterapeuta. Vamos em
- 5 frente!

Fonte: *Twitter*, 04 de junho de 2020.

Ao observar a publicação 04, infere-se que o propósito discursivo desta é de comunicar os interlocutores/profissionais da classe fisioterapeuta de uma boa nova, isto é, de uma medida que visa a permanência destes profissionais nas unidades de terapia intensivas. No entanto, é possível inferir por meio de marcas linguísticas no texto a presença de pelo menos dois discursos. O primeiro, aponta para a preocupação da garantia do paciente ter disponível um profissional para fazer seu acompanhamento 24 horas por dia. O segundo discurso, aponta para a valorização dos profissionais fisioterapeutas que a partir de sua presença constante nas UTIs poderão acompanhar os pacientes de forma mais efetiva, bem como dar um certo grau de estabilidade para esses profissionais.

Na linha 1, o período “torna obrigatória a presença de fisioterapeutas nas UTI's” traz o sintagma verbal “torna” que, conforme Koch (2018), produz um efeito de sentido de pressuposição, isto é, a presença da locução permite que o interlocutor compreenda que: (i) a presença de fisioterapeutas nas UTIs não é uma realidade

³ <https://cidadeverde.com/noticias/325580/aprovado-projeto-que-exige-fisioterapeuta-em-tempo-integral-em-cti> Último acesso em 04/02/2021 as 14:47.

constante, uma vez que o profissional cumpre um determinado horário, atende os pacientes e se ausenta, voltando, pois, em outro dia; (ii) a presença de fisioterapeutas passará a ser constante, ou seja, mesmo finalizando o período de estadia de um fisioterapeuta na UTI outro assumirá seu lugar, uma vez que essas unidades contarão com a presença dessa classe de profissionais 24 horas por dia. Dessa forma, podemos dizer, fundamentados em Koch (2018), que o sintagma verbal “torna”, linha 1, é um marcador de pressuposição que permite que conteúdos que ficam à margem da discussão possam ser introduzidos e trazidos para o discurso. Neste caso em específico, esse marcador de pressuposição permite ao interlocutor a inferência desses dois sentidos.

Ainda, considerando o período “Acabamos de aprovar o PL/1985/19 que torna obrigatória a presença de fisioterapeutas nas UTI’s”, linha 1, podemos observar a presença do discurso de garantia de direito ao atendimento fisioterapêutico, que nessas condições de produção dada, pode salvar a vida do paciente, pois além de atender um paciente que dar entrada na UTI, o profissional estará presente para uma eventual emergência que possa ocorrer com os pacientes já presentes, ficando assim, garantido o direito de atendimento por um profissional especializado.

A presença desse discurso é intensificada pelo uso de qualificadores como “fundamental, rápida e plena”, linha 2, que corrobora a importância da presença de fisioterapeutas para a recuperação de pacientes. Nesse sentido, esse discurso se porta como um discurso de garantia do direito a saúde regido pelo Art. 196 da CF 88.

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à **redução do risco de doença e de outros agravos** e ao acesso universal e igualitário às ações e **serviços para sua promoção, proteção e recuperação** (BRASIL, 2020, p. 104) (Grifo nosso).

Assim, podemos dizer que os qualificadores destacados anteriormente da publicação fazem uma retomada discursiva,

nessas condições de produção, ao artigo 196 da CF 88 acima destacado, de modo especial às expressões em destaque que remetem aos benefícios que se pode ter quando o direito à saúde é garantido pelo poder público.

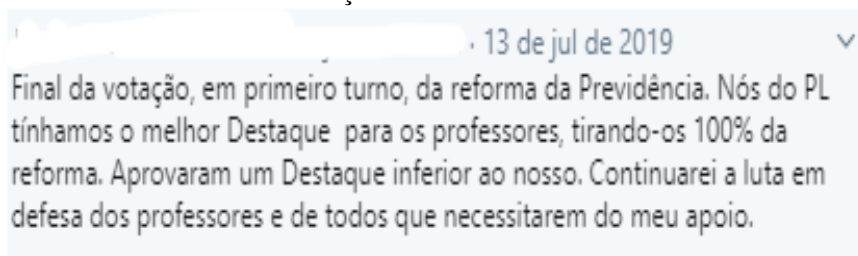
O que apontamos aqui como o segundo discurso presente na publicação é a valorização dos profissionais da fisioterapia. A aprovação do PL faz com que o fisioterapeuta possua uma estabilidade num local de trabalho e possa acompanhar seus pacientes da forma mais eficiente possível, mesmo tendo uma limitação de horas a serem trabalhadas por semana, 30 horas como está disposto na lei nº 8.856 de 1º de março de 1994. No sentido estabelecido pelo PL, o profissional não ficará limitado a apenas atendimento de sessões, mas um plantão de 24 horas que faz com ele possa atender pacientes que dê entrada no hospital ou uma emergência dos que já estão ali. Não obstante, a possibilidade de tirar um plantão de 24 horas, por exemplo, evita que o profissional tenha desgaste físico para ter uma remuneração melhor, fazendo assim, que esses profissionais sejam valorizados.

Por último podemos inferir a presença das expressões “Marque aqui” e “Vamos em frente”, linhas 3 e 4, nas quais se nota o uso de verbos no modo imperativo. O uso desse elemento linguístico permite que seja inferida uma tentativa de aproximação entre o sujeito e seus interlocutores. Pode-se dizer também, nessas condições de produção, que o sujeito busca apoio da categoria no ambiente digital para que o projeto tenha visibilidade diante de seus pares. Outrossim, a expressão “vamos em frente”, denota o engajamento do sujeito para a aprovação do projeto, marcando também um certo território, bem como a FD parlamentar no que diz respeito ao papel representativo que desenvolve.

De modo geral, podemos afirmar que as marcas linguísticas presentes na publicação 04 apontam a presença do discurso de garantia dos direitos trabalhista velado sob o aspecto de um discurso de garantia do direito a saúde de pacientes hospitalizados em UTIs.

Tendo realizado as considerações sobre a publicação 04 do Parlamentar 03, passaremos a seguir ao *twitte* publicado pelo Parlamentar 05 o qual intitulamos de Publicação 01. Abaixo segue o *screenshot* retirado da rede social *Twitter* do parlamentar. Após apresentarmos, transcrevemo-lo e então seguiremos com sua análise.

Publicação 01 – Parlamentar 05



Fonte: *Screenshot* (captura de tela) do *Twitter*, 13 de julho de 2019.

Uma das temáticas mais comentadas nas eleições de 2018 foi economia. Quando eleito, o Presidente da República precisava pôr em andamento essa pauta. A reforma da previdência foi bastante discutida no Congresso Nacional por ser uma reforma que atinge diretamente o cidadão, então discutir ponto a ponto era uma necessidade.

A publicação 01, trata do fim da votação do primeiro turno da reforma da Previdência que discutiu, entre outras, as regras de aposentadoria para os profissionais da educação que foi bem acirrada, haja vista que a idade e o tempo de contribuição colocado na reforma é de pelo menos 25 anos para mulher e 30 para homens sendo que para se aposentar precisam ter a idade mínima de 55 anos para homens e 52 para mulheres, isso para o que eles chamaram de “regras de transição mais suaves”. Sendo estas as condições de produção da publicação, transcrevemo-la abaixo para prosseguirmos com as análises.

Publicação 01 – Parlamentar 05

- 1 Final da votação, em primeiro turno, da reforma da Previdência. Nós
- 2 do PL tínhamos o melhor Destaque para os professores, tirando-os

- 3 100% da reforma. Aprovaram um Destaque inferior ao nosso.
- 4 Continuarei a luta em defesa dos professores e de todos que
- 5 necessitarem do meu apoio.

Fonte: *Twitter*, 13 de julho 2019.

A Reforma da Previdência foi um tema amplamente discutido no Congresso Nacional e gerou divisões de ideias, principalmente nas regras de aposentadoria para as classes trabalhistas. Assim, passaremos a observar as marcas linguísticas presentes na publicação que podem demarcar a posição do sujeito-parlamentar em relação a esse acontecimento discursivo, a votação em primeiro turno da reforma da previdência social no tocante a categoria dos profissionais da educação.

Observando a materialidade discursiva, podemos observar a presença de marcas de subjetividade que são responsáveis em agregar efeitos de sentido na produção discursiva. Nota-se a presença de pronomes pessoais e possessivos bem como de verbos em primeira pessoa na publicação.

Na linha 1, observa-se o primeiro elemento linguístico, o uso do pronome pessoal “nós” para falar dos membros do partido do sujeito-parlamentar que defendiam “a melhor opção” aos professores na reforma. O uso do pronome pode ser entendido nestas condições de produção como uma estratégia de apresentação da ideia central de atuação do sujeito-parlamentar, bem como demarca uma FD parlamentar do sujeito, haja vista a posição que ocupa no momento discursivo, como considera Pêcheux ([1975]2014a). A presença do pronome e da especificação, isto é, da definição de quem são o “nós” (os integrantes do PL), abre-se margem para a pressupor que outros parlamentares e/ou partidos tinham ideias que também ajudavam os professores, contudo, a do PL (o seu partido) era a melhor opção para os professores, já que a proposta previa a não-inclusão dos professores na reforma, não sendo assim, afetados pela reforma. Esse efeito de sentido é ratificado pelo uso do qualificador “melhor”, no período, “tínhamos o melhor destaque”, linhas 1 e 2.

Na linha 2, observa-se o uso do verbo “aprovar” em terceira pessoa do plural para afirmar que o plenário aprovou o destaque que não era o do seu partido, caracterizando-o como “inferior”, ou seja, o destaque que o congresso aprovou não beneficia os professores como o que eles [seu partido] propuseram. O uso da forma verbal corrobora a presença do discurso de defesa de direitos dos trabalhadores da educação, os professores.

Esse discurso é marcado ainda pela presença do verbo “continuar”, linha 3, em primeira pessoa do discurso, que por sua vez cria um sentido de comprometimento do sujeito na causa dos professores. Esse sentido de comprometimento anteriormente mencionado, é corroborado pelo termos destacados no período “e de **todos** que **necessitarem** do **meu** apoio”, linhas 3 e 4. Dessa forma, podemos notar que o discurso de defesa dos direitos trabalhistas é estendido não somente aos profissionais da educação, mas a toda e qualquer classe trabalhista que precisa de apoio do sujeito-parlamentar. Assim, por meio do pronome possessivo “meu”, linha 4, o sujeito se coloca à disposição da classe trabalhadora para lutar por seus direitos. Não obstante, essas marcas linguísticas denotam ainda o papel representativo conferido ao sujeito para representá-los no congresso nacional.

Assim, finalizada as análises das publicações (twittes) passaremos a seguir as considerações finais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho abordamos o discurso político maranhense presente em publicações no *Twitter* realizadas por parlamentares maranhenses. Tivemos como questão norteadora compreender de que modo os marcadores linguísticos-discursivos criam efeitos de sentidos na produção discursiva de parlamentares maranhenses no Twitter. Com isso, objetivamos analisar os efeitos de sentido do discurso de defesa dos direitos trabalhistas em twittes publicados pelos parlamentares.

No decorrer das análises, podemos constatar que as publicações tratam de temas relevante para a sociedade maranhense e brasileira como um todo. A primeira publicação (Publicação 04) do Parlamentar 03, aqui analisada, versa sobre a área da saúde, sendo, pois, este assunto de suma relevância considerando as condições de produção que envolvem a publicação. Notou-se que o sujeito-parlamentar faz uso do suporte midiático social para apresentar uma notícia a qual pode ser interpretada como uma boa nova para os profissionais que atual na área da saúde, mais especificamente, os fisioterapeutas.

Já a segunda publicação analisada (Publicação 01) realizada pelo Parlamentar 05, apresenta outra temática bastante discutida, a reforma da Previdência Social, a qual mexe com os direitos trabalhistas de diversas categorias. E na publicação, versa especificamente sobre os direitos dos trabalhadores da educação. Observamos que em ambas as publicações, a presença de marcadores linguísticos que demarcam a FD dos sujeitos-parlamentar e os sentidos criados pelo uso desses elementos.

Dentre estes elementos linguísticos na primeira publicação, observamos a presença sintagmas verbais que demarcam não somente subjetividade no discurso, mas também cria efeitos de sentido de pressuposição. Tais efeitos são observados pelo interlocutor que interpreta e faz emergir esses sentidos conforme as condições de produção e recepção desse discurso. Outrossim, destaca-se que tais sintagmas marcam a presença do sujeito no discurso, possivelmente como uma tentativa de aproximação deste sujeito com seus interlocutores, figurado nestas condições pelos profissionais da fisioterapia.

Por outro lado, a presença dos marcadores linguísticos de cunho temporal, como frisa Koch (2018), marcam de forma pressuposta uma preocupação do sujeito com a classe profissional de forma a entender-se que, mesmo havendo uma preocupação com a saúde do paciente, o cerne de seu discurso é a garantia dos direitos trabalhistas marcado pela possibilidade dos fisioterapeutas poder

estar presente nas UTIs por 24 horas e não em horários específicos. Desse modo, consideramos seguro afirmar que a presença dos marcadores linguísticos criam um efeito de sentido capaz de velar o discurso em voga, ou seja, que mesmo parecendo defender o direito a saúde do paciente o sujeito busca mostrar preocupação com estabilidade dos profissionais nos hospitais.

Na segunda publicação observamos que a presença de marcadores linguísticos que denotam subjetividade no discurso é ainda mais frequente, pois além de marcadores de pressuposição observamos também a presença de pronomes pessoais, pronomes possessivos e verbos em primeira pessoa do singular.

A presença desses elementos linguísticos criam efeitos de sentido voltados para o engajamento pessoal do sujeito parlamentar na causa. E de certo modo, é seguro afirmar que tais marcadores criam um sentido de representatividade no discurso do sujeito, já que este se mostra disposto a lutar pela causa trabalhista, de forma específica, pelos direitos trabalhistas dos profissionais da educação.

Portanto, podemos concluir que a presença dos marcadores linguísticos na produção discursiva parlamentar maranhense no *Twitter*, além de velar a presença de outros discurso faz emergir um discurso de defesa dos direitos trabalhistas e a FD dos sujeitos-parlamentar, enquanto representantes eleitos pelo povo, por meio de pressupostos e marcas de subjetividade.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I*. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp; Pontes, 1991.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 2020.

CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. Trad. Fabiana Komesu e Denilson Ferreira da Cruz. 2. ed. 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018.

- FOUCAULT, M. (1969). *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Beata Neves, 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. /Tradução tradução Bethania S. Mariani [et al.] – 5º ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014a.
- PÊCHEUX, M. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. (Org) Françoise Gadet; Tony Hak: tradução Bethania S. Mariani [et al.] – 5º ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b.
- PÊCHEUX, M. Análise de discurso: três épocas. (1983) *In*: PÊCHEUX, M. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. (Org) Françoise Gadet; Tony Hak: tradução Bethania S. Mariani [et al.] – 5º ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014c.

AQUI TEM COISA DE PATATIVA

Fábio José Santos de Oliveira¹
Mirlene Sampaio Pereira²

Querem saber quem eu sou?
[...]
Sou Cearense da gema
Terra da Índia Iracema
Criada por Alencar,
Me orgulho em ser Nordestino
Nasci com o dom divino
Da Cultura Popular
Patativa do Assaré,
Ao artista Zenon Barreto,
Aqui tem coisa

Muitos são os que já ouviram falar de Patativa do Assaré, sobretudo depois que Luiz Gonzaga (1912-1989), o “rei do baião”, musicou seu poema “A triste partida”. Não é à toa que, em “Encontro de Patativa do Assaré com a alma de Zé Limeira...”, assim se expressa o poeta: “[...] eu sou do Assaré o gigante afamado/poeta famoso [sic]” (ASSARÉ, 2012a, p. 71). É certo que o gênero do “desafio”, que caracteriza o poema referido, favorece formalmente esse traço de vaidade, indispensável, de certo modo, para que o embate entre as duas vozes confrontadas no poema se realize poeticamente. Mesmo assim (e aqui se encontra o ponto que destacamos), esse recurso formal do “desafio” não chega a apagar aí

¹ Professor adjunto da Universidade Federal de Sergipe (UFS), docente do Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PPGLB/ UFMA), docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFMS) e coordenador do Grupo de Pesquisa em Literatura e Visualidade – LiteVis (CNPq/UFMS).

² Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PPGLB/UFMA).

um fundo de verdade. Disso dá acordo Tadeu Feitosa em prefácio a *Digo e não peço segredo*:

Patativa está além dessas separações arbitrárias entre a cultura erudita e a cultura popular. Ele é simplesmente universal. É um mito, detentor de uma obra magistral, de uma lucidez extraordinária e é, sem dúvida, o “cearense do milênio”. (2009, p. 14)

Mas se o nome de Patativa não causa estranheza, o mesmo não podemos afirmar quanto aos livros que o poeta teve a oportunidade de ver impressos ao longo da vida. Quando muito, sua obra é conhecida de forma esparsa e na economia de alguns mesmos temas. E essa afirmação vale tanto para o grande público quanto para o ambiente acadêmico, inclusive entre os menos refratários às produções classificadas como populares.

Tentando suprir um pouco dessa lacuna, este ensaio se propõe a apresentar em poucas linhas algumas informações sobre a vida e a obra do poeta de Assaré, dando realce a *Aqui tem coisa* (1994), uma de suas últimas publicações. Escolhemos esse livro pelos seguintes motivos: 1) é das obras menos conhecidas de Patativa do Assaré; 2) o livro retoma poemas de obras anteriores, o que nos permite também uma passagem por outras publicações; 3) o livro apresenta poemas que põem em revista alguns fatos políticos e sociais do Brasil da década de 1990, revelando-nos, da parte do autor, um olhar em constante atualização.

Antes de tratarmos propriamente de *Aqui tem coisa*, apresentaremos algumas informações biográficas de Patativa do Assaré, de modo que o leitor possa se situar melhor em meio à cronologia das principais publicações do poeta e aos eventos que o possibilitaram sair do anonimato de sua terra para alcançar sucesso nacional e internacional. Repetindo: as informações elencadas aqui constituem apenas um preâmbulo para quem conhece pouco ou nada sobre o autor de “A triste partida”. Com esse panorama, esperamos que o leitor se sinta animado a um contato direto com a

produção de Patativa e, quem sabe, a um conhecimento mais aprofundado sobre sua poética.

1. DE ANTÔNIO A PATATIVA

Patativa do Assaré, ou melhor, Antônio Gonçalves da Silva, nasceu em 5 de março de 1909, no meio do sertão cearense, mais precisamente na serra de Santana, situada a 18 km da cidade de Assaré. Filho dos agricultores Pedro Gonçalves da Silva e Maria Pereira da Silva, Patativa, desde muito cedo, aprendeu a conviver com a dureza de um “sertão precário”, encarando, inclusive, uma cegueira, adquirida de uma doença não tratada devido à sua pobreza. Aos oito anos de idade chorou a morte do pai e, junto com o seu irmão mais velho, viu-se obrigado a trabalhar para ajudar a mãe na criação dos irmãos mais novos.

A realidade de privações o impossibilitou de frequentar a escola por muito tempo; por isso, não conseguiu formar-se em um grau específico, mas os quatro meses em que esteve na sala de aula serviram para que conseguisse ler o segundo livro de Felisberto de Carvalho, segundo testemunho próprio (*cf.* 2003, p. 11). Foi nesse período que se descobriu um grande apaixonado por poesia e que começou a produzir alguns versinhos sobre a realidade do campo e sobre algumas situações que ele presenciava. No contato com a terra, vivendo entre as alegrias e dificuldades do meio rural, o menino aprendeu a sonhar e a encontrar no chão ora verde, ora ressecado, a fonte para contar e cantar o Nordeste. Sua produção emergia da terra, brotava da lida diária, do convívio com os familiares e vizinhos (na sua grande maioria, pessoas sem escolaridade).

Possuidor de grande capacidade de memorização, declamava poemas de micro e macro extensão, conforme atestava o próprio artista: “recitei muita poesia para ele, pois a minha bagagem, que dava um volume, eu tinha toda na mente, toda guardada na

memória [...]” (ASSARÉ, 2012b, p. 12)³. De acordo com Carvalho (2017, p. 32):

Essa oralidade cristalizava a essência de sua poesia, para ser dita e ouvida, e que teve, na dimensão da voz e da performance, seu elemento definidor. Pode-se falar em seu processo criativo, solitário, na maioria das vezes, ao trabalhar o chão, quando imaginava uma cena e os versos se acumulavam, como camadas dessa mesma terra se superpunham. Depois, era só copiar, à noite, à luz da lamparina e o poema estava pronto. Desse exercício, deve ter vindo sua fabulosa capacidade de memorizar e que lhe permitia, aos 90 anos, dizer de cor composições como o “Vim Vim”, a mais longa de todas, com 58 estrofes de dez versos, espécie de desafio, a que se propunha, na superação de seus próprios limites, quando sua memória antiga estaria petrificada.

Um dos acontecimentos que marcaram a vida de Patativa foi a aquisição de uma viola. Com esse instrumento, ele começou a se apresentar em eventos locais, principalmente nas cantorias e pejeas organizadas por amigos e vizinhos. Foram justamente esses eventos que o consagraram como um sujeito de memória infalível.

O sertão cearense era o único espaço que Antônio Gonçalves da Silva conhecia até os 20 anos de idade, quando viajou para o Pará a convite de José Alexandre Montoril (primo da mãe de Patativa). Foi em terras paraenses e por seu cantar ser comparado ao da ave patativa, que o então jovem de 20 anos recebeu o apelido com o qual se consagraria.

Nesse momento, tudo o que o poeta tinha armazenado na memória passaria ao papel pelas mãos de Moacir Mota, filho do conhecido estudioso da cultura popular Leonardo Mota (1891-1948). Assim surgiu, no ano de 1956, *Inspiração Nordestina*, primeiro livro de Patativa do Assaré. Um sertão de diversidade seria representado por meio de quadras simples, de glosas a diversos motes e de sonetos comparados aos de Luís Vaz de Camões (1524?-1580):

³ Originalmente, depoimento concebido a Rosemberg, no Crato, em 1979.

Patativa foi um leitor voraz dos poetas românticos brasileiros, o que levou a eleger Castro Alves como o seu preferido, em função do compromisso social e do condoreirismo. No Ceará, não poupava elogios a Rogaciano Leite e dizia não gostar de poesia sem rima. Em relação à forma, ela foi burilada pelo contato com o “Manual de Versificação”, de Olavo Bilac e Guimarães Passos, da mesma maneira que a poesia cabocla foi tributária de Catulo da Paixão Cearense e de Zé da Luz. (CARVALHO, 2017, p. 85)

Após a publicação do primeiro livro, Patativa obteve visibilidade. Com seu potencial reconhecido, o poeta não parou mais. Assim, no ano de 1966, surgia a obra *Cantos de Patativa*. A produção artística de Patativa e a qualidade com que falava das belezas e da vida do Nordeste chamaram a atenção de muitas pessoas, o que contribuiu para que novas publicações fossem surgindo e elevando o nome do poeta da roça. Dentre os que deram destaque à produção de Patativa podemos citar José Figueiredo Filho (responsável pela coleção *Patativa do Assaré*, na década de 70), Plácido Nunes (que intermediou no ano de 1978 a publicação de *Cante lá que eu canto cá*) e Rosemberg Cariry (através do qual surge *Ispinho e Fulô*, em 1988). Em comemoração aos 86 anos de vida do poeta, o Governo do Estado do Ceará publicou *Aqui tem coisa*.

Patativa do Assaré fez de sua criação poética um canto de resistência, dando voz àqueles que dificilmente seriam ouvidos, e isso fortalecia cada vez mais o interesse em debater a obra do poeta cearense. Para que se tenha uma ideia mais precisa da projeção da obra de Patativa, basta mencionar que ela passou a ser objeto de estudo na Sorbonne, em disciplina lecionada por Raymond Cantel:

Diz-se, com muita frequência, que Patativa do Assaré teria sido objeto de estudos na Sorbonne. Este fato se deveu à iniciativa do Professor Raymond Cantel, estudioso da literatura de folhetos, que esteve com o poeta quando visitou o Cariri, nos anos 1960. Cantel lia e discutia poemas de Patativa em seus seminários. Quem atesta esta assertiva, com a emoção da lembrança, é a professora da UFC (Letras

Estrangeiras) Martine Kunz, orientanda de Cantel, que participou destes seminários. (CARVALHO, 2017, p. 73)

Mas essa projeção não para por aí. Ainda segundo Carvalho (2017, p. 73):

No início dos anos 1980, chegou à Serra de Santana o inglês Colin Henfrey, professor da Universidade de Liverpool. Passou uns dias na companhia de Patativa e dona Belinha e traduziu o poema “Caboclo Roceiro”, publicado no livro “Patativa e o universo fascinante do sertão”, de Plácido Cidade Nuvens [...]. Nos anos 1990, passou por Fortaleza o poeta francês Jean-Pierre Rousseau, casado com uma cearense. Organizou uma coletânea de poetas nordestinos e a traduziu para o francês. Patativa participou com sete poemas, todos dentro da chamada “norma culta”. A coletânea foi publicada na França, em 2002. Sylvie Debs, estudiosa de cinema, professora em Strasbourg conheceu Patativa no Cariri, nos anos 1990, convidada para visitar a região pelo cineasta Rosemberg Cariry, então Secretário de Cultura do Crato.

Além de estudiosos da cultura popular, a obra do poeta de Assaré também chamou a atenção de artistas como Luiz Gonzaga, que lhe deu ampla visibilidade ao musicar os versos de “A triste partida”. Como sabemos, esse poema apresenta o sofrimento do nordestino que, não tendo condições de viver na terra ressecada pela estiagem prolongada, parte para o Sul do país. “Vaca Estrela e boi Fubá”, que também trata da migração nordestina, é outro exemplo de poema com versão musical, e não só na voz de Luiz de Gonzaga, mas também de Fagner e de Pena Branca e Xavantinho. Com isso, a criação poética de Patativa seguiu ganhando visibilidade: no ano de 1979, poemas como “O retrato do sertão”, “Lamento de um nordestino” e “Casinha de palha” fizeram parte de um LP produzido e declamado novamente por Fagner.

Pouco a pouco a produção da Patativa do Assaré saiu do pequeno espaço de Assaré e ganhou o mundo, tornando-o um poeta famoso. O poeta foi reconhecido por diversos estudiosos, teve sua

obra musicada, recebeu o título de doutor *honoris causa* no meio acadêmico e segue sendo objeto de estudo em trabalhos de conclusão de curso, em dissertações de mestrado e em teses de doutorado. Patativa do Assaré faleceu aos 93 anos, no dia 8 de julho de 2002.

2. *AQUI TEM COISA*

Aqui tem coisa foi publicado pela primeira vez em 1994, com o apoio da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará. O campo estrófico e métrico dos poemas está constituído, majoritariamente, por décimas, oitavas e sextilhas em redondilha maior (ou até mesmo menor), sendo também frequentes as quadras decassilábicas, medidas flagrantemente em muitos de suas produções. Os temas da obra, como de praxe em Patativa, são variados e bem distribuídos: a crítica social com enfoque urbano e (principalmente) campesino, a crítica política, o encanto com a natureza, o sagrado e a devoção popular, o afeto aos familiares, o encômio a pessoas queridas e a figuras da tradição cultural e artística, situações cômicas, causos exagerados e fantasiosos, etc. Sem medo de erro, podemos resumir o conteúdo da obra àquilo que o próprio poema de abertura, homônimo, garante: “Aqui Tem Coisa lhe diz,/ Coisa do campo e da praça/ Tem coisa que causa graça/ E outra que causa pavor” (ASSARÉ, 2012a, p. 9). A variedade está, desde o princípio, assegurada.

Um primeiro dado importante de se mencionar sobre esta obra diz respeito à retomada de poemas publicados anteriormente. De pronto, mencionamos apenas três deles, todos constantes (com algumas pequenas variações) em *Inspiração nordestina*:

1) “Meu premêro amor”: narrativa sobre um desencontro amoroso, cujos motivadores são a seca e a migração forçada: “Eu saí bem vagarôzo [sic]/ tão triste e tão dis gostoso [sic]/ [...] só prunque [sic] ali ficava/ quem por mim tanto chorava,/ a moça que eu mais amava/ no sertão de minha terra” (ASSARÉ, 2012a, 166);

2) “Ilustrismo senhô doutô”, que enumera algumas oposições entre o campo e a cidade, como se através de carta endereçada ao “doutô” do título: “Eu não tô [sic] fazendo pôco [sic]/ lá da sua capitá [sic],/ mas quando um pobre caboclo/ tem precizão [sic] de andá [sic] lá,/ se não levá [sic] sua rede,/ drome [sic] no pé da parede [...]”. (2012a, p. 152);

3) “Bertolino e Zé Tingó”, um diálogo (próximo do desafio) entre dois amigos matutos e poetas, que revezam elogios e desapareços à figura da mulher: “ZÉ TINGÓ – [...] / porém já conheço a fundo/ que os dismantelo [sic] do mundo/ é por causa de muié [sic]// BERTOLINO – Zé Tingó, o dinhêro [sic] é grande/ com ele tudo se anima,/ mas o amô [sic] da muié/ derruba e passa por cima [...]” (2012a, p. 132)⁴.

Seguindo a lógica das retomadas, *Aqui tem coisa* reúne ainda dois poemas que já tinham aparecido em *Inspiração nordestina* e em *Cante lá que eu canto cá* (1978). São “A terra é naturá” e “ABC do Nordeste flagelado”. Como até se poderia suspeitar em virtude do título, “A terra é naturá” tem por assunto as expropriações e concentrações fundiárias. Através da bem conhecida interpelação ao “Senhô” ou “Seu Dotô” (ou ainda ao “seu coroné”), Patativa expõe alguns exemplos de injustiça flagrantes no campo, dando voz ao “agregado” no reclamo por um pedaço de chão onde viver e trabalhar. É justamente a esse “doutô”, símbolo de uma lei que legitima o abuso, que o matuto aciona a única arma de que dispõe: a voz. Para tanto, ele se vale de um argumento que une vida e transcendência, justificando como sagrado direito a partilha da terra:

Se a Terra foi Deus quem fez,
Se é obra da Criação,

⁴ Em *Inspiração nordestina*, esses títulos aparecem grafados da seguinte maneira: “Meu Premero Amô”, “Inlustríssimo Senhô Doutô” e “Bertolino e Zé Tingó”.

As variações vérsicas, vocabulares e gráficas flagrantes entre as publicações mencionadas refletem, de algum modo, a dinâmica de uma poesia confiada à memória hercúlea de Patativa. Além disso e como podemos notar em ASSARÉ, 2003, p. 12, alguns poemas eram transcritos a partir do que o próprio poeta ditava.

Deve cada camponês
Ter um pedaço de chão,
Quando um agregado solta
O seu grito de revolta,
Tem razão de reclamá [sic],
Não há maió [sic] padicê [sic]
De que o camponês vive [sic]
Sem Terra pra trabaiá [sic]. (ASSARÉ, 2012a, p. 145)

Nessa edição de “A terra é naturá”, o poeta acrescenta uma dedicatória aos sem terra (cf. ASSARÉ, 2012a, p. 143), e isso não vem à toa: a reforma agrária também foi um tema caro à sua pena. Em “Lição do pinto”, por exemplo, facilmente encontramos no nascimento do “pintinho” uma alegoria da luta contínua do povo pela justiça no campo: “O pinto dentro do ovo/ está ensinando ao povo/ que é precizo [sic] trabalhar [...]” (ASSARÉ, 2012a, p. 127). Ou, conforme explicação do próprio Patativa: “[...] o pinto sai do ovo porque trabalha. Ele belisca a casca do ovo, rompe e sai. É assim que o povo também deve fazer [...]” (ASSARÉ, 2012b, p. 18)⁵.

“ABC do Nordeste flagelado” é um título também altamente informativo: dele depreedemos a forma utilizada para a composição (o ABC) e a referência às intempéries dolorosas da seca, assunto da obra:

Lamenta desconsolado
o pobre do camponês
porque tanto esforço fez
mas não lucrou seu roçado,
no banco velho sentado,
olhando o filho inocente
E a mulher bem paciente
cosinha [sic] lá no fogão
o derradeiro feijão

⁵ Como vemos, também “Lição de pinto” já tinha aparecido em livro anterior; nesse caso, em *Ispinho e fulô* (1988).

que ele guardou pra semente (ASSARÉ, 2012, p. 93)⁶

Textos do teor de “ABC do Nordeste flagelado” dialogam bem com poemas como “Dois quadros”, também já aparecido em *Cante lá que eu canto cá*. “Dois quadros” reveza cenários contrastantes do sertão: um de verde vigoroso e outro característico aos períodos de estiagem. Nesse último caso, a seca atinge o campo, “outrora [...] tão verde e tão rico”, e fere a paisagem com “um manto de cinza por cima da serra” (ASSARÉ, 2012a, p. 88). “Porém quando chove”, nesse mesmo espaço tocado pela seca, tudo volta a ser “riso e festa”, e “o campo e a floresta prometem fartura” (2012a, p. 88). O poema, ao final, ressalta a figura do “forte caboclo”, que, feliz com a chuva, “marcha apressado” para “lançar a semente na terra molhada” (2012a, p. 89).

Para além desses, podemos citar ainda como publicações anteriores: “Meu avô tinha razão e a justiça tá errada”, “Pergunta de moradô” e “Resposta de patrão” (todos contidos em *Ispinho e fulô*). O título do primeiro deles serve como mote para todo o poema; a bem dizer, uma narrativa opiniática sobre as injustiças e violências sofridas por Damião, protagonista da história: os coronéis tomam a terra de um pobre e não lhe permitem queixa, e o flerte amoroso a uma moça da roça é tomado por assédio, o que garante alguns dias na cadeia ao protagonista. A reação final de Damião é a que se lê: “Fiquei munto [sic] revortozo [sic]/ Revortozo [sic] e disgostozo [sic]/ Com o que me aconteceu/ E hoje eu sou um vagabundo/ e não existe no mundo/ Quem minta mais do que eu” (ASSARÉ, 2012a, p. 34).

“Pergunta de moradô” é, na verdade, de autoria de Geraldo Gonçalves de Alencar (1945-2018), sobrinho de Patativa. O poema é constituído por queixas de um agregado contra seu patrão. De certo

⁶ Os ABCs são formas bem aproveitadas pela Literatura de Cordel e caracterizadas por estrofes com o primeiro verso iniciado com uma das letras do alfabeto. As estrofes, nesse caso, são iniciadas por cada uma das letras do alfabeto.

A versão de *Inspiração nordestina* acrescenta, inventivamente, uma estrofe relativa ao “til”: “Eu sei que o til não é letra/ E vou lhe substituí./ Dizendo que este ABC,/ Que dêxo [sic] findado aqui,/ É o retrato da seca/ Do Nordeste do Brasi [sic].” (ASSARÉ, 2003, p. 292).

modo, o poema serve como desafio para Patativa, a quem caberia o encargo de sobrepôr em outro texto o tema apresentado em “Pergunta de moradô”. Porém, aqui está todo o nó do embate: como Patativa poderia se posicionar do lado de quem sempre foi visto por ele como o opressor? A solução encontrada pelo poeta: permear o discurso da glosa com o cinismo próprio do patrão, o qual pouco se constringe do que fora acusado, antes se valendo de seu poder para silenciar o matuto:

Me pergunta o que eu faria
se fosse o seu morador
trabalhando todo dia
bem por fora do valor
e pergunta com o gesto
de quem é correto e honesto,
porém você está sabendo
que em minha terra morando
passa a vida me pagando
e vai morrer me devendo (ASSARÉ, 2012a, p. 140)

E aí está o resultado: Patativa nem foge dos termos do desafio nem renega suas convicções pessoais. E nem poderia renegá-las, esses problemas evidenciados no ambiente rural são uma constante na obra do poeta, porque, de certa forma, fazem parte de sua ética pessoal. Ainda outros poemas do livro poderiam ser mencionados nesse quesito: “Aposentadoria do mané do riachão”, “A mãe e a filha”, “Reforma agrária é assim”, “O Nordeste em São Paulo”, dentre outros.

Mas os temas abordados em *Aqui tem coisa* não se reduzem a esses apenas, como até já tínhamos mencionado pouco acima. Também se nota no livro o afeto do poeta por seus familiares ou amigos incentivadores de sua obra. Esposa, filhos, afilhado, todos recebem de Patativa alguma palavra de apreço ou de gratidão: “É minha esposa, minha sempre minha/ inseparável, doce companhia,/ por questão de beleza e simpatia/ eu troquei Belarmina por Belinha” (ASSARÉ, 2012a, p. 65); “Querem saber este casal quem é?/ alegre e

rindo sem pensar na louza? [sic]/ sou eu Patativa do Assaré/ E a mulher é Belinha minha esposa.” (2012a, p. 68); “Minhas Filhas eu vejo que são três/ E cada qual é da beleza irmã,/ Se eu quero Lúcia, muito quero Inês,/ Da mesma forma que Miriam” (2012a, p. 80) e “Quero que você perceba/ [...] Amor afeto e carinho/ Deste seu velho padrinho/ Patativa do Assaré.” (2012a, p. 227)⁷. Um afeto que, como afirmamos, estende-se também aos amigos divulgadores das produções populares e/ou de sua própria produção: “[...] O Xilógrafo Zenon/ Este Artista verdadeiro/ Retrata em Xilogravura/ Nossa popular Cultura/ Do Nordeste Brasileiro” (2012a, p. 54); “Continui [sic] fazendo assim/ meu camarada Boldrim,/ meu colega e meu irmão/ conserve o nosso folclore/ para que nunca descure/ as rosa [sic] da tradição” (2012a, p. 149)⁸.

Também se destacam em *Aqui tem coisa* casos curiosos, cômicos e/ou fantásticos. É o que encontramos, por exemplo, no frango da Meirlene, que, de tão graúdo, “só se [mataria] de trator” (ASSARÉ, 2012a, p. 107), e assim foi feito. Depois de morto, foram necessários “dois caminhões” (2012a, p. 108) para carregar pedaços do animal para uma multidão inteira, e isso sem considerar os “quinze dias no mercado” (2012a, p. 108) em que não se vendeu mais nada além de partes do frango. Curiosa também é a conversa entre duas comadres gambás: “Vamo [sic] combiná [sic] o dia/ Que eu vou com muita alegria/ Sua fia [sic] amadrinhá [sic]/ A sua casinha arrume,/ Mas não mêxa [sic] em seu perfume/ Deixe que eu vou perfumá [sic]” (2012a, p. 210)⁹. E outros poemas mais poderíamos citar dentro da mesma toada: “Mané besta”, “O bode de Miguel Boato e o efeito da maconha”, “Biografia de Sansão”...

Todos esses poemas referidos prolongam, assim, temáticas e perspectivas bem frequentes na produção de Patativa do Assaré. Mas o poeta também se atualizava aos debates mais

⁷ De, respectivamente, “Quem é esta mulher?”, “Felicidade”, “Minhas filhas” e “Ao meu afilhado Cainã”.

⁸ De, respectivamente, “Ao artista Zenon Barreto” e “Ao artista Rolando Boldrim”.

⁹ De, respectivamente, “O frangão da Meirlene” e “Perfume de gambá”.

contemporâneos, e, nisso, cumpria algo que é da essência dos poetas e cantadores populares, os quais, segundo Suassuna (2012, p. 159), “acolhem tudo”, sendo, por isso, divulgadores de uma obra mais “aberta, criadora e humana”. No caso de *Aqui tem coisa*, essa atualização se dá, com maior evidência, em três planos: político, moral e pessoal.

O plano político está representado pelos principais acontecimentos do Brasil nos anos 1990, tais como os escândalos de corrupção envolvendo o ex-presidente da República Fernando Collor de Mello (1949-) e seu tesoureiro de campanha Paulo César Farias (1945-1996), o *impeachment* de Collor motivado por esses mesmos escândalos, a chegada de Itamar Franco (1930-2011) à Presidência nacional, entre outros: “[...] o Diabo que é falso e feio/ também entrou pelo meio/ e tudo dismantelou [sic],/ casou trama em tanta gente/ que até mesmo o Presidente/ do Brasil renunciou” (ASSARÉ, 2012a, p. 12); “[...] Ele e seu PC Farias/ As nossas economias/ Socaram na ratoeira,/ Prezós [sic] pelo mesmo elo/ Este Presidente Mello/ Fez a Maior Meladeira” (2012a, p. 16).¹⁰ “Nunca houve um Brasilêro [sic]/ Que para ranjá [sic] dinhêro [sic]/ Fizesse corrupção, [sic]/ A noite é o mesmo dia/ E o Palo [sic] Ceza [sic] Faria [sic]/ Nunca rôbou [sic] um tustão [sic]” (ASSARÉ, 2012a, p. 35)¹¹.

No plano moral, as inquietações mais hodiernas quanto à mudança de hábitos e comportamentos reforçam, da parte do poeta, padrões que ele julga indispensáveis e que, por isso, deveriam ser (e permanecer) inerentes ao ser humano: “Estas mocinha [sic] que assiste [sic]/ as desagradave [sic] cena,/ programa e novela triste/ que sai palavra obscena [sic]/ e as fia [sic] num vai [sic] não vai/ brigando com mãe e pai,/ fartando [sic] com o respeito,/ no futuro estas mocinha [sic]/ vão seguir na mesma linha,/ fazendo do mesmo jeito” (ASSARÉ, 2012a, p. 50)¹².

¹⁰ Cf., respectivamente, “Bom dia 93” e “Melo e Meladeira”.

¹¹ Essa estrofe foi acrescida ao poema “Meu avô tinha razão e a justiça tá errada”, comentado mais acima.

¹² Cf. “Presente dizagradave”.

No plano pessoal, encontramos um poeta impactado pela passagem do tempo e pelos efeitos físicos advindos com a velhice: “Fiquei sem jeito e sem prano [sic]/ ví [sic] o meu grande fracasso,/ os meus oitenta e dois ano [sic]/ iscanhado [sic] no ispinhaço [sic]” (ASSARÉ, 2012a, p. 183). As marcas do tempo tornam-se ainda mais doloridas se confrontadas aos dias de infância, quando tudo nela e na natureza em volta se mostrava vívido e colorido: “No dezerto [sic] desta crista/ ninguém consola meus ais,/ fugiram da minha vista/ as belezas naturais” (2012a, p. 41)¹³. Mas se o tempo lhe retira a energia e frescor de quando jovem, fica, de sempre, o talento poético, e esse não se esvai: “Eu só tenho o rico dom/ que me deu nosso senhor,/ o resto tudo de bom/ o tempo veio e levou” (2012a, p. 183)¹⁴.

Não podemos negar que essas ocorrências de teor pessoal tornam *Aqui tem coisa* ainda mais tocante, porque elas figuram Patativa não só como um poeta experiente, conhecido e reconhecido, mas também como um sujeito ciente de que a vida não é eterna e de que a fragilidade física não representa senão uma oportunidade de lucidez a mais. Além disso e a despeito de tudo quanto possa se revelar como dor, o poeta completa a nitidez de um retrato pessoal na constância da vida no campo e da lida com uma poesia que é tanto de ontem, quanto de hoje e de sempre.

3. “CABOCLO, ROCEIRO E AGRICULTOR”

Como pudemos observar em *Aqui tem coisa* (e isso também valeria para outras produções), Patativa do Assaré transita entre o erudito e o popular com igual tranquilidade, de forma que, em sua obra, são encontrados tanto gêneros poéticos mais tradicionais (como o soneto) quanto gêneros mais populares (a exemplo do ABC, do desafio e do galope à beira mar). Como também pudemos observar, o assunto das obras guarda a sinceridade de um poeta do campo, que se diz matuto e se apresenta agradecido e engrandecido

¹³ Cf. “A estrada da minha vida”.

¹⁴ Cf. “Comí piqui e sonhei”.

por essa experiência. De certo modo, os valores que determinaram a vida do poeta são a essência da sua construção poética. Não é à toa que a figura principal de sua obra não é um herói de grandes feitos, mas um homem simples que não se conforma com a realidade de sofrimento a que sua gente está submetida. A naturalidade com que expõe tudo isso é verdadeira, porque a produção de Patativa se mostra um sincero reflexo de quem assumiu a condição de poeta “caboclo, roceiro e agricultor” (ASSARÉ, p. 2012b, p. 12). No cômputo final, simplicidade e talento são dois termos que sintetizam bem sua vida e sua produção. A leitura de seus poemas, nesse sentido, proporciona-nos o contato com uma poética que ecoa criatividade e fôlego artísticos, razão suficiente para entendermos o porquê de sua permanência nos mais diversos ambientes, como um poeta, ainda hoje, lido, ouvido e homenageado.

REFERÊNCIAS

- ASSARÉ, Patativa do. **Aqui tem coisa**. São Paulo: Hedra, 2012a.
- _____. **Inspiração nordestina**. São Paulo: Hedra: 2003.
- _____. **Ispinho e fulô**. São Paulo: Hedra, 2012b.
- CARVALHO, Gilmar de. **Patativa do Assaré: uma biografia**. 3 ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017.
- FEITOSA, Tadeu. Prefácio. In: ASSARÉ, Patativa do. **Digo e não peço segredo**. Organização e prefácio de Tadeu Feitosa. Belo Horizonte: s. ed., 2009.
- SUASSUNA Ariano. Notas sobre o Romanceiro Popular do Nordeste. In: _____. **Seleta em prosa e verso**. Organização de Silviano Santiago. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012. p. 249-284.
- Obras de Patativa do Assaré
- Inspiração nordestina**. Rio de Janeiro: Borsoi Editor, 1956.
- Patativa do Assaré: Novos poemas comentados por J. de Figueiredo Filho**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1970.

Cante lá que eu canto cá. Petrópolis: Vozes, 1978.

Ispinho e fulô. Fortaleza: Ioce, 1988.

Balceiro: Patativa e outros poetas de Assaré. Organizado por Patativa do Assaré e Geraldo Gonçalves de Alencar. Fortaleza: Secult/Ioce, 1991.

Cordéis do Patativa. Caixa com 13 folhetos. Juazeiro do Norte: Lira Nordestina, 1993.

Aqui tem coisa. Fortaleza: Secult/Ioce, 1994.

Patativa do Assaré: Antologia poética. Gilmar de Carvalho (organização e prefácio). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

Análise discursiva dos sentidos de *leitura literária* no Documento Curricular do Território Maranhense¹

Alzilane Bento Fernandes²

Glória Franca³

Mariana Jafet Cestari⁴

RESUMO: Este trabalho analisa como o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) discursiviza a leitura determinada como *literária*. No *corpus* constituído a partir desse documento, delimitamos, para análise, um recorte do texto introdutório da seção “Língua Portuguesa nos anos finais” e dois recortes do eixo Leitura/Escuta, formulados como habilidades a serem desenvolvidas por alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental

¹ Este artigo se formula a partir do trabalho de pesquisa de dissertação da mestranda Alzilane Bento Fernandes, no programa de pós-graduação em Letras Bacabal que se vincula ao projeto de pesquisa intitulado Uma análise discursiva de “leitura” no Documento Curricular do Território Maranhense e no discurso de professores, coordenado pela prof. Dra. Glória Franca, situado no Grupo de estudos e pesquisas em Discursos, Interseccionalidade e Subjetivações. As três autoras são membros do GEPEDIS/CNPq.

² Alzilane Fernandes é mestranda em Letras Programa de Pós-graduação em Letras Bacabal na Universidade Federal do Maranhão - UFMA; integrante do Grupo Estudos e Pesquisa em Discurso, Interseccionalidade e Subjetivações (GEPEDIS/CNPq). E-mail: alzilane.fernandes@discente.ufma.br

³ Glória Franca é professora Adjunta na Universidade Federal do Maranhão, atuando no Departamento de Letras e no programa de pós-graduação em Letras (UFMA/Bacabal). Coordena o GEPEDIS/CNPq e o projeto de pesquisa ao qual este artigo se vincula, citado na nota 1. Membro do Mulheres em Discurso (UNICAMP/CNPq) e do Laboratoire Pléiade (Université Sorbonne Paris Nord). gloria.franca@ufma.br

⁴ Mariana Jafet Cestari é professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), atuando no Departamento de Linguagem e Tecnologia. Leciona no Ensino Médio e no curso de Letras-Edição. Integra o GEPEDIS/CNPq, o Mulheres em Discurso (Unicamp/CNPq) e o Grupo de Pesquisa Discurso, Tecnologia e Divulgação do Conhecimento (CEFET/CNPq). marianajcetaricfet@gmail.com

no componente Língua Portuguesa, no campo artístico-literário. Partimos dos questionamentos: Quais os efeitos que o determinante *literário* tem produzido no ensino de língua(s) em diferentes condições de produção? O que essa adjetivação materializa na língua e o que silencia? Como o funcionamento do determinante literário produz efeitos de sentido sobre a *leitura*? O olhar lançado ao recorte fundamenta-se na Análise de Discurso materialista e objetiva analisar as condições (e contradições) discursivas de funcionamento do determinante *literário* e da produção de sentidos sobre a leitura literária no DCTMA. Nosso gesto de interpretação possibilitou-nos refletir sobre os efeitos de sentido da retomada literal dos textos (competências e habilidades) da BNCC que versam sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, permitindo-nos acessar formulações que parecem indicar o funcionamento de discursos pedagógico e autoritário sobre o ensino da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Leitura literária; sujeito-leitor; Língua Portuguesa; DCTMA.

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “ao se constituir como uma referência comum obrigatória [...] para nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil”, definiu “os conhecimentos essenciais, as competências, as habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo país.”⁵. A partir do que preconizou como conteúdos ‘essenciais’ que concorrem para o desenvolvimento das

⁵ O trecho correspondente é parte da resposta à pergunta “O que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? e foi extraído do texto “Novo Ensino Médio: perguntas e respostas”, da página do Ministério da Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br).

suas dez competências gerais⁶ — concebidas, conforme Parecer nº 15/2017 da CNE/CP, como *direitos de aprendizagem* — produziu efeitos de sentido em torno do imaginário da escola em seu papel de inclusão social.

No processo de implementação da BNCC, a elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense (doravante DCTMA) textualiza-se, dentre outros, como uma garantia de que os estudantes, por meio do desenvolvimento das habilidades, se apropriem das dez competências gerais. Dito de outro modo, é, também, por meio da escola que se “acessa direitos”. É importante dizer que o processo de elaboração não se deu sem resistências ao que a BNCC propunha para o ensino da Língua Portuguesa, representadas nas disputas por reformulações e/ou ampliações de habilidades, possibilidade prevista nas orientações de (re)elaboração do currículo, que não se efetivaram e acabaram por reverberar no acréscimo de um tópico (Atividades sugeridas) no quadro de descrições dos objetos de conhecimentos e habilidades, sendo as habilidades mantidas tal qual descritas na BNCC.

Com base na Análise do Discurso (doravante AD) materialista e com o interesse de pensar a questão social e histórica na formação de leitores na sociedade, em especial no espaço escolar, trazemos como pontos de análise para este estudo os aspectos discursivos das dimensões pedagógica e institucional que expõem as opacidades sobre o sujeito-leitor. A partir de Orlandi (2012 [1988]), compreendemos que a leitura se dá em condições de produção que mobilizam sujeitos (autor e leitor), ideologia e diferentes funcionamentos de discurso.

Considerando os efeitos da aprovação da Base Nacional Comum Curricular para as políticas educacionais e para os sistemas de ensino, compreendemos que na materialidade dos documentos curriculares se instauram interdições, divisões e disputas discursivas. Assumindo uma postura discursiva diante do material, pensamos com Orlandi

⁶ Sobre COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Cf. <http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/abase/>).

(2008 [1983], p.23) que é preciso olhar para textos que são historicamente categorizados como *documentos* tomando-os como discurso, ou seja, como um “lugar de significação, de confrontos de sentidos, de estabelecimentos de identidades, de argumentação, etc.” Por isso, é necessário remetermos o texto tanto às condições de produção em sentido estrito, ou seja, ao contexto imediato de sua enunciação, quanto às condições de produção em sentido amplo, observando as condições sócio-históricas e ideológicas em que os discursos são produzidos (ORLANDI, 2012 [1988]).

Em nosso gesto de análise, visando historicizar os sentidos que se projetam no discurso de/sobre leitura nesse documento, elegemos o DCTMA, que foi homologado em 2019, após um processo de reelaboração dos currículos escolares do território maranhense com fins de implementar as diretrizes da BNCC. Em relação aos sentidos de leitura, direcionamos nosso olhar para analisar as condições (e contradições) discursivas de funcionamento do determinante *literário* e da produção de sentidos sobre a leitura literária no DCTMA, percebendo como as propostas de *autonomia* e *escolha*, previstas na BNCC e que comparecem no DCTMA, são determinadas por essas condições e contradições.

Para o estudo, tomaremos como referência um recorte do texto introdutório do Documento e dois do eixo Leitura/Escuta, que se formulam no DCTMA como *habilidades* a serem desenvolvidas por alunos/as dos Anos finais do Ensino Fundamental no componente Língua Portuguesa, no campo artístico-literário. Para tal, partiremos dos questionamentos: Quais os efeitos que o determinante *literário* tem produzido no ensino de língua(s) em diferentes condições de produção? O que essa adjetivação materializa na língua e o que silencia? Como o funcionamento do determinante *literário* produz efeitos de sentidos sobre a leitura? Quais efeitos de sentidos são produzidos quando a leitura aparece sem essa determinação? Pensamos como tais dizeres imaginariamente constroem uma suposta relação entre nome e adjetivo considerada direta e transparente sem espaço para o equívoco e/ou dúvida e, assim,

procuramos atravessar a opacidade desses dizeres para neles flagrar determinações discursivas que a materializam.

Desse modo realizamos o percurso refletindo, inicialmente, sobre texto, leitura e sujeito de acordo com Orlandi (2012 [1988]), cujo estudo dá suporte a este estudo e nos ajuda a observar o funcionamento do equívoco e da contradição na instituição de uma política educacional. Em seguida, apresentamos análises de recortes do DCTMA com o propósito de problematizar os efeitos de sentidos projetados pelo jogo de retomada literal das habilidades que versam sobre a formação do leitor literário na escola.

2. O DCTMA E O ENSINO DA LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA MATERIALISTA

Primeiramente, consideramos importante explicitar a nossa concepção de leitura e situar o que entendemos por texto e discurso, mais precisamente o discurso pedagógico, conforme definido por Orlandi (2012 [1988]). Muitas são as formas de se conceber a leitura, pois além das diversas concepções linguísticas/pedagógicas que circulam no espaço escolar, em diferentes circunstâncias sócio-históricas, há sentidos sobre leitura que são evidenciados nas políticas públicas e se materializam nos documentos que (re)formulam a educação, trabalhando em favor da constituição da língua nacional através da alfabetização e da utilização legal da língua nacional (ORLANDI, 2012 [1987]).

Adotamos a perspectiva discursiva materialista para a qual a leitura é produzida, ou seja, a leitura não está reduzida à decodificação ou à apreensão de um único sentido (informação) já dado em um texto. Assim, o texto passa a ser visto não como produto, mas observado a partir do seu processo de produção – e de significação (ORLANDI, 1987[1983]). Dentre os processos possíveis de significação, faz-se fundamental “a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto)” (ORLANDI, 2012 [1988],

p.49), em torno das práticas em tensão no espaço escolar. Considerando que para a AD o sentido do texto não pertence nem ao texto nem ao sujeito que o produziu, mas é o resultado da relação entre os sujeitos históricos envolvidos em sua produção/ interpretação, compreende-se que leitura e sentido – sujeitos e sentidos – constituem-se simultaneamente, num mesmo processo (ORLANDI, 2008 [1990]).

Desse modo, a reflexão sobre a presença da formulação e sobre os sentidos de *leitura* no DCTMA nos levou a mobilizar a noção de sujeito-leitor, na sua relação com os sentidos nas práticas de leitura. A formação da noção de sujeito-leitor é determinada pelos diferentes modos de assujeitamento em relação ao texto na história. Orlandi (2012 [1988], p.67) mostra-nos que “a maneira como o juridicismo se apresenta hoje no sujeito-leitor é a do efeito da livre determinação do(s) sentido(s) pelo sujeito da leitura”, compreendendo que essa “noção de sujeito-leitor acolhe, ao mesmo tempo, o individualismo e o mecanismo coercitivo da individualização imposto pelas instituições”.

Parece-nos oportuno pontuar que a leitura *literária* como possibilidade de ponto de ruptura na concepção interpretativa, historicamente, hegemônica nas aulas de leitura e escrita, é opacizada pelo desenvolvimento de competências que produzem o efeito de sentido de “garantia de direitos” indicando a mobilização do dizer neoliberal. Contraditoriamente, é neste espaço de garantia de direitos que se cristaliza o exercício dos/as alunos/as *dizerem com suas próprias palavras o que o autor disse no texto*; impossibilitando qualquer relação de autoria do/a aluno/a, pois tal prática se configura como mera anexação de um sentido já-lá, uma transferência instrumental, que não abre espaço para o movimento da interlocução como possibilidade analítica.

Em seu texto *Ler o Arquivo hoje*, Michel Pêcheux nos convoca a pensar sobre a ambiguidade do que ele nomeia como *palavra de ordem mais que centenária*: “aprender a ler e a escrever”. Essa é mostrada a partir de uma memória histórica que indica a divisão social do trabalho de leitura que, ao mesmo tempo em que inscreve

a univocidade do sentido através das regras escolares, abre espaço para a “*plurivocidade do sentido*” como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento (PÊCHEUX, 2014 [1982], p.62, grifos do autor).

Com Pêcheux (*idem*, p.58, grifos do autor), temos uma retomada desde a Era Clássica de duas culturas que constituem diferentes gestos de leitura de arquivos textuais e que são, na tradição universitária francesa, designadas como “literária” e “científica”. Na divisão social da leitura, há historicamente um “divórcio cultural entre o ‘literário’ e o ‘científico’ a respeito da leitura de arquivos”. A leitura literária remonta aos profissionais da leitura como historiadores, filósofos, pessoas das letras relacionados a um imaginário de leitura solitária e particular que produzirá efeitos de sentido em nosso *corpus* na medida em que atrela o literário à possibilidade de leituras originais reservadas a um grupo particular na divisão social da leitura. Por sua vez, a leitura científica remete a um trabalho anônimo, o que desde a Idade Média determina que há *profissionais da leitura* entre os quais *alguns* estão autorizados a ler e escrever e *outros* apenas reproduzem os “gestos incansavelmente repetidos (de cópia, transcrição, extração, classificação, indexação, codificação etc.)” em uma leitura que promove um apagamento do sujeito-leitor, nas palavras de Pêcheux (2014 [1982], p.57), um “apagamento de si na prática silenciosa de uma leitura consagrada ao serviço de uma Igreja, de um rei, de um Estado, ou de uma empresa”.

Em diálogo com o autor e com o que propõe Orlandi (2012 [1988]) sobre o sujeito-leitor afetado pelo juridicismo, perguntamos se um processo análogo não se dá nas leituras à serviço da escola. Em nosso gesto de interpretação, no caso da escola, a colocação de uma leitura pronta e acabada que se fecha para qualquer relação do texto e do leitor com o contexto sócio-histórico, cultural, ideológico trabalha em favor da cristalização da “leitura literal” – feita pelo/a professor/a atada aos artefatos de leituras que circulam no espaço escolar, os que contém as interpretações prontas

dos literatos – em detrimento da “leitura interpretativa” que seria a efetiva constituição de um espaço polêmico de leitura.

Adentrando nessa reflexão sobre a leitura, mais especificamente a *leitura literária*, consideramos com Orlandi (2008 [1990]) que cada leitura possui sua história, isto é, ela é produzida em condições sócio-históricas determinadas, por isso leituras possíveis em certas épocas não são possíveis em outras – “lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes”. A autora acrescenta a estas condições o domínio da variação de caráter social, que ela denomina leitura de classe. Esta leitura de classe é “um modo de leitura que pode ser remetido às distinções de classes sociais”, no caso da escola o modo de leitura da classe média (dominante) foi estabelecido e propagado pela escola. Assim, propõe que a escola possibilite outros modos de leitura considerando que, se cada leitura tem sua história, há sempre possíveis novas leituras (ORLANDI, 2008 [1990], p. 41).

Do que precede, consideramos as práticas institucionais da Escola e do Estado em suas respectivas dimensões pedagógica e jurídica. Dessa forma, tratando-as como produtoras de discursividades – tomadas em discursos *sobre* a leitura – o que implica numa escuta das marcas que se produzem do/no DCTMA, enquanto materialidade, e como estas se significam nas práticas de ensino da leitura.

Assim, vimos que quando se trata do campo artístico-literário a palavra *leitura* vem, frequentemente, adjetivada como *literária*. Desse modo, em um batimento entre descrição e interpretação, temos, no processo de constituição do sujeito-leitor em relação à leitura, os sentidos de alfabetização e de letramento – termos que figuram nos documentos sobre leitura desde os anos 80 e que se consolidaram com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 90 – inscritos nas habilidades que versam sobre a competência leitora presente nas discursividades do DCTMA.

O DCTMA se caracteriza como documento orientador que

propõe que se desenvolvam conhecimentos em consonância e balizados por princípios éticos, estéticos e políticos, apresentando, como visão orientadora geral e ao longo desta etapa de aprendizagem, o desenvolvimento de 10 competências, que devem ser entendidas como mobilizações de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, princípios orientadores de uma educação que atenda às demandas formativas da multifacetada e plural sociedade brasileira (MARANHÃO, 2019, p. 14)

Conforme consta na apresentação do Documento, assinada pelo secretário estadual de educação, o processo de elaboração foi realizado a partir da mobilização das redes municipais de ensino por meio da ação conjunta da Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), no intuito de possibilitar a oportunidade de participação dos profissionais da educação e da sociedade civil a apresentarem contribuições para a elaboração do Documento por via de consultas públicas presenciais e plataforma on-line.

Pensando os processos de elaboração de políticas linguísticas – que atravessam o trabalho docente e suas formas de significar e compreender o ensino da língua e, conseqüentemente, da leitura – é possível adentrar na opacidade da linguagem observando na posição sujeito-leitor em relação à língua e ao ensino, no processo de significação do sujeito inscrito em uma formação histórico-ideológica capitalista e neoliberal.

O Documento pretende que as atividades de leitura e escrita como objeto de ensino do componente Língua Portuguesa possibilitem a ampliação da construção dos conhecimentos nos demais componentes curriculares. Deste modo, esse componente é organizado por eixos (práticas de linguagem): leitura/escuta, produção, oralidade e análise linguística/semiótica, textualizado como uma forma de que os *direitos de aprendizagem* preconizados na BNCC sejam garantidos.

Assim, o Documento direciona que, no eixo leitura/escuta,

[...] o ensino de leitura deve promover a interação entre os sujeitos, a partir da diversidade dos gêneros textuais constituídos não apenas pela língua oral e escrita, mas também aqueles nos quais a língua está integrada a outros recursos como imagens estáticas ou em movimento, som, cores etc., que circulem em todas as esferas sociais e abranjam conteúdos de interesse internacional, nacional, regional, bem como as produções de autores locais. (MARANHÃO, 2019, p.89)

Este direcionamento se pauta na concepção de leitura concebida não como mera decodificação de signo, mas como ato de produzir sentido por meio de um papel ativo do sujeito-leitor, por isso as atividades de leitura devem ser planejadas a partir do texto, entendido como enunciados concretizados em forma de gêneros textuais que devem ser apresentados aos alunos com níveis gradativos de complexidade de acordo com cada ciclo escolar.

No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, “os saberes construídos devem possibilitar ao aluno exercer ativamente seu papel no processo de interação, como sujeito que analisa, compreende e intervém na realidade da qual participa” (MARANHÃO, 2019, p. 93). Embora esteja posto que a construção dos saberes (linguísticos) seja uma forma de efetivar os objetivos de ensino, isto é, de garantia de *direitos de aprendizagem*, ressoam as contradições que deslizam para os deveres estabelecidos, sobretudo no “papel a exercer” (do/a professor/a, do/a aluno/a) a partir de um lugar de atuação demarcado por diretrizes, decretos, currículos que se por um lado garantem direitos ao saber também determinam *como* e *quais* os saberes são acessados e, principalmente, *quem* os acessa.

Veremos no tópico seguinte de que modo a leitura, especificamente a literária, é textualizada no DCTMA e quais sentidos são produzidos a partir das retomadas dos textos que descrevem as habilidades propostas pela BNCC.

3. LEITURA LITERÁRIA NO DCTMA: GESTOS DE ANÁLISE

Com Pêcheux (2014 [1982]), entendemos que as condições de produção estão ligadas às formações discursivas, ou seja, à determinação do que pode e deve ser dito a partir de certos aspectos, como as relações de forças, de lugares e a interpelação ideológica do sujeito. Neste sentido, nos sentimos chamadas a refletir sobre *gestos de leitura* que sejam espaços de *possibilidade de uma expansão dos privilégios literários da leitura interpretativa*. Para tanto, assumimos o desafio de *historicizar* os sentidos que se projetam no discurso de/sobre leitura no Documento Curricular do Território Maranhense.

A *leitura* adjetivada como *literária* é nosso foco de análise neste trabalho. Assim, é preciso, em uma primeira aproximação, em nosso gesto de análise, pontuar que as situações de produção de leitura (interpretação) escolar são reguladas, de modo que não se lê (interpreta) o que quer. Mas, afinal, o que é leitura literária? A quem se destina? Qual seu objetivo? Para isso, consideramos necessário investigar o seu funcionamento, refletindo acerca dos sentidos possíveis e silenciados nessas condições de produção.

Fazem parte de nosso *corpus* três formulações, sendo um recorte do texto introdutório, especificamente um dos objetivos de ensino do componente Língua Portuguesa para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e duas habilidades retiradas do eixo leitura do DCTMA, que trazem o sintagma *literária* funcionando como adjetivação da prática de leitura. Os recortes que referem as habilidades foram retirados do eixo Leitura/Escuta do DCTMA, e devem ser desenvolvidas por alunos/as dos Anos finais do Ensino Fundamental no componente Língua Portuguesa, no campo chamado de artístico-literário.

Eis as sequências discursivas (SDs)⁷ tomadas para a análise neste trabalho:

⁷ As habilidades são caracterizadas por um código alfanumérico sendo que, o primeiro par de letras indicam a etapa de ensino (fundamental), o primeiro par de números o ano a que se refere às habilidades (6 ao 9), o segundo par de letras indica

SD1: Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

SD2: (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), entre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, videominuto, entre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

SD3: (EF67LP28) *Ler, de forma autônoma,* e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), videopoemas, poemas visuais, entre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.(Grifos nossos)

o componente curricular:(Língua Portuguesa), último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos. Estes dois itens aos quais nos referimos, fazem parte daquilo que consideramos como retomadas literais do texto da BNCC.

Destacamos primeiramente o que identificamos como uma regularidade no funcionamento (discursivo-linguístico) na escrita do DCTMA: o jogo de retomada (literal) das palavras conforme utilizadas na BNCC. Na textualidade da SD1, temos a noção de *leitura literária*, colocada como fundante da BNCC, que se inscreve como a retomada da transcrição literal do texto deste documento e converge para o que pensamos ser um processo de institucionalização da mesma, um jogo de forças e de sentidos que (re)escreve o dizer sobre leitura ali presente como a “palavra final”. Parecendo produzir o efeito de sentido de que a leitura literária só pode ser dita deste modo, assemelhando-se ao funcionamento do que Orlandi (1987 [1983]) nomeia como discurso pedagógico. Segundo a autora, o discurso pedagógico (DP) seria um discurso circular, ou seja, “[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (ORLANDI, 1987, p. 28). Pensamos ser possível perceber na SD1 o funcionamento desse discurso, visto que se vincula o ensino da leitura a uma instituição autorizada (escola) e deste modo atesta-se a sua própria função: o ensino da leitura e da escrita.

Para a autora, “a escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação como modelos. Ela atua pelo prestígio de legitimidade e de seu discurso, o DP” (ORLANDI, 1987, p. 28). Por sua vez o DP se definiria por sua neutralidade na transmissão da informação, tendo como características a ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um poderia ser seu sujeito e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor, tendo como marca a normalização do verbo ser e como frase de base a base com o verbo ser, sendo totalmente cognitivo e informacional do ponto de vista de seu referente, características estas que fazem o DP funcionar também como um discurso autoritário. Mesmo diante da possibilidade de alterações e/ou inclusão de objetos de conhecimentos e habilidades com fins de adaptação ao contexto local dos documentos curriculares — conforme orienta o documento

intitulado "Sugestões para Códigos nos Currículos estaduais de Referência", disponibilizado para as secretarias de educação tanto estadual quanto municipal – opta-se, no caso específico das habilidades, pela retomada literal, que parece funcionar como memória da unidade da língua falada (escrita) no território brasileiro, apagando as marcas do que pensamos chamar de maranhensidade⁸.

Este movimento aponta para a *circularidade* (homogeneidade), própria da dinâmica das condições de produção dos dizeres institucionalizados, fazendo funcionar o discurso autoritário através do DP, pelo efeito da contenção da polissemia, pretendendo-se único através do ocultamento do referente pelo dizer (ORLANDI, 1987). É nesta retomada literal que o DCTMA adere à engrenagem de institucionalização do “modelo” de ensino que “garante” a *apreensão* da leitura através da BNCC. Isso nos faz refletir sobre como o movimento de institucionalização da leitura literária na escola veio sendo construído, através dos processos de significação/ interpretação das formulações apresentadas nos documentos legais, que compreendemos como a legitimação de um único gesto possível para leitura: *o jeito certo de ler da escola*. Considerando os conceitos da Análise de Discurso, é possível destacar o efeito ideológico de evidência posto em funcionamento nesses documentos, e que sustenta os mecanismos de naturalização de determinados sentidos e o apagamento de outros, por meio da legitimação de um modo hegemônico de leitura e, principalmente, de interpretação.

Na SD1, podemos observar o efeito de literalidade funcionando no uso do sintagma *literário* remetendo à dimensão imaginária de acesso à cultura. Nesse caso, como funciona a tensão entre o que é acesso ao ensino e o acesso à cultura? A literatura é uma manifestação cultural? Quais práticas de leituras podem ser consideradas literárias?

⁸ Esta formulação está vinculada às reflexões propostas no projeto de pesquisa *Discursos de/sobre os maranhenses: processos de identificação interseccionais e memória*, desenvolvidas no Grupo de estudos e pesquisas em Discursos, Interseccionalidades e Subjetivações (GEPEDIS/CNPQ), ambos coordenados pela prof. Dra. Glória França.

Qual *literatura* é valorizada na escola quando se trata de *leitura literária*? Como se *humaniza* através da experiência com a literatura? Cientes de que tais questões demandam novos e mais amplos gestos de análise, vejamos como as SDs tocam nos pontos levantados aqui. Na SD2, destacamos a formulação: *Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, [...] tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas.* Nesse trecho, *literária* embora aqui não estando diretamente ligado à adjetivação de *leitura*, mas de *obras*, parece funcionar como um dito daquilo que se sabe sobre a *leitura literária* através do encadear dos sentidos: *leitura – obras literárias – manifestação artística – ordem estética*, que remetem ao imaginário de sujeito-leitor como de um sujeito culto/intelectual.

Reiteramos que, em relação às SD2 e SD3, ambas figuram no DCTMA como habilidades cujo desenvolvimento seria uma garantia de que os objetivos de ensino no componente curricular Língua Portuguesa fossem efetivados. Esses elementos, que equivalem a um, parecem produzir o efeito de sentido de que a *leitura literária* não é destinada a todos: *quem são estes sujeitos a quem cabe a leitura literária? Que leitura literária cabe à escola?* Conforme Orlandi (2013) o que faz a funcionar nossa memória linguística são as imagens construídas em nossa relação com a língua portuguesa. Assim, para trabalhar, discursivamente, devemos recorrer ao simbólico, que se distingue do verbal e se caracteriza como estético, pois *não é o enunciado empírico que fica na memória, mas sua imagem enunciativa, ou seja, sua forma histórica* (ORLANDI, 2013, p.25). O que se diz ao se falar de *leitura literária* está ligado à formação de um determinado tipo de homem, a saber o homem intelectual, alfabetizado (leitor), civilizado que, como tal, se diferencia do homem inculto, analfabeto, selvagem. Aqui, observamos trabalhando o discurso fundador da sociedade burguesa, a partir da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, da mesma forma como se divide cidade e campo, ensino e trabalho

funcionando em como pares antagônicos que revelam a constante tensão da sociedade dividida em classes.

Deste modo vemos a leitura literária a serviço do que seria fazer engrenar a BNCC como dito oficial e, portanto, único sobre a leitura, fazendo funcionar um discurso pedagógico — que se entende autoritário — a quem o/a professor/a deve obedecer, pois a seleção do que deve ou não ser lido pertence a outro, a uma instância exterior e superior à escola. Embora o “poder de escolha” esteja na mão do professor, as leituras escolhidas já estão organizadas e separadas em acervos prontos, com resenhas das obras e roteiros de leituras produzidos para serem facilmente aplicados pelo/a professor/a e recebidos pelo/a aluno/a. Assim, as práticas de leitura e recepção das obras literárias que pareciam apontar para um sujeito-leitor autônomo, conforme enunciado no documento curricular, quando remetidas às condições de produção, têm seus efeitos de sentido determinados pelos discursos pedagógico e autoritário. Isso porque há circularidade e contenção dos sentidos quando os gestos de leitura dos próprios professores são limitados por instrumentos pedagógicos que se significam em sua autoridade e legitimidade na relação com a interpretação.

Nos dizeres de Pêcheux (2014 [1982], p. 63, grifos do autor), “uma verdadeira *normalização asséptica da leitura e do pensamento*”, o efetivo trabalho da ideologia capitalista dominante de cerceamento do direito à *interpretação*, e de garantir minimamente à grande massa apenas o ‘direito’ de repetir as interpretações que já estão dadas como verdade, “é o efeito papagaio” (ORLANDI, 2020 [1990], p.52) que faz funcionar a repetição do já-dito sem que nada signifique.

Na SD3, o sintagma *literária* não se formula no eixo do intradiscurso, mas pode ser recuperado pelo funcionamento das denominações dos gêneros (romances, contos, poemas etc) elencados para ilustrar a base em que fixam as escolhas dos “*procedimentos e estratégias de leitura adequados*”, que permitiram ao sujeito/leitor/aluno “*ler, de forma autônoma, e compreender*”. Neste último recorte, destacamos a forma com o DCTMA discursiviza o

que considera o modo adequado de ler que estaria diretamente ligado à forma (gênero, suporte), o que produz uma contradição no que seria *ler de forma autônoma*. Ora se por um lado a autonomia, num conceito dicionarizado, está ligada à liberdade de escolha dos meios, por outro lado a escolha está fincada em uma estratégia adequada ao gênero, dito de outro modo: “o jeito certo de ler” é aquele modelo ideal amarrado ao dizer dos documentos oficiais que norteiam o ensino da leitura.

É no privilégio das atividades de leitura e escrita como objeto de ensino do componente Língua Portuguesa como possibilidade de ampliação da construção dos conhecimentos nos demais componentes curriculares, conforme destacado no DCTMA, que encontramos a possibilidade de transformação do ensino da leitura *literária* como um espaço que se abre para a polissemia de *leituras*. Não a leitura *literária* que pertence ao campo daquilo que todos sabem, mas a leitura “literária” das maneiras diferentes e contraditórias de se ler um texto, uma resistência ao divórcio cultural (histórico) entre o literário e o científico, uma *expansão* dos privilégios “literários” da leitura interpretativa (PÊCHEUX, 2014 [1982], p.63).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nosso percurso neste artigo com o propósito de historicizar os sentidos que se projetam no discurso de/sobre leitura no DCTMA. Voltamo-nos especificamente à análise das condições (e contradições) discursivas de funcionamento do determinante *literário* e da produção de sentidos sobre a leitura literária no DCTMA, elaborado como parte do processo de implementação da BNCC no sistema educacional de ensino do estado do Maranhão e dos seus respectivos municípios. Após nos determos nas condições de produção do discurso do DCTMA e da BNCC por meio de recortes de formulações presentes no texto introdutório e de duas habilidades de leitura/escuta do campo artístico-literário do componente de Língua Portuguesa, empreendemos gestos de

análise nos quais buscamos compreender como a presença do sintagma *literário* produz efeitos de sentidos sobre as práticas de ensino da leitura no DCTMA que remetem ao pré-construído de há um único modo de ler um texto, e que este modo pode ser apropriado por *todos* que acessam a escola.

Ao nos centrarmos em torno da reflexão de Pêcheux (2014 [1982]) sobre o trabalho de divisão social da leitura e de Orlandi (2012 [1988]) acerca da leitura historicamente produzida na escola e do seu funcionamento, buscamos mostrar, em nossos recortes analíticos, como o DCTMA, por efeito de repetição literal das competências e habilidades de/sobre leitura da BNCC, parece (re)produzir o efeito de sentido de que há um único modo (o certo) de se pensar, falar e produzir leitura sustentado pelo imaginário da escola como o lugar (adequado) de apre(e)nder.

Nosso gesto de interpretação possibilitou-nos um movimento inicial de análise sobre os efeitos de sentido de leitura literária presentes nas materialidades analisadas e projetadas no DCTMA. Esse movimento nos permitiu perceber a tensão em torno dos sentidos de leitura literária, significada por vezes como gesto de leitura aberto ao vir a ser outro do sentido, mas determinado pelas condições de produção para a reprodução de interpretações produzidas para circular no espaço escolar. Em suma, esse gesto permitiu-nos acessar formulações que parecem textualizar o funcionamento de discursos pedagógico e autoritário sobre o ensino da leitura e da escrita, reafirmando a atualidade das lutas pela escola como lugar de interpretação sentidos (e não somente de reprodução) para a constituição do sujeito-autor/leitor que rompa as amarras do discurso pedagógico e do discurso autoritário. Desde nossa posição de professoras e pesquisadoras, seguem ressoando as questões propostas por Orlandi (2008 [1990]) sobre os desafios da escola, dada a configuração histórica do sujeito-leitor produzido pela sociedade capitalista, para trabalhar com a relação entre leitura parafrástica — leitura polissêmica.

Como se percebe, esta não deve, nem poderá ser toda a sustentação para o tratamento discursivo do DCTMA, nem mesmo quanto às práticas de ensino da leitura literária. Neste sentido, mostra-se como um importante, e necessário, movimento de análise investigar como a leitura é concebida nos demais componentes curriculares presentes no DCTMA e de que modo se projeta a tensão entre o acesso à cultura e o acesso ao ensino.

REFERÊNCIAS

MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. Rio De Janeiro: FGV, 2019.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020 [1990]. 98 p.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Ver. Aum. Campinas: Ed. Pontes, 1987 [1983].

_____. **Discurso e Leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012 [1988].

_____. **Terra à vista: Discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008 [1990].

_____. **A língua brasileira**. In: Língua e conhecimento linguístico. Para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2013.

PÊCHEUX. Michel. Ler o arquivo hoje. In Orlandi, Eni P. (org) [et. Al.]. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Tradução: Bethânia C.S. Mariani [et.al.] Campinas: Editora da UNICAMP, [1982]2014, p.55-66 (Coleção Repertórios).

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. trad. Eni Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015[1983]

LITERATURA E A REALIDADE: alguns pressupostos teórico-críticos acerca da violência

Fernanda Meireles Mendes ¹

Dílson César Devides ²

Aristóteles de Almeida Lacerda Neto ³

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar a relação entre literatura e a realidade, evidenciando a temática da violência na literatura brasileira. Para o seu desenvolvimento, utilizaremos os apontamentos de Candido (2014) acerca de a literatura funcionar como um reflexo da realidade; os postulados de Foucault (1996) sobre enunciações discursivas, vistas sob o viés da dominação que pode ser compreendida como uma forma de violência; além dos posicionamentos críticos de Pellegrini (2008), Mallard (2006), Santiago (1982) dentre outros, que tratam sobre influências da década de 1970 na produção literária.

Palavras-chave: Literatura; realidade; sociedade; violência.

1. INTRODUÇÃO

A concepção de arte como expressão da realidade constitui temática que instigou vários teóricos e estudiosos contemporâneos. De acordo com a *Poética* de Aristóteles, o termo mimesis designa imitação. Na teoria do filósofo este conceito é extenso e fundamental para compor sua concepção de arte, pois segundo ele, “a epopeia e

¹ fernandameireles21@hotmail.com- Mestra pelo PPGLB- Universidade Federal do Maranhão- (UFMA).

² dilson.devides@ufmt.br - Universidade Federal de Mato Grosso – (UFMT). Doutor em Estudos Literários pelo IBILCE/ UNESP.

³ aristotelesneto@gmail.com - Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Doutor em Letras pela UFPB.

a tragédia, a comédia e a poesia ditirâmbica e ainda a maior parte da música de flauta e de citara são todas, vistas em conjunto como imitações” (ARISTÓTELES,2008, p. 37).

Em diálogo com os apontamentos de Aristóteles, o alemão Erich Auerbach, embora não discorra sobre o que seria mímeses, elabora um riquíssimo estudo que coaduna com aquilo que foi enfatizado por Aristóteles. Em *Mimeses: A representação da realidade na literatura ocidental* (2015), o autor analisa como ocorre a relação do texto literário com os aspectos sociais em textos de diferentes períodos. No capítulo intitulado “A meia Marrom”, Auerbach analisa um trecho do romance *Ao Farol*, de Virginia Woolf, que teve a sua publicação em 1927. A história relata a viagem de uma família para uma das ilhas que fica no Reino Unido. Nesta viagem há o relato de vários acontecimentos, que poderiam ser considerados sem importância, mas que segundo Auerbach:

[...] tratam, preponderantemente, de movimentos internos, isto é, de movimentos que se realizam na consciência das personagens; e não somente de personagens que participam do mundo externo, mas também de não - participantes, e até de personagens que, no momento não estão presentes: people, Mr. Bankes. Simultaneamente, introduzem-se ainda acontecimentos como que secundários, exteriores, de lugares e tempos totalmente diferentes – como a conversa telefônica, os trabalhos de construção – que servem de andaime para a consciência de terceiros. (AUERBACH, 2015, p. 477).

Ou seja, o foco de Woolf são os acontecimentos simples do cotidiano, mas ainda que o texto não apresente elementos que nos direcionam para o mundo externo, ou seja, para a realidade, isso não nos impede de observarmos tal correlação. Ainda de acordo com Auerbach, é comum muitos escritores darem enfoque para acontecimentos que poderiam ser tidos como insignificantes pelo estilo de composição própria ou mesmo como pano de fundo para abordar sobre um período histórico.

Diante do exposto, podemos constatar que embora a expressão da realidade não seja de fato a realidade, a concepção de Aristóteles

e de Auerbach nos confirmam que é possível a arte retratar e por isso imitar a realidade.

Sendo assim, nossa proposta com este trabalho é tecer alguns pressupostos teórico-críticos acerca da relação entre literatura e a realidade, estabelecendo sobretudo uma aproximação com a temática da violência. Utilizaremos os embasamentos teóricos de Candido (2014) acerca da relação no qual ele enfatiza que os aspectos sociais se envolvem com a arte literária. A fim de demonstrar como essa relação acontece fazemos uso das contribuições críticas de Santiago (1982), Pellegrini (2008), Mallard (2006), dentre outros, que demonstram como as produções literárias da década de 1970 refletem os aspectos sociais, com ênfase para a violência exercida pelo Estado censor no período ditatorial. Dando sequência a temática da violência, recorreremos dentre outros aos postulados de Foucault (1982; 1996) que enfatiza que, pelas enunciações discursivas o poder faz-se imperar.

2. A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E SOCIEDADE

Antonio Candido, em *Literatura e Sociedade* (2014), nos ensina que os aspectos sociais se envolvem com a arte literária. Segundo ele, para compreender como ocorre essa relação é necessário vislumbrar dois aspectos. O primeiro seria indagar quais são as possíveis influências efetivas do meio social sobre a obra. O segundo, teria como propósito compreender em que medida a arte é expressão da sociedade, tendo em vista que ela nos faz compreender que a realidade do ser humano e, por conseguinte, do mundo se torna “na narrativa ficcional, um componente de uma estrutura literária” (CANDIDO, 2010, p. 9).

Na análise sociológica de Candido (2014), a arte espelha e representa a sociedade. Entretanto, para alcançar esse efeito faz-se necessário, unir os aspectos da influência que o meio tem sobre a obra com o aspecto do entendimento da obra como representação social, pois segundo ele, “só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra”

(CANDIDO,2014, p.13). Entretanto, de acordo com Candido, a correlação que ele estabelece foi tida como novidade até o século XVIII; ou seja, somente a partir deste século, quando os filósofos percebem a semelhança da literatura com a civilização, é que se passou a ter o entendimento de que a Literatura exprime os problemas sociais. Dessa forma, podemos dizer que foram eles quem sistematizaram a ideia de que a literatura poderia ser compreendida como um produto social; ao exprimir as circunstâncias em que determinada sociedade estava inserida.

Entretanto, ainda que a conexão entre Literatura e Sociedade representasse um componente que se relacionasse com a civilização, constatamos que de certo modo, a relação entre elas caracterizava-se mais como um aspecto em geral, no sentido de que o elo entre elas existia mais em 'termos' do que propriamente aos casos de fato reais, o que provocaria "à posição criticamente pouco fecunda de avaliar em que medida certa forma de arte ou certa obra correspondem à realidade" (CANDIDO, 2014, p. 28-29). Apesar disso, de acordo com Candido (2014), estas duas tendências que se constituíam como típicas no século XIX corroboram para mostrar que a arte é social nos dois sentidos, ou seja, depende dos fatores do meio (externo) e produz um efeito sobre os indivíduos, como quando a literatura reforça os sentimentos de valores sociais. Além dos efeitos de percepção do mundo que a literatura proporciona aos indivíduos, para Iser (apud Eagleton, 2006, p. 120), "a obra literária [...] força o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais". Ou seja, a obra literária viabiliza que o leitor levante questionamentos e a partir destes ela pode transformar e suprimir crenças que até então poderiam ser consideradas imodificáveis. Assim, muito mais do que simplesmente reforçar as concepções que temos, ela serve para modificar e proporcionar novos entendimento. Tal valoração e ensinamentos, segundo Eagleton (2006, p.120) dialoga com o que os formalistas consideraram acerca de o ato da leitura modificar suposições familiarizadas.

Neste mesmo prisma, segundo Iser (*apud* Eagleton, 2006) a função da leitura seria propiciar uma autoconsciência a partir daquilo que se extrai dela e da associação com a vida real; isso, portanto, seria capaz de favorecer a própria identidade. Contudo, faz-se necessário mencionar que para estes pontos (obra e indivíduo) se estabeleçam, é fundamental o envolvimento entre ambos. De acordo com Iser (*apud* Eagleton, 2006), o leitor necessita ter a mente aberta para outros possíveis pontos de vistas, pois quando o leitor traz certas ideologias preestabelecidas ao assumir uma postura inflexível ou mesmo imutáveis as possíveis transformações que as obras literárias permitem, se tornam mais difíceis de ocorrer, configurando assim, este tipo de leitor como inadequado.

Em consonância com a relação entre a literatura e sociedade, bem como com a possibilidade de transformação do comportamento a partir de um texto literário, Ginzburg aponta em *Literatura, Violência e Melancolia* (2013), que desde muito tempo, a literatura tornou-se um importante instrumento que é capaz de romper com “percepções automatizadas da realidade” (p. 24). Daí a importância de a literatura tratar sobre graves temas que afetam a sociedade, como por exemplo, a violência. Para Ginzburg (2012), a violência pode ser empregada de várias maneiras, dentre algumas de suas formas, comumente nos deparamos com a violência física e a psicológica, mas a violência em toda a sua extensão, pode ser considerada como situações que causam, sobretudo, no oprimido, elevados índices de sofrimento, extremo horror e que, portanto, não deveriam existir.

Ainda segundo Ginzburg (2013, p.7), alguns textos literários possibilitam observar e refletir sobre as motivações que levam personagens a praticar atitudes violentas como por exemplo, matar um outro. Entretanto, cumpre mencionar que neste estudo, Ginzburg analisa de maneira resumida a violência nos textos de Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Hilda Hilst, Machado de Assis, Raduan Nassar, dentre outros, mas isso não desmerece nem faz com

que o seu estudo nestas obras seja considerado menos instigante sobre a temática.

2.1 Algumas Influências da década de 1970 na produção literária

Partindo do princípio de que a obra literária é capaz de representar elementos da realidade, neste tópico buscaremos demonstrar como na década de 1970 isso se configurava e as consequências dos acontecimentos deste período para com a circulação das obras literárias no período da ditadura militar no Brasil.

Em 1964 deu-se início ao período obscuro provocado pela ditadura militar; como consequência, várias restrições e censuras foram impostas para a sociedade. O Estado, preocupado com qualquer tipo de atividade capaz de burlar seus interesses, instaura sobre todas elas a intervenção. Logo, qualquer tipo de arte, quando criada, antes de serem disponibilizada ou exibida, precisava ser vistoriada (SANTIAGO, 1982, pág. 51).

Contudo, no intuito de denunciar, ou de pelo menos fazer com que a sociedade pudesse enxergar o que se passava na época, muitos artistas enveredam para o mundo fantástico ou o mundo das alegorias; para estratégias composicionais que viabilizassem a ludibriação do poder hegemônico, através de signos, elipses, palavras, alusões, ou seja, para espécies de códigos que pudessem tratar sobre as vivências do período.

Na literatura, além dos textos que utilizavam o realismo mágico e o discurso construído por metáforas, um outro tipo também obteve destaque: os romances-reportagens. Esses dois estilos de narrativa, portanto, contribuíram para que a literatura adquirisse faces de protesto contra a violência do período. De 1970 a 1980, a violência era temática constante nas narrativas, e poderiam ser relacionadas à censura, à repressão da ditadura militar⁴. Érico Veríssimo foi um dos escritores que traz em seu trabalho essa relação. Seu romance

⁴ Está publicado nos anais ISSN 2763- 910 X do IV Congresso Internacional de Letras (IV CONIL).

Incidente dos Antares (1971), por exemplo, nos possibilita uma possível aproximação com o contexto preliminar e os efeitos do período ditatorial vivenciado no Brasil. O enredo deste romance se desenvolve em Antares, cidade fictícia onde há a luta entre poderosas famílias; com o enfraquecimento das oligarquias provocado pelo advento do processo de modernização, resulta na greve de todos os setores dos serviços prestados à sociedade. Como forma de punição, os rebelados mortos, foram impedidos de serem enterrados; mas seus espíritos, livres de quaisquer coerções, iniciam em locais públicos várias denúncias que até então não haviam sido postas às claras. Revelam a dissimulação dos políticos e daqueles que possuíam poder na localidade. Após este incidente, os poderosos, fazem a operação-borracha, para apagar a imagem negativa revelada. Sendo assim, a temática do romance *Incidente em Antares*, nos remete a traços verossímeis do contexto histórico do país, sob a perspicácia da alusão, da metáfora e da alegoria.

Na época da ditadura militar, as narrativas retratavam a violência sob duas formas. A violência sob a forma individual, que se caracterizava pela autoagressividade ou direcionada a pessoas próximas, como os familiares. A outra forma era a violência intergrupais, que envolvia a relação entre heróis, que poderiam também ser compreendidos como dominador versus dominado, e dominado versus dominador (MALLARD, 2006).

Raduan Nassar, é um exemplo de autor que tratou a temática da violência intergrupais no romance *Lavoura Arcaica*. Entretanto, mesmo que o autor tenha vivido experiências autoritárias anteriores ao plano político, época em que iniciou a escrever o romance, quando questionado sobre a intenção dele retratar o período, Nassar afirma que “o projeto era escrever, não ia além disso” (CADERNOS, 1996, p. 24). O romance de Nassar não apresenta nenhum elemento concreto que estabelece uma relação direta com o período da ditadura militar, mas esta releitura é possível pelo fato de haver indícios enigmáticos na obra *Lavoura Arcaica*; algo que recorrentemente era utilizado com o

propósito de evitar que o Estado pudesse impedir que os escritores tivessem suas obras confiscadas.

Dentre alguns trabalhos que tratam acerca da possível ou não tarefa de situar obra de Nassar como representação da realidade do período histórico do Brasil na época da publicação, destacamos a abordagem que se encontra em *Frutos ambíguos do afeto: um estudo sobre a problematidade dos personagens André e Ana em Lavoura Arcaica*. Neste estudo, Férrer (2016) afirma que por conta de a narrativa não apresentar nenhuma demarcação cronológica, torna inviável afirmar a associação direta entre o contexto da ditadura militar com a obra de Nassar. Entretanto, apesar de muitos críticos não enxergarem tal correspondência, não podemos rejeitar os indícios que nos direcionam para este entendimento, como os conflitos provocados pelo autoritarismo e a violência exercida pelo patriarca; elementos que indiretamente poderiam se associar com o período da repressão.

Todavia, mesmo com esses vislumbres, na época da publicação de *Lavoura Arcaica*, o Estado censor não viu na obra nenhuma afronta ou ameaça a ponto de vetar a sua circulação. Provavelmente isso não ocorreu por conta da linguagem sutil empregada por Nassar, o enredo da trama se centralizar no núcleo familiar, o intimismo pela recorrência da memória, o incesto, o patriarcalismo e por último, o desfecho trágico. Diferentemente por exemplo, da composição de *Feliz Ano Novo*, obra de Rubem Fonseca, também publicada em 1975, que trata de maneira explícita a violência; motivo pelo qual o autor tem as vendas de sua obra proibidas, pois o Estado argumentava que ela atentava contra a moral e aos bons costumes da época.

Dessa forma, podemos constatar a plausibilidade do argumento de Candido (2014), no qual ele afirma que os elementos sociais e a arte literária estão intrinsecamente relacionados. Ainda que fortemente censurada, a literatura no período ditatorial, através da persistência dos escritores a literatura proporcionava além da fruição, informações aos leitores sobre as brutalidades do regime.

3. DISCURSO E PATRIARCALISMO: ASPECTOS DA VIOLÊNCIA

Para abordar sobre a configuração da violência, recorreremos aos posicionamentos de Foucault (1982; 1996) acerca do discurso. Evidenciamos que em algumas enunciações discursivas podem circular a concepção de dominação que, portanto, podem ser compreendidas como violência por meio do discurso; em seguida, buscamos apontar como ela se configura no período medieval e no período colonial no Brasil, com o patriarcalismo.

Em *A ordem do discurso* (1996), Foucault desenvolve algumas concepções sobre a composição da ordem do discurso. O discurso se constrói em várias modalidades que compõem a linguagem, pela palavra dita ou escrita, pelos gestos, pelos símbolos; em todas elas, proferem-se, articulam-se e transmitem-se o domínio; quem domina qualquer um destes discursos, domina principalmente o campo de poder e os corpos (pessoas) que compõem a sociedade, pois, “o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (FOUCAULT, 1996, p.7). Contudo, como sabemos a natureza e extensão do discurso, ou seja, o poder que o constitui não alcança todos. Motivo pelo qual, em algumas matérias discursivas existem réplicas, inquietações de alguns que sentem e vivenciam essa desigualdade a partir das quais surgem “inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades” (FOUCAULT, 1996, p.8).

No que concerne a estrutura do discurso, Foucault discorre sobre os procedimentos externos de sua articulação; mecanismos que existem para coordená-los. O primeiro destes procedimentos é a interdição, que também pode ser denominada como exclusão. Este mecanismo se aplica sobre alguns indivíduos, sobretudo quanto ao que se trata sobre a restrição do seu direito de fala. Essa restrição se

dá por conta de certos tabus, por circunstâncias específicas de um dado momento, ou mesmo pelo próprio direito exclusivo do discurso, quando por exemplo é atribuído a somente uma ou poucas pessoas. A interdição, causa lados opostos do discurso, onde de um lado, é estabelecido o que se pode falar e do outro lado o que não se pode. Algumas das principais temáticas em que estas interdições se aplicam são os campos da sexualidade, da política e da religião.

Um outro procedimento externo da articulação do discurso, é o princípio da separação ou rejeição. Na Idade Média, embora o discurso de um louco se fizesse presente no meio da sociedade, ele era tido como sem credibilidade. Sua falta de lógica, de razão, o impedia de obter o respaldo do direito privilegiado. Em vista disso, este tipo de discurso não era digno de respeito e valor por aqueles que o tivessem acesso.

No que se refere ao último mecanismo externo da ordem do discurso, o autor elenca a oposição entre o que seria verdadeiro ou falso. Assim, enquanto as duas primeiras articulações (da interdição e da rejeição) poderiam ser elencadas como opressivas, esta última, é tida como mais intersubjetiva, no sentido de existir a oposição entre falso e o verdadeiro. Mas ainda assim, cabe uma ressalva do autor:

Talvez seja arriscado considerar a oposição do verdadeiro e do falso como um terceiro sistema de exclusão, ao lado daqueles de que acabo de falar. Como se poderia razoavelmente comparar a força da verdade com separações como aquelas, separações que, de saída, são arbitrárias, ou que, ao menos, se organizam em tomo de contingências históricas; que não são apenas modificáveis, mas estão em perpétuo deslocamento; que são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem; enfim, que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência. (FOUCAULT, 1996, p. 13).

Em virtude dessa articulação ter como fundamento o deslocamento de um ponto a outro, certas ambivalências são provocadas. Assim, quando o indivíduo se situa num ponto em que

ele pode efetuar a circulação da proposição entre o que pode ser considerado como verdadeiro ou falso, a concepção extraída disto pode não ser “nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta” (FOUCAULT, 1996, p. 14). Ao ter outro panorama, em que o foco do indivíduo recai sobre a verdade de saber, que por sua vez, faz gerar o sistema de exclusão:

o discurso verdadeiro — no sentido forte e valorizado do termo —, o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino (FOUCAULT, 1996, p. 14-15).

Contudo, com modificações ocorridas ao longo do tempo, o discurso da verdade não se eleva somente a partir do que o discurso discorre, ele se desloca do ato ritualizado ao próprio enunciado que é associado ao seu objetivo, sentido e ponto de referência (FOUCAULT, 1996, p. 15). Assim, por conta de o discurso da verdade denotar valor e respeito a quem os pronunciam, ele passa a ser visto e exercido perante a sociedade como uma espécie de coerção e poder. Em consonância com este tipo de atitude em que há a sobreposição caracterizada pela força coercitiva de um homem a outro, Bourdieu (2000) nos diz que a natureza humana é definida pelos campos de dominantes e dominados. Essa relação disjuntiva que ele denominou de campos, faz-se presente em várias áreas, como por exemplo, no emprego, na escola, na igreja, na família etc.

Os âmbitos sociais em que ocorrem os campos elencados pelo estudioso, são múltiplos, contudo, nossa atenção nesse trabalho se voltará para a entidade familiar, haja vista que é nela que o nosso objeto de estudo se situa. Vários são os fatores que contribuem para que a família represente a principal instituição em que predomina a

relação de dominantes e dominados. Como tal, é nela que ocorrem os primeiros contatos sociais. Os indivíduos que compõem as novas gerações aprendem com os mais antigos os processos da vida em sociedade. Esse fator, portanto, sustenta que nas relações familiares a hegemonia seja um elemento muito comum, pois no convívio diário costumam ser sustentados juízos de valores, poderes e normas a serem seguidas. A família desta forma, representa forte modelo de instituição com poderes estruturantes.

Nela está o núcleo da relação que compõe os aspectos sociais e culturais. Sua concepção de juízos de valores e controle é dada como preponderante porque essa “instituição é a ‘mônada’ concreta de comportamento organizado” (CANEVACCI, 1987, p.22). Para Canevacci, a família se consagra como instituição que possui respaldo de indiscutível autoridade ao longo da história da humanidade. Assim, em virtude de a relação na família ser orquestrada pela relação de dominantes e dominados, pela capacidade de sobreposição de um campo a outro, consideramos necessário ratificar o conceito da palavra poder.

Etimologicamente, a palavra poder, de origem latina, *potere*, significa “a capacidade ou possibilidade de agir, de produzir efeitos” (BOBBIO, 1998, p. 933); ela pode ser empregada para se referir a várias coisas como por exemplo, a objetos, a fenômenos naturais, a indivíduos e grupos de pessoas, mas no sentido especificamente social, o poder adquire conotação que alcança capacidade no modo de agir, de influenciar e determinar o comportamento humano. A capacidade deste poder se faz presente na relação social em que o homem passa a não somente ser sujeito, mas também objeto dele. Como exemplo de alguns tipos de poderes no meio social, podemos compreender a capacidade do poder de “um pai dar ordens aos seus filhos e ou a capacidade de um Governo de dar ordens aos cidadãos” (BOBBIO, 1998, p. 933). Assim, em virtude do poder, ao longo da história ter sido mormente representado pela figura masculina na sociedade e na família, consideramos necessário abordar sobre o patriarcalismo, tendo em

vista que tal sistema possui característica marcante na estrutura do romance *Lavoura Arcaica*, a ponto de através dele se obter as coordenadas da trilha familiar e junto a isto, também a sua ruína.

Segundo Barreto, (2004) o patriarcalismo constitui-se como um sistema que domina as sociedades contemporâneas. Essa dominação é identificada “por uma autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre mulheres e filhos no ambiente familiar, permeando toda organização da sociedade, da produção e do consumo, da política, à legislação e à cultura” (BARRETO, 2004, p,1). Contudo, sabemos que tal dominação não condiz somente às sociedades contemporâneas; ao fazermos um retrospecto na História, por exemplo, percebemos que o poder do patriarcalismo não se refere somente à posição de homem como chefe de família, mas também pela delegação de atividades e obediência de pessoas menos favorecidas em outros âmbitos sociais, como por exemplo, o senhor de engenho e os escravos ou imigrantes, índios, dentre outros.

O conceito de patriarcalismo, adquire extensões além dos laços de parentesco. Para Reis (apud LIMA 2009, p.4), a sociedade patriarcalista é baseada numa hierarquia. No centro da relação dos envolvidos estão: os dominantes, que podem ser representados pelas figuras do senhor, do homem, do pai, do branco, do fazendeiro; e os dominados: que são associados aos escravos, a mulher, ao filho, ao índio etc. O poder patriarcal se configura por algum critério, seja ele econômico, político ou social. Essas assimetrias, portanto, justificam as condições de inferioridades e o poder é exercido por quem possui o caráter “legítimo” de executar a ordem e obter a obediência. O poder de fazer com que os outros ajam de acordo com o seu desejo. Contudo, ainda que algumas condições sociais tenham sido modificadas com o transcorrer do tempo, a estrutura de dominação entre os campos (dominantes x dominados) mesmo que de outras formas, ainda perdura, pois, “o poder, ao que tudo indica, é um instrumento de dominação enquanto a dominação, assim nos é dito, deve a sua existência a um ‘instinto de dominação’” (ARENDDT,1994 p. 32).

Em *Microfísica e poder* (1982), Foucault discorre que no período medieval o poder era centralizado na figura do Estado; até o século XVIII, esse tipo de poder prevalecia, ou seja, era ele quem estabelecia a sobreposição sobre os homens. Mas com as transformações advindas pela modernidade este ideal de poder perde destaque e outros tipos de poderes também ganham destaque no meio social. Para Foucault, a dominação não existe somente ao tipo global ou grupal; a dominação que se refere a um rei ou outro governante em relação as pessoas despossuídas de poderes, para ele, as relações sociais são caracterizadas por outros tipos de dominação.

Desse modo, ele exemplifica que, no campo judiciário, o direito, pode ser considerado uma forma de estabelecer a submissão de obediência dos indivíduos; mas a concepção do poder também se estende a outros âmbitos sociais. Segundo ele, romper com a concepção clássica do poder demanda evitar a questão central do direito e pensar propriamente sobre o problema nos âmbitos da dominação e da sujeição; para isso, ele utiliza algumas precauções metodológicas.

Na sua primeira precaução, o autor propõe a necessidade de perceber outras composições de poder, além das formas regulares e legítimas; em entendê-lo em outras delineações, outras formas e instituições, em locais em que o poder ultrapassa regras que o próprio direito organiza e o delimita como corporificação da violência. Na segunda, ele toma como base, o estudo da intenção do poder (se é que existe); investida em suas práticas reais e efetivas; não o abordar apenas na sua face interna, mas também externa, ou seja, naquilo que corresponde o alvo ou campo de aplicação. Na sua terceira abordagem, “o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia” (FOUCAULT, 1982, p.103). O poder se exerce numa rede, na qual os indivíduos não apenas sofrem suas ações, mas a exercem. “O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu ” (FOUCAULT,1982, p. 103).

Já na quarta precaução, o filósofo menciona a necessidade de se fazer uma análise ascendente do poder. Percorrer os seus caminhos do poder ao longo da história, suas técnicas, para se examinar como eles foram utilizados, investidos e transformados.

O autor, portanto, examina a configuração do poder não somente no período histórico da burguesia em geral, mas também nos contextos atuais, nos agentes reais como a escola, a família, os pais; em diversas situações e instituições em que o poder exerce o controle e a dominação. Desta forma, por ser abordado de diferentes modos, o poder deixa de se limitar ao Estado ou a uma instituição e passa a ser visto por relação de força que está em toda a sociedade. “Todas as pessoas estão envolvidas por relações de poder e não podem ser consideradas independente delas ou alheias a elas” (BRÍGIDO, 2013, p.5).

Dessa forma, subentende-se que a dominação não ocorre somente numa relação isolada com um indivíduo, ou num grupo que detém o poder e não aceita dividi-lo; ele funciona e se exerce numa rede de estrutura cíclica “nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua função” (FOUCAULT, 1982, p.103). No Brasil, por exemplo, assim como em outros países que possuem características coloniais, é impossível não admitir a predominância da estruturação do poder patriarcal, pois as experiências simbólicas de dominação alicerçadas pelas diferenças de classes que mandam e outras que obedecem existiram desde a formação cultural do país (PELLEGRINI, 2008). Baseada numa composição extensa, a patriarcal família brasileira, inicialmente, foi formada por um grande número de pessoas com diferentes graus de aproximação, como os filhos, afilhados, criados e todos eram direcionados pelo pater, a figura que ocupava lugar de destaque no Brasil colônia.

Na casa-grande, era o pater quem projetava a dominação sobre os escravos, que despossuídos de direitos sociais, ocupavam espaços subalternos. Assim, “se a casa-grande era para morar e existir plena e autonomamente, a senzala seria o lugar onde se vivia, ou melhor,

sobrevivia, como morto vivo social” (FREIRE, 2013 p.11). A senzala, dessa forma, representava o topo do sistema patriarcal, ao representar o lugar da disciplina e da sociabilidade cerceada, em suma, o contraste existente entre as duas classes sociais do período.

A história do Brasil foi fortemente marcada pela família patriarcal. Por trazer consigo o legado do domínio, de acordo com Freyre (2013) ela pode ser comparada com outras autoridades que adquiriram incontestável autoridade ao longo dos períodos da história, tal qual o rei e o Estado. Em contextos atuais, as marcas do Brasil colonial se conservam e “tudo indica que a família entre nós não deixará completamente de ser a influência se não criadora, conservadora e disseminadora de valores, que foi na sua fase patriarcal” (FREYRE, p 48). Dessa forma, subentende-se que o status relação familiar primária muito provavelmente predominará de uma época à outra. Para Tönnies (1987, p. 93), a unidade da família ocorre na relação tida sobretudo, na relação de pai e os filhos, pois a paternidade se estrutura na ideia do poder no sentido amplo que compreende o uso do poder hegemônico como forma de educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos com este trabalho tecer algumas considerações teórico-críticas acerca da relação entre literatura e realidade, dando ênfase a temática da violência, uma vez que a literatura pode ser vista como um importante componente para se fazer repensar sobre os aspectos sociais.

Para tanto, desenvolvemos nosso estudo a partir das reflexões de Candido (2014), acerca da relação entre literatura e sociedade. Esta linha de raciocínio nos possibilitou o entendimento de que na década de 1970, muitas obras tiveram a preocupação de demonstrar e fazer uma crítica, ou pelo menos divulgar os acontecimentos que a sociedade brasileira vivia. Demonstramos que as produções literárias, sofriam com a censura do governo ditatorial. Qualquer obra representava características que pudessem ir contra os ideais

do Estado censor, eram cerceadas, impedidas de serem publicadas e circuladas, motivo pelo qual, muitos escritores tiveram que adotar uma linguagem metafórica, sugestiva para assim abordar temas como a violência. Fato este, que nos ajudou a pensar sobre a composição estética e a abordagem da violência no período em alguns textos literários como em *Incidente dos Antares* de Érico Veríssimo e *Lavoura Arcaica* de Raduan Nassar.

Dando sequência a abordagem acerca da violência, demonstramos a partir das concepções de Foucault que as enunciações discursivas podem ser caracterizadas por ideias de poder, de dominação, em suma pela violência intermediada pelo discurso. Discorreremos sobre como se deu a relação dominantes versus dominados no período da colonial no Brasil, com o patriarcalismo.

Dessa forma, o resultado desse trabalho nos possibilitou observar e afirmar que a literatura, além de proporcionar momentos de fruição, é capaz funcionar como reflexo da realidade.

REFERÊNCIAS

Livros

ARENDDT, Hannah. *Sobre a violência*. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro Relume Dumará, 1994.

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Ana Maria Valente. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

AUERBACH, Erich. *Mimeses: a representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política*. Trad. Carmen C. Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 ed., 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 2000.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2014.

CANEVACCI, Massimo. *Dialética da família*. Trad. Coutinho, Carlos Nelson. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1987.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19 ed. São Paulo: ed. Loyola, 1996.

_____. *Microfísica do Poder*. Organização e introdução de Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos*. 1ª edição digital. São Paulo, 2013.

GINZBURG, Jaime. *Literatura, violência e melancolia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MALLARD, Letícia. *Literatura e dissidência política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

NASSAR, Raduan. *Lavoura arcaica*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PELLEGRINI, Tânia. *Despropósitos: estudos de ficção brasileira contemporânea*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2008.

SANTIAGO, Silviano. *Vale quanto pesa: ensaios sobre questões políticas e culturais*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Capítulos de livros

TÖNNIES, Ferdinand. Teoria da comunidade e família. In: CANEVACCI, Massimo. *Dialética da família*. Trad. Coutinho, Carlos Nelson. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1987.

Dissertações

FERRÉ, Jéssica Rodrigues. *Frutos ambíguos do afeto: um estudo sobre a problematicidade dos personagens André e Ana em Lavoura Arcaica*. 2016. 105 f. Dissertação de mestrado em Letras. Universidade Federal do Maranhão. João Pessoa.

Texto de periódico

BARRETO, Maria do Perpétuo Socorro Leite. PATRIARCALISMO E O FEMINISMO: uma retrospectiva histórica. *Revista Ártemis – Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades*, n 1, 20 dez. 2004.

BRÍGIDO, Edimar Inocência. Michel Foucault: Uma Análise do Poder. *Rev. Direito Econ. Socioambiental, Curitiba*, v. 4, n. 1, p. 56-75, jan. /jun. 2013.

LIMA, Marcos Hidemi de. Marcas da ordem patriarcal em São Bernardo: o dilema do favor. *Revista Investigações*. Vol. 22, nº 1, Janeiro/2009.

NASSAR, Raduan. *Cadernos de Literatura Brasileira*. São Paulo. Instituto Moreira Salles. 1996, n. 2.

OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: as reflexões dos professores de Codó e de Timbiras-MA

Luís Henrique Serra¹
Denílson Medeiros dos Santos²

1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna é um universo complexo de prática, em que uma diversidade de fatores contribui para o sucesso ou para o insucesso. Nesse sentido, cumpre destacar os preocupantes quadros do ensino de língua materna, que são resultado de inúmeros problemas internos e externos à escola e que necessitam, mais do que urgentemente, passar por todas as reflexões e revisões necessárias e que operem mudanças reais nessa realidade. Para ficar em alguns exemplos, os municípios de Codó e Timbiras, localizados a leste do Estado do Maranhão, têm apresentado resultados preocupantes no que diz respeito ao ensino de língua materna. Discutiremos, ao longo do texto, o fato de que os resultados das avaliações do ensino e do aprendizado feitas nos dois municípios têm mostrado que o aluno dessa região tem aprendido mais matemática do que língua portuguesa.

Na maioria das salas de aula do Brasil, aprendizagens relacionadas à comunicação de um modo geral têm sido negligenciadas em prol do conhecimento de uma terminologia da área da linguagem, que tem maior funcionalidade para cientistas e para o estudo dos fenômenos da língua e nem tanto para estudantes que ainda estão em fase de desenvolvimento de competências comunicativas. Não estamos afirmando aqui que o conhecimento

¹ Universidade Federal do Maranhão. luis.henrique@ufma.br

² Universidade Federal do Maranhão. denilsonmedeiros021@gmail.com

dos fenômenos linguísticos não seja relevante, pelo contrário, é importante para o desenvolvimento de uma capacidade de refletir sobre a língua e fazer uso social dela, no entanto, focar apenas na decoração e na classificação dessa terminologia não é suficiente para o desenvolvimento de competência comunicativa, tão fundamental para o aluno enquanto discente e enquanto cidadão de uma sociedade que se relaciona por meio da linguagem.

Desse modo, o conhecimento que temos proporcionado nas aulas de língua materna que em quase nada tem contribuído para o desenvolvimento e formação do aluno e da sociedade de um modo geral.

Como comentamos anteriormente, o ensino, de um modo geral, é resultado de uma complexa rede de fenômenos de diferentes dimensões e culpar apenas um dos fatores é ter um olhar míope diante dessa realidade, além de impedir um planejamento e práticas eficazes para a mudança do quadro preocupante. Cumpre destacar que desacreditamos da ideia de que é papel de uma área ou de um punhado de profissionais a mudança para o quadro do ensino de língua portuguesa. Diferentes contribuições, reflexões e debates são importantes e somam-se a outros tantos debates e análises que são ricas reflexões para a transformação da aula e da prática cotidiana da escola. No mundo dos debates sobre o ensino de língua materna, o presente texto escolhe uma perspectiva, que é a visão do professor diante da realidade.

Escolhemos falar do professor porque ele é um importante canal e testemunho do que acontece em sala de aula. Mais do que provas de avaliações internacionais e ou até municipais, o professor é quem melhor sabe medir a realidade do ensino, é ele quem lida diariamente com o desafio e o encara todos os dias, vencendo desafios e rotinas desanimadoras de um ensino cada vez menos valorizado. A fala dessa testemunha fundamental é um elemento importante para entendermos como o ensino de língua materna e o ensino a partir dos gêneros realmente acontecem.

Um outro recorte importante é dado aos municípios maranhenses de Codó e Timbiras. Ambos os municípios têm dado

mostras de como o ensino de língua materna, na produção de competências gerais esperadas da prática de ensino de linguagem, não tem apresentado o efeito desejado: avaliações feitas a partir da prova Brasil têm mostrado que as competências de leitura, escrita e compreensão textual em nível avançado têm sido muito raras entre os alunos das escolas desses municípios. O número de alunos que apresentam desempenho fraco de aprendizado é a parte mais representativa do grupo de alunos das escolas desses municípios. Esses dados nos mostram a urgência de pensar o ensino de língua materna nesses municípios e, principalmente, no estado do Maranhão como um todo.

A hipótese que se parte neste texto é que o ensino de língua materna que tem como base o uso dos gêneros textuais ainda carece de muitos esclarecimentos para os professores dessa região e, por isso, um diálogo entre a escola e a universidade nesse sentido se faz necessário.

2. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E SUAS PROBLEMÁTICAS: DESAFIOS DA FORMAÇÃO E IMAGENS SOCIAIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

De um modo geral, a sociedade tem uma imagem do professor de português que se confunde um pouco como aquele indivíduo que é o dono da gramática. Aliás, a imagem do professor de língua portuguesa está sempre atrelada a dois dos principais instrumentos normativos de uma língua: a gramática e o dicionário. O professor de português, então, se caracteriza como o indivíduo que chancela o uso desses instrumentos e é um profundo conhecedor deles. É muito recorrente as pessoas usarem o termo “professor de português” para denominar o indivíduo que conhece a gramática normativa, amplamente utilizada na escola, ou o indivíduo que tem conhecimento do léxico menos comum no vocábulo geral, as tais “palavras difíceis”. Essa imagem sustenta um conjunto de equívocos que operam vários resultados ruins para o ensino de um modo geral.

Lógico que, quando se pensa no professor de português, a formação desse profissional é um item importante, visto que nessa formação ele recebe as orientações necessárias para a sua prática na escola. De um modo geral, a maioria dos professores de língua materna vem dos cursos de licenciatura em Letras, que existem em praticamente todos os estados do Brasil, em instituições de ensino superior, em cursos presenciais ou a distância. Em outro momento, já discutimos a importância desse curso para a formação do professor de português (SERRA; BRANDÃO, 2021), apontando para o fato de como esses cursos têm dado pouca atenção para o elemento de formação do professor, dando maior destaque para as teorias linguísticas e literárias. Nesse contexto, as disciplinas pedagógicas (que só existem por força de lei) acontecem, muitas vezes, sem algum diálogo com as outras disciplinas do curso. Oliveira (2010, p. 23, grifos originais), sobre isso, comenta que

(...) muitas vezes, os professores de graduação nos cursos de letras, figura determinantes na formação dos professores de português, tendem a abordar diversas teorias sem estabelecer nenhuma ponte com a prática pedagógica. Em cursos de bacharelado, isso é o esperado. Contudo, os cursos de licenciatura em letras visam a formação de professores; logo, nesses cursos, abordar uma teoria sem fazer conexão entre ela e a prática docente é condenável, levando muitos estudantes a se perguntarem: “pra quê é que a gente tem que estudar isso? Ninguém merece! E eles estão certos. Afinal, de que adianta ao futuro professor estudar, por exemplo, a teoria X-barra, teorias da literatura e postulados da semântica formal sem que se faça qualquer articulação com o ensino de português?

Para além desse fato, cumpre apontar que nem todos os professores de português são formados no curso de Letras. Os professores que atuam no ensino fundamental anos iniciais são formados no curso de Pedagogia. Na verdade, o professor do ensino fundamental dos anos iniciais é um professor generalista, que tem habilitação para trabalhar com as variadas disciplinas do nível inicial da formação básica. Dessa forma, é importante problematizar

a formação do professor de português do ensino fundamental dos anos finais e médio, assim como é relevante problematizar o curso que gera o professor de português do ensino fundamental.

Juntamente com disciplinas do ensino de outras matérias do ensino fundamental anos iniciais, o formando no curso de Pedagogia tem algumas disciplinas que problematizam o ensino de língua materna, com especial destaque para a alfabetização e para o letramento. Muito embora esse não seja o principal componente do currículo do curso, cumpre mencionar que algumas outras disciplinas também tratam do ensino de português a partir do currículo do ensino fundamental, como as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Materna, Literatura e Escola etc.

Mesmo com esse quadro de formação do professor de português nos cursos de licenciatura em Letras e em Pedagogia, ainda persiste na sociedade a imagem de uma aula/professor de português calcada no tradicionalismo e no normativismo de um modelo de língua único e cristalizado, cuja característica é a aula de copiar e ler em silêncio, na qual o professor é o único detentor do conhecimento ali apresentado, que, em muitas visões, já está pronto e acabado. Para muitos pais, só existe aula de língua portuguesa se o caderno do filho estiver repleto de texto copiado do quadro, isso faz parte de uma imagem da aula de português que leigos e formados nos cursos de Letras e Pedagogia tem sustentado.

3. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E OS GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS REFLEXÕES IMPORTANTES

Um dos principais problemas do ensino de língua materna é o artificialismo da linguagem, que é produzido e reproduzido na escola. A ideia de que existe uma mesma forma de falar nos diferentes contextos existentes na sociedade é próspera e têm um forte apoio institucional. Tais práticas e reflexões se concretizam por meio do livro didático, um dos principais recursos didáticos das escolas brasileiras. O artificialismo linguístico seria a filosofia de

ensino a partir de formas linguísticas (lexicais, sintáticas etc.) que são produzidas única e exclusivamente para a análise da língua. Nesse sentido, formas como “João vê a uva”, “O menino joga bola” ou ainda “Eva vê a uva” são amplas e recorrentes no ensino de língua materna. Ao mesmo tempo, com relação a essas formas linguísticas, fica a pergunta: em que momento, contexto, situação ou motivação que, no cotidiano, o aluno faz afirmações como essas? Sem os elementos vitais que formam a comunicação humana (interactantes, contextos, conhecimentos prévios etc), essas sentenças são evidentemente artificiais.

É no contexto do evite da artificialidade do ensino de língua que os gêneros textuais ganham terreno. No que tange à prática, o ensino de língua materna tem focado muito mais a ação, a prática, o contexto do que o conhecimento livresco ou das terminologias. Essa nova perspectiva, nascida ainda no século XX, ganhou adeptos e impactou importantemente dentro dos estudos de língua. Koche e Marinello (2015, p.7) explicam, nesse sentido, que

O ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais permite ao aluno dominar progressivamente um número cada vez maior de recursos linguísticos. Com isso, ele terá condições de adaptar o texto a ser produzido, especialmente sua estrutura, seus conteúdos e sua linguagem, ao possível interlocutor e à situação comunicativa em que está inserido. A exploração dos gêneros em sala de aula traz benefícios para o aprendiz, pois é uma significativa oportunidade de se trabalhar com a linguagem nos seus mais diferentes usos do cotidiano.

Nessa nova perspectiva, saber como a língua é e como ela funciona no mundo e nos diferentes contextos da vida social tem maior importância do que a descrição de terminologias técnicas. Alves Filho (2011, p. 19) explica que o ensino de língua a partir dos gêneros deve, antes de tudo, olhar para uma concepção moderna de gêneros textuais, não a consagrada pela tradição literária e clássica. Para o autor, essa nova concepção de gênero que deve ser adotado pelos estudiosos do gênero no ensino “(...) entende que são os

usuários cotidianos dos gêneros os sujeitos responsáveis pelo uso, mudança, manutenção e nomeação dos gêneros (isso não é exclusividade dos estudiosos da linguagem e/ou professores de redação e leitura).”.

Já é um fato bastante reconhecido na Linguística que todas as atividades humanas estão sempre interligadas com o uso da língua, criando modelos de atividades e práticas humanas, que são concretizadas através de enunciados orais e escritos. Dessa maneira, os gêneros textuais acabam se tornando uma necessidade para o ensino, pois toda ação comunicativa humana acontece por meio de algum gênero textual (MARCUSCHI, 2011).

Os gêneros surgem a partir de uma demanda da sociedade por indivíduos que saibam de fato fazer uso social da linguagem. A partir dos gêneros textuais, pensou-se em contextualizar ainda mais o ensino de língua materna, visto que, são os gêneros que organizam as situações comunicativas entre os indivíduos. É importante destacar que, para além do ensino dos gêneros ou a forma do gênero, é relevante atentarmos para o exercício da prática/ atividade linguística, proporcionada por meio do trabalho subsidiado pelos gêneros textuais. Em outros termos, não são os gêneros em si que são importantes no ensino, mas as capacidades linguísticas, cognitivas, comunicativas e sociais que são possíveis colocar em prática em sala de aula por meio de uma atividade com os gêneros textuais e sua diversidade. É como orienta Alves Filho (2011, p.65): “(...) escolher um gênero não se reduz a escolher apenas um conjunto de textos, mas trazer à tona aspectos sociais, culturais e políticos associados.”.

Nesse sentido, o ensino que tem a temática dos gêneros não pode se resumir a rotulações ou classificações desses gêneros, mas a seu papel social, pragmático e comunicativo, a fim de fazer com que os alunos possam entender, sobretudo o uso da língua e fazer o uso diverso para que possam, enfim, desenvolver a tão desejada habilidade comunicativa.

4. DADOS DA REALIDADE DE ENSINO DE CODÓ E TIMBIRAS E UMA CONVERSA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

4.1 Dados da realidade do ensino em Codó e Timbiras

Os municípios de Codó e Timbiras estão localizados no centro leste do estado do Maranhão, na mesorregião Leste Maranhense. Ambos os municípios pertencem à microrregião de Codó, região que reúne 6 municípios. A microrregião tem Codó como uma sede econômica, política e cultural, com quem os municípios que compõem a região têm relações muito fortes. É importante mencionar que Codó fica a 290 km e Timbiras a 316km da Capital do Estado do Maranhão, São Luís.

O município de Codó, de acordo com dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, apresenta uma população de 118.003 pessoas e, em 2020, apresenta a população escolar formada por mais de 97% dos jovens do município com idade entre 6 e 14 anos. O município tem 152 escolas do ensino fundamental e 11 escolas do ensino médio. No ensino fundamental, as escolas têm mais de 20 mil alunos matriculados no ensino fundamental e mais de 4 mil alunos matriculados no ensino médio. O número de docentes no ensino fundamental é de 1.200 e 152 no ensino médio. O índice de qualidade da educação básica (IDEB) no ensino fundamental é 4,9 e 3,9 no ensino médio.

Timbiras, por seu turno, ainda de acordo com os dados do IBGE, apresenta uma população de 27.997 pessoas e um percentual de 92% da população entre 6 e 14 anos na escola. No ensino fundamental, estão matriculados mais de 4.900 alunos no nível fundamental e 1.202 no ensino médio. O município tem 52 escolas do ensino fundamental e 2 do ensino médio. O número de docentes

³ A pesquisa está disponível no site IBGE cidades, no endereço >> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/codo/panorama> acesso em 20 de setembro de 2021.

no ensino fundamental é de 264 e 51 no ensino médio. O IDEB do município é 4,3 no ensino fundamental e 4,0 no ensino médio.

Como já mencionamos, para além de estarem em uma mesma região e apresentar números percentuais parecidos, o fluxo entre os dois municípios é muito intenso, visto que muitos dos moradores de ambas as cidades vivem em um diálogo e trocas muito frequentes, sobretudo porque que muitos dos moradores de Timbiras estudam e trabalham no município de Codó e muitos moradores de Codó frequentam muitas das localidades de Timbiras para serviços variados.

Considerando a realidade educacional de Codó, cumpre apresentar alguns dados sobre o ensino de português que foram coletados por meio da Prova Brasil aplicada nos dois municípios. Os dados do Ministério da Educação foram coletados na plataforma Qedu⁴, plataforma de iniciativa privada – plataforma Meritt, nas pessoas dos senhores Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira, em colaboração com a fundação Leman – que disponibiliza dados sobre a educação de todos os municípios brasileiros, com ilustrações e análises de forma gratuitas.

O índice de aprendizado, ou escala SAEB de aprendizado, apresentado pelos estudantes do município de Timbiras é de 173 (o máximo é 350). Isso equivale ao nível 2, numa escala que vai até 10. Nesse nível, o aluno apresenta uma capacidade elementar diante de informações presentes em textos, inferir e interpretar informações explícitas em alguns textos ou gêneros textuais específicos.

Em Codó, por outro lado, o índice de aprendizado de língua portuguesa é 187, deixando os alunos do município no nível 3, porque os alunos participantes do teste apresentam capacidade de reconhecimento, inferência de gêneros textuais variados e com maior profundidade e diversidade do que o aluno que estaria no nível 2.

Considerando a realidade do ensino de Codó e de Timbiras, que é preocupante, buscamos analisar a realidade de sala de aula e as reflexões do professor de língua portuguesa, que é um indivíduo

⁴ Os dados aqui apresentados estão disponíveis em: <https://qedu.org.br/cidade/3427-timbiras/aprendizado>, acesso em: 22 de setembro de 2021.

importante nesse cenário, sobre o ensino a partir dos gêneros. Preferimos olhar para o professor não como um culpado, mas como um colaborador que tem muito a contribuir, dentro da sua realidade, da sua sala de aula, de onde é um profundo conhecedor de um sistema social muito complexo, que é a diversidade cultural, cognitiva e econômica dos alunos que ele acompanha.

Nesse contexto, o Grupo de Investigações do Ensino de Língua Portuguesa, da Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, tem analisado a realidade do ensino de língua materna nos municípios de Codó e Timbiras, buscando colaborar com o ensino na rede pública dessa região e, sobretudo, na formação de docentes que tenha a reflexão atualizadas do ensino de língua materna como uma das principais bases de sua prática de sala de aula. Desse modo, os membros do grupo têm coletado dados por meio de entrevistas e observação de aulas de português nos dois municípios. Essas informações têm sido guardadas em um banco de dados sobre o ensino de língua materna, para integrar uma espécie de observatório das práticas de ensino de língua materna nas escolas maranhenses.

Buscando compreender a realidade do ensino de língua materna nos dois municípios, sobretudo do ensino a partir dos gêneros textuais, foi aplicado um questionário a professores da rede municipal. O questionário tem 15 perguntas sobre o ensino de língua materna e sobre a presença e o uso dos gêneros textuais em sala de aula. As respostas dos professores serão analisadas considerando as ideias do ensino de língua materna a partir dos gêneros textuais, conforme foi discutido anteriormente neste texto. Por questões de espaço, não analisaremos as 15 perguntas, mas algumas que nos deem um retrato geral da realidade do ensino e do pensamento dos professores sobre os gêneros textuais como um elemento pedagógico.

5. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS GÊNEROS: UMA CONVERSA COM PROFESSORES

Para tentarmos entender melhor a realidade do ensino de língua portuguesa feita por meio dos gêneros, buscamos dados de professores de Codó e Timbiras. Nesse sentido, apresentamos algumas respostas do universo das respostas de 6 professores (3 de Codó e 3 de Timbiras) sobre o ensino de língua portuguesa. No questionário, buscamos observar as diretrizes do ensino de língua portuguesa no discurso dos professores.

Quando questionados sobre o que esses professores acham do ensino de língua materna e se eles acham que a situação é satisfatória, os docentes responderam, em sua maioria que não está funcionando e que as metodologias adotadas não surtem efeito, sobretudo porque o ensino é feito quase que exclusivamente no livro didático e na discussão de conceitos e não do funcionamento da linguagem. Nesse sentido, os professores parecem ter absorvido a ideia de que o ensino de nomenclaturas, como é o ensino tradicional e quase que exclusivamente feito em atividades do livro didático, em nada tem a oferecer aos discentes. É nesse sentido que Bagno (2011, p. 157) comenta que o ensino a partir de metodologias tradicionais, como o foco no livro didático ou em cópias ou atividades de leitura e resposta de atividades em nada colabora com o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno. Nas palavras do autor, “o modo tradicional de ensino de língua não atende às reais necessidades do indivíduo aprendiz nem responde às demandas mais amplas da sociedade no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita(...)”.

Nesse sentido, quando questionados acerca de quais habilidades os alunos mais desenvolvem em suas aulas, ouvir, falar e escrever são as que apresentam menor desenvolvimento. Ler é citada como a mais satisfatória. A partir disso, as atividades que exigem do aluno uma expressão mais clara e objetiva do que eles pensam e sentem é a que eles menos desenvolvem, isto pode ser um

sinal de que essas habilidades são pouco trabalhadas em sala de aula. É importante comentar, nesse sentido, que a aula de língua materna é uma aula de expressão, de produção de textos orais e escritos e isso exige muito mais do que conhecimento linguístico, exige conhecimento de mundo, informações e provocações por parte do professor para que o aluno possa ser motivado para a produção de texto, no mesmo sentido é a leitura de textos.

Sobre essa questão, Oliveira (2010, p. 113) comenta:

A leitura não é uma atividade exclusivamente linguística. A escrita também não é. E isso tem de ficar claro para o professor de português. Afinal, para escrever, precisamos de conhecimentos linguísticos, mas também precisamos ter conhecimento enciclopédicos e textuais. Se não possuímos esses conhecimentos, nossa tarefa de escrever se torna mais difícil e, às vezes, impossível.

Quando questionados acerca da responsabilidade por essas dificuldades, os professores geralmente atribuem a culpa à formação nas séries iniciais ou na falta de incentivo (não dizem de quem) para levar o aluno à prática de leitura e escrita. É interessante observar que esses professores não atribuem a si ou as próprias práticas nenhuma culpa sobre o resultado que encontram na sala de aula. Esse pode ser um sinal de que esses professores também não têm consciência do papel que eles têm no processo e no resultado do ensino de língua, o que é um problema, porque essa consciência é um elemento importante para a mudança do quadro problemático que os municípios apresentam.

No que diz respeito ao ensino de língua materna a partir dos gêneros, as opiniões são controversas e demonstram alguns equívocos que podem ser notados na fala dos docentes. Todos os respondentes desta pesquisa entendem que utilizam os gêneros em sala de aula com os alunos. Alguns deles não detalham como fazem, muito embora sejam questionados sobre detalhes de sua prática na pesquisa, mas resumem-se a citar os nomes dos gêneros que

utilizam em sala de aula e não conhecem alguma metodologia de uso dos gêneros.

Nas suas respostas, fica claro que a terminologia dos estudos dos gêneros ainda é oscilante, o que mostra pouca familiaridade com a discussão que se faz nessa direção. Os docentes confundem ainda gêneros com tipos textuais e alguns dizem trabalhar com gêneros discursivos, não deixando claro exatamente qual a distinção entre o gênero do discurso ou gênero textual. Muitos alegam que conhecem a discussão acerca dos gêneros nas formações oferecidas pelas prefeituras e nas formações acadêmicas que tiveram na universidade, nos cursos de licenciatura. Alguns alegam buscar conhecimento sobre os gêneros em sites e revistas voltadas para os professores. O fato é que esses conhecimentos acerca dos gêneros textuais no ensino de língua materna têm entrado em sala de aula por meio de documentos oficiais norteadores do ensino, como a Base Nacional Comum Curricular, ou, antes disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam a prática pedagógica do ensino de língua materna a partir do uso da língua em contextos variados. Nessa direção, o grande questionamento que deve ser feito é como essas discussões têm chegado na escola e, principalmente, aos ouvidos dos professores. Como esse agente vê o ensino e como ele opera isso. Essa é uma preocupação que deve ser constante para que não caiamos na mesma prática que nos levou para o atual quadro do ensino de língua materna, já problematizado aqui.

Para finalizar a apresentação neste trabalho acerca das respostas dos professores, cumpre apresentar como esses professores pensam o ensino a partir do uso dos gêneros, destacando como podem colaborar para o desenvolvimento dos alunos. Para alguns deles, a interrelação que o ensino dos gêneros traz ajuda os alunos a desenvolverem a escrita e a leitura, visto que eles tendem a criar diferentes textos. Um outro ponto destacado pelos professores é que, por meio do gênero, simulações da realidade podem ser feitas em sala de aula e o funcionamento social dos textos ficam mais evidenciados. Outro ponto destacado é que os

gêneros são atrativos e permitem uma abordagem diferente com os alunos, que mostram maior interesse pela aula, além de incentivarem os alunos na produção e na leitura de diferentes textos.

Os professores, com as suas respostas, demonstram ganhos que podem ser feitos por meio do uso dos gêneros em sala de aula. O trabalho com os gêneros, nesse sentido, conforme explica Alves Filho (2011) precisa focar o uso social dos gêneros, sem exagero na classificação e na forma. O autor orienta ainda que

Parece-nos importante levar para a sala de aula uma visão positiva dos gêneros, evitando associá-los com artificialidade e fórmulas prontas. Não se pode levar para os alunos a ideia de que um gênero é uma espécie de formulário complicado a ser “preenchido” em sala de aula. (ALVES FILHO, 2011, p. 85)

Como Alves Filho, é importante pensar que o ensino a partir dos gêneros não pode ser feito com foco na forma, na escrita sem sentido ou função social. O ensino de língua materna a partir dos gêneros deve ser feito considerando toda a complexidade da comunicação em sociedade, as funções, os estilos e a diversidade que cada gênero apresenta na sociedade. A orientação, nesse contexto, é que o foco do ensino não é o gênero em si, mas a oportunidade que esse tipo de artefato linguístico nos dá para trabalharmos a comunicação real e contextualizada.

Outras perguntas foram feitas aos professores acerca do ensino de língua materna e do uso dos gêneros no ensino foram feitas, mas, por questões de espaço e de norte deste artigo, resolvemos destacar apenas algumas que ilustram o modo de ver e de pensar o ensino dos gêneros por parte dos professores dos dois municípios. A pesquisa aqui apresentada ainda está em andamento, ou seja, continua coletando a fala e a experiência dos professores das escolas públicas dos dois municípios. Os dados aqui apresentados mostram um pouco da realidade do ensino de língua materna a partir dos gêneros e como ele tem se efetivado em sala de aula no Brasil. Entender essa realidade deve também fazer parte do plano de desenvolvimento do programa

de inserir na realidade da aula de português toda a praticidade e pragmatismo que os gêneros permitem. Nessa direção, compartilhamos do olhar de Cristóvão (2002, p.68) quando afirma que “O benefício do estudo de gênero se dá, a nosso ver, pela característica de praticidade e tangibilidade que é criada a partir de situações reais de uso de textos sociais (que circulam em nosso meio) os quais seriam levados para a sala de aula.”.

O contexto que encontramos nas nossas salas de aula hoje em dia nos mostra que é necessário trabalharmos a consciência da importância do ensino dos gêneros, para que possamos usufruir, juntamente com os alunos, dos benefícios atinentes à escolha dos gêneros como metodologia de ensino.

6. ALGUMAS CONCLUSÕES

A história do ensino de língua portuguesa no Brasil é marcada, ainda hoje, por uma visão prescritivista e normativa que já se mostrou ineficaz, quando pensamos em habilidades comunicativas necessárias para uma sociedade multiletrada como a que vivemos nestes tempos. O ensino da descontextualização e a desconstrução da língua em pedaços puramente formais é uma prática antiga que não tem trazido bons resultados e que não encontra ressonância nas práticas sociais.

Um movimento contrário se fez necessário e novas abordagens foram apresentadas. Dentre essas novas visões, o ensino a partir dos gêneros mostra-se promissor e interessante, além de condizer com uma concepção de língua e de linguagem moderna e operacional. Dada a importância dessa abordagem, pesquisar sobre o impacto das ideias do ensino de língua a partir dos gêneros é uma necessidade, sobretudo, porque a orientação que muitos professores que atuam nas escolas brasileiras têm recebido em todo o Brasil é essa. No entanto, falta saber como essas ideias têm surtido efeito na prática dos professores e, principalmente, no desempenho dos alunos.

Importantes passos em direção a um ensino a partir dos gêneros textuais já foram dados, agora precisamos avançar nessa direção para que esforços e vitórias já alcançados não se percam. A realidade de Codó e de Timbiras não é diferente de muitas das realidades de prática de ensino em muitos dos municípios brasileiros e entendermos como é a realidade de sala de aula no ensino a partir dos gêneros, é um caminho que se soma a outras várias pesquisas nessa direção, que buscam descrever o impacto das ideias sobre os gêneros e colaborar para que se concretize, de modo adequado, uma realidade de ensino a partir dos gêneros. Os dados aqui apresentados mostram um drama que muitos professores têm vivido quando se deparam com a inovação dos gêneros em sala de aula, realidade essa, considerada improvável de se praticar. Sem uma orientação e um apoio pedagógico necessário, muitos desses professores ganharão só mais um novo instrumento no ensino normativo e tradicional nos quais estão imersos e do qual não conseguem se libertar sem essa orientação.

Como remate, a prática com os gêneros agrega nas novas perspectivas de ensino, mesmo sendo um critério a ser seguido para a sala de aula em documentos oficiais. Tais critérios são apontados exatamente para a complementação de uma aula inovadora e capaz de suprir uma realidade que já está exausta em sua utilidade em todos os lugares e espaços educacionais. Assim, as práticas com os gêneros podem ser inseridas como uma nova visão do ensinar e, como já apontado anteriormente, como um aspecto positivo em prol da deficiência existente metodológica ao ensino.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos: notícia e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAGNO, Marcos. Os objetivos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco. In. COELHO, Lígia Martha (org). **Língua materna**

nas séries iniciais do ensino fundamental: de concepções e de suas práticas. Petrópolis: Vozes, 2009, p.157-172.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores. In. MEURER, José Luiz, MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). **Gêneros Textuais**. Bauru: EDUSC, 2002, p. 31-73.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros Textuais:** práticas de leitura, escrita e análise linguística. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). **Gêneros Textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011, p. 17-32.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

SERRA, Luís Henrique; BRANDÃO, Maria Mary Salazar Nogueira. O ensino de língua portuguesa em escola do ensino fundamental: observando e pensando práticas. In. RIBEIRO, Maria Aparecida de Oliveira; VIEIRA, José Antonio. **Pesquisa na graduação:** práticas e reflexões sobre a formação acadêmica. São Carlos: Pedro & João, 2021, p.73-85.

VARIAÇÃO INDICATIVO/SUBJUNTIVO EM DOCUMENTOS HISTÓRICOS DO SÉCULO XIX NO MARANHÃO

Wendel Silva dos Santos¹

João Vitor Cunha Lopes²

Laine Barros Fortes³

1. INTRODUÇÃO

O subjuntivo caracteriza-se como o modo verbal da dúvida e da hipótese (cf., por exemplo, BECHARA, 2006; CUNHA & CINTRA, 2007), que deve figurar na oração subordinada, dado ao caráter dependente da ação que esteja sendo realizada. Tal entendimento acerca do que se entende como subjuntivo é, de certo modo, uniforme entre os gramáticos mais tradicionais (PIMPÃO, 1999; 2012). Por outro lado, a variação entre as formas do subjuntivo e do indicativo, na expressão de modalidades típicas do subjuntivo, tem chamado cada vez mais a atenção da sociolinguística brasileira (cf. PEREIRA, 1974; WHERRITT, 1978; ALVES NETO, 2000, CARVALHO, 2007; SANTOS, 2015; 2020). Essas pesquisas têm mostrado, no geral, que o subjuntivo, em português brasileiro, pode ser expresso por morfologia própria, mas tem sido recorrente a substituição dessa forma pela do indicativo, estando a noção de “subjuntividade” (SANTOS, 2015; 2020) mais atrelada a outros elementos na sentença, como o verbo da oração principal, em orações subordinadas substantivas, como *querer e desejar*, ao nome a que se adjunge a oração subordinada, no caso das orações adjetivas,

¹ Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PPGLB/CCEL/UFMA).

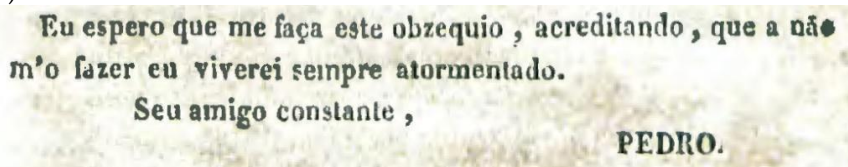
² Aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PPGLB/CCEL/UFMA).

³ Aluna do Curso de Letras (CCEL/UFMA); Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-UFMA/ PVCEL2747-2021).

como *esperança* e *medo*, ou, ainda, à conjunção subordinativa, a exemplo de *se* e *embora*, no caso das orações subordinadas adverbiais, além do advérbio *talvez*.

Esses resultados gerais são baseados em pesquisas sobre o português falado na atualidade. São pouco numerosos, no entanto, trabalhos que se ocupam em analisar tal variação do ponto de vista histórico. Nesse seleto grupo de pesquisas, destacam-se os de Alves (2009), Almeida (2010), Pimpão (2012), Baiocato (2017) e Berlinck (2019). Essas pesquisas mostram que a forma do subjuntivo é bastante produtiva em sincronias anteriores a atual, ainda que, de modo sutil, a forma do indicativo tenha figurado no espaço dedicado ao subjuntivo, a exemplo de casos como os de 1 e 2, a seguir, extraídos do documento “História da Revolução do Brasil com peças oficiais e fac símile da propria mão de Dom Pedro”, que trata da abdicação do trono brasileiro por Dom Pedro I, escrito no ano de 1831, “por hum membro da Camara dos Deputados”, conforme informação disponível na capa do documento.

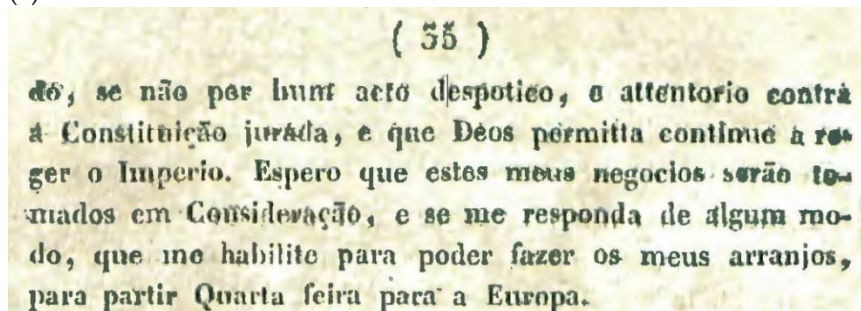
(1)



Eu espero que me faça este obzequio , acreditando , que a não
m'ò fazer eu viverei sempre atormentado.
Seu amigo constante ,
PEDRO.

Fonte: Site do Arquivo Público de São Luís.

(2)



(55)
de, se não per humt acto despotico, e attentorio contra
a Constituição jurada, e que Deos permita continue a reger
o Imperio. Espero que estes meus negocios serão to-
mados em Consideração, e se me responda de algum mo-
do, que me habilite para poder fazer os meus arranjos,
para partir Quarta feira para a Europa.

Fonte: Site do Arquivo Público de São Luís.

Da figura 1, acima, destaca-se o trecho *eu espero que me faça este obzequio*, e, da figura 2, destaca-se o trecho *espero que estes meus negocios serão tomados em Consideração*. Nesses períodos, tem-se dois casos de oração substantiva, em que a oração subordinada está encaixada (cf. KATO; TARALLO, 1993; MIRA MATEUS et al, 2003) na posição do objeto direto do verbo *esperar*. Ainda que a prescrição gramatical preveja que esse verbo exija a forma do subjuntivo, a exemplo de *faça*, no exemplo 1, observa-se que a modalidade típica do subjuntivo é expressa, ainda que a forma seja a do indicativo, a exemplo de *serão tomados*, no exemplo 2. Entende-se que ambas as sentenças preenchem os requisitos para serem compreendidas como contextos possíveis em que a noção de subjuntivo é expressa, processo de variação que pode ser explicado graças à clara “dependência sintática em que há a possibilidade de uma escolha alternativa entre formas do subjuntivo e do indicativo” (MATTOS E SILVA, 2010: 405), operado pela semântica do verbo da oração principal. Alves (2009), Santos (2015), Berlinck (2019), entre outros autores, apontam para o fato de que o uso de morfologia do indicativo, no lugar da morfologia própria do subjuntivo, ocorre desde o latim vulgar. Blatt (1952) sugere que, diacronicamente, o subjuntivo passou a ser estreitamente correlacionado com estruturas de subordinação, e que essa “afinidade” foi tomada e prescrita pela norma culta como “a correta”.

Maurer Junior (1959: 194) menciona o fato de que o subjuntivo vem desde o latim vulgar perdendo alguns dos seus tempos e restringindo a sua função. O autor explica que o condicional “é um modo de criação românica”, empregado em diversos contextos da România Ocidental com valor de “[...] passado do futuro imperfeito do subjuntivo; na apódose do período hipotético; como modo de dúvida; e com valor de subjuntivo potencial latino na segunda pessoa do plural”, para exprimir uma espécie de “impessoal”. Desse modo, acrescenta o autor, “o condicional vai “desenvolvendo o seu emprego modal (...) entrando em concorrência com o subjuntivo” (p. 199). O autor explica que isso se dava principalmente porque, de um

lado, o povo, que usava mais o indicativo, destinava o subjuntivo apenas à possibilidade de expressar dúvidas, enquanto os semieruditos, de outro, se esforçavam por atribuir um caráter literário às suas proposições.

O presente estudo busca se coadunar ao conjunto de trabalhos que analisam dados extraídos de textos escritos em sincronias distintas da atual anteriormente citados, ao propor a análise de formas indicativas, em contextos em que o esperado, senão o prescrito, são as formas do subjuntivo, a partir de documentos no século XIX, e que estão disponibilizadas no site da Biblioteca Pública Benedito Leite e do Arquivo Público de São Luís, ambas instituições localizadas na capital do estado do Maranhão. O recorte temporal aqui estabelecido se justifica pelo fato de que o Projeto⁴ a que os dados de análise de variação entre o indicativo e o subjuntivo se alinha está em sua fase de leitura e coleta de dados desse período. Os documentos até agora analisados são a *Historia da Revolução do Brasil com peças officiaes e fac simile da propria mão de Dom Pedro*, datado do ano de 1831, o *Regimento Interno da Camara dos Deputados da Assembleia Legislativa Provincial do Maranhão*, de 1831, além dos periódicos *O Guajajara*, de 1840, *A Marmota Maranhense*, de 1851, *A Sentinela*, de 1855, *O Ecclesiastico*, de 1857, *A Escola*, de 1878, do dossiê científico *A Lepra entre nós*, de 1897 e dos *Annaes do Congresso do Estado do Maranhão* – 1ª sessão ordinária da 3ª legislatura, de 1898.

A análise que se propõe aqui pretende observar os usos desses modos ao longo do século XIX. Para tanto, lança mão do aparato teórico metodológico da Teoria da Variação e da Mudança Linguística (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006[1968]; LABOV, 2008[1972]). Discutem-se as distribuições gerais dos dados ao longo do período em questão e comparam-se os resultados aos das

⁴ O Projeto “Sociolinguística Histórica do Português Maranhense: análise de dados linguísticos a partir textos publicados entre os séculos XIX e XX”, código PVCEL2747-2021, objetiva extrair, transcrever e analisar dados linguísticos com base em textos dos séculos XIX e XX publicados no estado do Maranhão, a fim de explicar processos de variação e mudança nessa variedade linguística pouco estudada do ponto de vista histórico-linguístico.

pesquisas que se debruçaram sobre o mesmo fenômeno, ainda que os recortes temporais tenham sido diferentes. Em seguida, analisam-se os fatores considerados para esta análise preliminar que possam explicar os usos da morfologia do modo indicativo em contextos de subjuntivo. Pretende-se, com isso, responder às seguintes questões: i) que morfologias funcionam como variantes linguísticas na expressão de modalidades típicas do subjuntivo em textos escritos no século XIX?; ii) que fatores se correlacionam ao uso de uma ou de outra morfologia?; iii) tais padrões na expressão do modo subjuntivo refletem, em alguma medida, aqueles encontrados em pesquisas constituídas sob o plano da sociolinguística histórica, de maneira que se possa estabelecer um diálogo entre elas?.

Tais resultados são apresentados na seção 4. Antes, porém, na seção 2, a seguir, apresentam-se um conjunto de trabalhos que se ocupam em analisar a variação entre as formas do subjuntivo e do indicativo com base em corpora de textos antigos. Em seguida, na seção 3, descrevem-se os materiais e métodos utilizados para coleta, codificação e análise dos dados. O trabalho se encerra com a apresentação das conclusões e das referências que subsidiam este trabalho.

2. A VARIAÇÃO SUBJUNTIVO E INDICATIVO EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Ao entender a estrutura linguística como funcional, a teoria da variação e da mudança linguística (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006[1968]; LABOV, 2008[1972]) igualmente entende que formas linguísticas coexistem como meios alternativos de dizer a mesma coisa e estão igualmente disponíveis a todos os membros da comunidade de fala (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006[1968], pág. 97), a exemplo das formas do subjuntivo e do indicativo, na expressão do modo subjuntivo.

Especificamente inserida no conjunto de subáreas, nas palavras de Hernández-Campoy e Conde-Silvestre (2012), da Sociolinguística Variacionista, a denominada Sociolinguística Histórica (ROMAINE,

2009[1982]) tem interesse em descrever e analisar fenômenos linguísticos em variação, considerando seus aspectos sociais, culturais e históricos, com base em textos antigos escritos. As orientações dessa subárea serviram de base para pesquisas sociolinguísticas que se ocupam em analisar, a partir de textos históricos, os diversos níveis de análise linguística, incluindo-se o nível morfossintático, especialmente os estudos que se interessam pela variação entre a morfologia do subjuntivo e do indicativo em diversas línguas, como o português brasileiro (cf. BIANCHET, 1996; ALVES, 2009; ALMEIDA, 2010). Para o contexto brasileiro, tem-se verificado que o padrão que explique a realização das duas morfologias está, essencialmente no verbo da oração principal, no tempo verbal da oração principal e da oração subordinada, bem como o grau de assertividade de sentença (casos em que se tem, ou não, a presença de um elemento de negação na viagem).

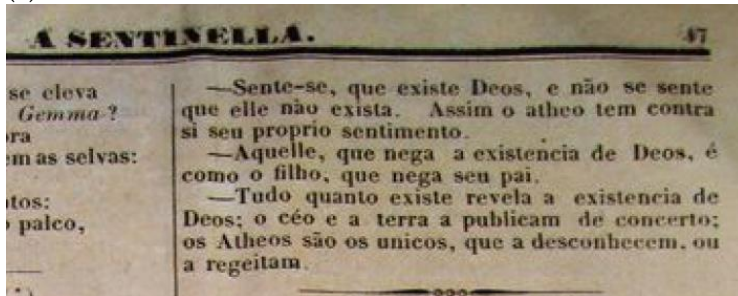
Mais recentemente, Berlinck (2019) analisou a variação entre formas subjuntivas e indicativas em orações completivas, com base no Português Brasileiro. O objetivo é o de estabelecer o percurso da variação entre esses modos, além de demarcar a entrada e expansão do indicativo nos contextos prescritos para o uso do subjuntivo. Os séculos XVIII, XIX e XX, e início do século XXI é o recorte temporal feito pela pesquisadora, que analisou dados de peças teatrais do referido período, e dados de fala extraídos do Projeto ALIP (GONÇALVES, s.d). Como resultados gerais, Berlinck (2019) observou que a morfologia própria do subjuntivo, nas peças teatrais analisadas, manteve-se estável nos séculos analisados, o que, segundo a autora, pode ser explicado pela forte imposição prescritiva que envolve o uso desse modo na modalidade escrita. Para tal afirmação, Berlinck (2019) comparou os seus resultados aos resultados de análises de dados de fala realizados em diversas regiões do Brasil (CARVALHO, 2007; CALLOU; ALMEIDA, 2009, PIMPÃO, 2009; 2012), e que tem mostrado que o uso da forma desse modo tem cedido espaço para o uso da forma do indicativo. Além disso, ela verificou também a forte correlação do *item lexical* na

seleção de uma ou outra morfologia, apontando para o fato de que há um restrito conjunto de verbos na oração principal que obrigam ao uso do subjuntivo na oração subordinada. A autora aponta os verbos *querer*, *esperar*, *pedir*, *desejar* como exemplares que levam ao uso das formas próprias do subjuntivo em completivas verbais. O uso do subjuntivo também se manteve estável ao longo dos séculos analisados quando os verbos da oração encaixada estavam no pretérito imperfeito e no presente. Essa combinação entre o verbo da oração principal e o tempo verbal da oração subordinada seriam os principais fatores que explicariam o uso de uma forma ou de outra, na expressão do modo subjuntivo.

Esses trabalhos apresentados até aqui, que analisam o uso do indicativo no lugar do subjuntivo com base em dados diacrônicos, à luz da Sociolinguística Variacionista, ou de sua vertente Histórica, mostram que a forma do subjuntivo é bastante produtiva, ainda que tenham sido encontrados dados de variação com morfologia do indicativo, de modo que, mesmo em recortes temporais anteriores ao atual, é, desde sempre, “o grau de aproximação da realidade ou certeza sobre o que se queira expressar” (MATTOS E SILVA, 2010: 406) que vai explicar o uso de uma forma modal indicativa ou subjuntiva. O trabalho que aqui se desenha, ao propor analisar a variação entre esses modos verbais, e, de modo mais específico, o tipo de verbo da oração principal, bem como o tempo verbal do verbo da oração principal e da oração subordinada, além do grau de assertividade da oração, pretende contribuir para uma compreensão mais aprofundada desse fenômeno linguístico na variedade sócio-histórica do português brasileiro. Os dados analisados são extraídos de textos escritos ao longo do século XIX e que estão disponibilizados na Biblioteca Pública de São Luís e no Arquivo Público do Maranhão. Nesses dados, como já se viu nos exemplos 1 e 2, acima, podem ser verificadas ocorrências de variação entre formas subjuntivas e indicativas, com o verbo *esperar* na oração principal. Outros verbos na posição de verbo da oração principal, a

exemplo de *sentir*, também regem orações subordinadas nas quais a variação subjuntivo e indicativo ocorre.

(3)



Fonte: Site do Arquivo Público de São Luís, Maranhão

Do mesmo modo como nos exemplos 1 e 2, aqui, em 3, tem-se um caso explícito de variação entre as formas do modo subjuntivo e do indicativo em orações completivas verbais. Observa-se que se trata do mesmo contexto, em ambas as sentenças, com o presente do verbo *sentir* encerrando a oração principal e o presente do verbo *existir*, na oração encaixada. Adicione-se a informação de que, o segundo excerto *não se sente que elle não exista* apresenta o advérbio de negação *não*, o que pode se correlacionar à morfologia própria do subjuntivo, na expressão desse modo verbal.

A presença de elemento de negação é um dos fatores controlados dentre as muitas pesquisas que se ocupam em analisar a variação entre o indicativo e o subjuntivo. Rocha (1997) e Pimpão (2012), por exemplo, verificaram que a presença de um elemento de negação, na sentença, favorecia o uso da morfologia do subjuntivo em seus dados. De fato, a presença do elemento de negação como favorecedor do uso do subjuntivo em orações subordinadas substantivas é prevista pela norma (cf. SAID ALI, 1971; MENDES DE ALMEIDA, 2005). Nesse sentido, esta pesquisa busca verificar, nos dados extraídos de documentos disponíveis na Biblioteca Pública e no Arquivo Público de São Luís, se o fato de haver a presença de um elemento de negação faz diferença para o uso da

morfologia do indicativo ou do subjuntivo, como parece ser o caso do exemplo destacado na figura 3, acima.

Uma vez considerando-se que o verbo da oração principal, o tempo verbal da oração principal e da oração subordinada, bem como a presença ou ausência de negação parecem explicar o uso da morfologia do indicativo, em contextos em que o esperado é a morfologia própria do subjuntivo, codificaram-se os dados analisados nos documentos selecionados

3. MATERIAIS E MÉTODOS

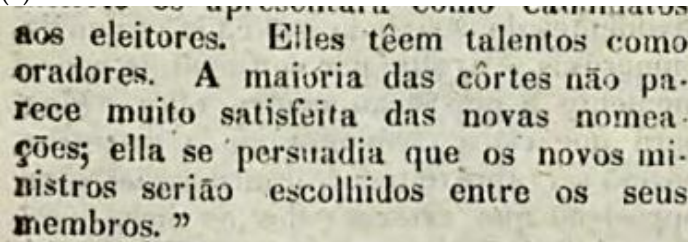
O objeto de estudo deste artigo é o de analisar, à luz da Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006[1968]; LABOV, 2008[1972]), o uso da morfologia do indicativo na expressão de modo subjuntivo. Para tanto, foram coletados dados de orações completivas, em que a oração subordinada funciona como objeto direto da oração principal, a exemplo de 1, 2 e 3, acima, e 4 e 5, a seguir, em que, ou se tem a morfologia própria do subjuntivo na expressão desse modo verbal, ou morfologia do indicativo no espaço no qual poderia configurar a morfologia do subjuntivo, sem prejuízo da compreensão da sentença.

(4)

Art. 44. Para se nomear huma Comissão especial será necessario que algum Deputado a requeira, indicando logo o objecto, de que ella deverá tratar; e que a Camara o decida por meio de votação.

Fonte: Site do Arquivo Público de São Luís, Maranhão

(5)



aos eleitores. Elles têm talentos como oradores. A maioria das côrtes não parece muito satisfeita das novas nomeações; ella se persuadia que os novos ministros serão escolhidos entre os seus membros.”

Fonte: Site do Arquivo Público de São Luís, Maranhão

Esses casos foram extraídos de documentos históricos disponibilizados no site da Biblioteca Pública Benedito Leite⁵ e do site do Arquivo Público de São Luís⁶. Para a análise que aqui se desenvolve foram considerados a *Historia da Revolução do Brasil com peças officiaes e fac simile da propria mão de Dom Pedro*, datado do ano de 1831, o *Regimento Interno da Camara dos Deputados da Assembleia Legislativa Provincial do Maranhão*, de 1831, além dos periódicos *O Guajajara*, de 1840, *A Marmota Maranhense*, de 1851, *A Sentinela*, de 1855, *O Ecclesiastico*, de 1857, *A Escola*, de 1878, do dossiê científico *A Lepra entre nós*, de 1897 e dos *Annaes do Congresso do Estado do Maranhão – 1ª sessão ordinária da 3ª legislatura*, de 1898.

Os dados extraídos desses documentos foram transcritos, de acordo com sua grafia original, em planilha do excel. Em seguida, foram codificados de acordo com a *morfologia do verbo* (indicativo ou subjuntivo), o *verbo da oração principal*, o *tempo verbal do verbo da oração principal*, o *tempo verbal do verbo da oração subordinada* e a *assertividade da oração*. De certo modo, as pesquisas sobre a variação entre esses modos verbais já vêm apontando a relevância desses fatores para explicar tal fenômeno de variação. Busca-se averiguar, então, se esses mesmos fatores se correlacionam a tal fenômeno, ao considerar-se dados do século XIX.

⁵ O acesso ao site da Biblioteca Pública benedito Leite foi feito por meio do seguinte link: <http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/>.

⁶ O acesso ao site do Arquivo Público do Estado do Maranhão foi feito por meio do seguinte link: <http://apem.cultura.ma.gov.br/siapem/index.php#>.

As análises estatísticas foram realizadas no R (R Core Team, 2021). Oushiro (2015) descreve tal programa como uma linguagem de programação que pode ser utilizada para a realização de análises em computações gráficas e estatísticas, além da compilação e anotação de corpora; produção de listas de frequências, entre diversas outras tarefas (GRIES, 2009). Oushiro destaca ainda que o R é pouco utilizado pelos sociolinguistas brasileiros, apesar de apresentar várias vantagens, já que o programa permite que o usuário customize uma série de tarefas que deseja executar e, conseqüentemente, possa ter um maior controle sobre os resultados obtidos. Acrescente-se a informação de que a análise está sendo feita do ponto de vista do indicativo, na direção de se verificar, no século XIX, o quanto esse modo verbal invadiu o espaço dedicado ao modo subjuntivo, resultados que podem ser melhor visualizados no tópico a seguir.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De um modo geral, os resultados apresentados a seguir revelam que a forma do indicativo foi a forma verbal mais recorrente na amostra de textos do século XIX analisada, o que, de certa maneira, responde à questão central deste estudo, que é a que busca saber se a modalidade típica do subjuntivo pode ser expressa, ainda que a morfologia seja a do indicativo.

Tabela 1: Análise de regressão de efeitos mistos do uso do Indicativo e do Subjuntivo em textos do século XIX, no Maranhão (N = 250)

Variável	Estimativa	Erro Padrão	Valor-z	p	Apl./N
Verbo da Oração Principal					
Verbos Volitivos (v. referência)					36/74 (48%)
Verbos Cognitivos	1.921	0.507	3.787	<0,001***	46/56 (82%)
Verbos Factíveis	1.119	0.333	3.355	<0,001***	88/120 (73%)
Tempo Verbal da Orac. Princ.					
Presente (v. referência)					92/130 (70%)
Futuro	-0.036	0.662	-0.055	0.955	14/18 (77%)
Pretérito	-1.907	0.533	-3.574	<0,001***	22/38 (57%)
Formas Nominais	-0.523	0.375	-1.395	0,162	42/64 (65%)
Tempo Verbal da Orac. Subord.					
Presente (v. referência)					87/146 (59%)
Pretérito	1.884	0.471	3.994	<0,001***	66/82 (80%)
Futuro	0.887	0.592	1.498	0.134	17/22 (77%)
Grau de assertividade					
Afirmção + Afirmção (v. referência)					131/190 (68%)
Afirmção + Negação	0.380	0.421	0.904	0.366	31/42 (73%)
Negação + Afirmção	-1.832	0.609	-3.008	<0,001**	7/17 (41%)

Fórmula = glm (MORFOLOGIA.DO.VERBO ~ VERBO.DA.ORACAO.PRINCIPAL + TEMPO.VERBAL.DA.ORACAO.PRINCIPAL + TEMPO.VERBAL.DA.ORACAO.SUBORDINADA + GRAU.DE.ASSERTIVIDADE, family = binomial, data = sub)

Da esquerda para a direita, a tabela acima é lida da seguinte maneira: na primeira coluna, tem-se as variáveis controladas neste estudo, bem como as variantes de cada uma delas. A segunda coluna, a da estimativa, apresenta os valores relacionados ao denominado *intercept*, que é o valor de referência da variante. Assim, para essa análise, os valores de referência são a morfologia do modo indicativo, em comparação à forma do subjuntivo. Ela é, nesse caso, a variável dependente (a que depende das demais variáveis com as quais vai ou não se correlacionar). Para a variável *verbo da oração principal*, tem-se os verbos volitivos como valores de referência. Para as variáveis *tempo verbal da oração principal* e *tempo verbal da oração subordinada*, o valor de referência é o tempo *presente*. Observe-se que essa informação está descrita entre parênteses. Do mesmo modo, para o *grau de assertividade da oração*, o valor de referência são sentenças do tipo *afirmativa na oração principal* e *afirmativa na oração subordinada*. Em geral, o valor de referência evidencia o ponto de vista pelo qual a análise vai ser realizada. A coluna *p*, em que aparece o valor $p < 0,001$, acompanhado de três asteriscos, indica que são remotas as possibilidades de se obter esses resultados caso a hipótese nula fosse verdadeira, ou seja, que não houvesse diferenças significativas entre as variantes de cada uma das variáveis. O valor $p < 0,001$, seguido dos asteriscos, revela, portanto, que a diferença entre as variantes é significativa. A última coluna traz informações acerca dos valores brutos e das porcentagens do uso da morfologia do indicativo no lugar de subjuntivo, nos contextos considerados.

Passadas essas informações, observa-se que o indicativo foi favorecido quando, nas sentenças extraídas dos textos do século XIX, o verbo da oração principal é do tipo cognitivo, como *pensar*, a exemplos de [*ameie-os pensei*] *que a vida, tinha n'elles de acaba*], ou factível, como *saber*, a exemplo de [*Não sabes*][*que a tanto não chega meu poder*]. Esses resultados, de certo modo, se aproximam daqueles que mostram que, de fato, verbos volitivos, como *querer* ([*Deos queira*], [*que tu não se perca*]), tendem a se correlacionar mais à morfologia do subjuntivo (cf. Carvalho, 2007; Pimpão, 2012, Santos, 2015).

Para o *tempo verbal da oração principal*, bem como para o *tempo verbal da oração encaixada*, os resultados demonstram que há correlação entre a forma do indicativo e orações no tempo verbal *passado*. Esse resultado refuta a hipótese inicial deste trabalho que previa que sentenças no tempo verbal pretérito tendessem a se correlacionar mais às formas do subjuntivo. Do mesmo modo, afasta-se dos resultados que vêm sendo obtidos para análise de produção que se ocupam em analisar tal fenômeno variável (cf. CARVALHO, 2007; SANTOS, 2015, por exemplo). Para essas variáveis, Berlinck (2019), que analisou o subjuntivo e o indicativo em dados ao longos dos séculos XVI a XX, verificou que o imperfeito se correlacionou ao uso do subjuntivo. Essa autora explica que a justificativa para isso está no fato de que, “os dados que têm o imperfeito na principal têm, quase que exclusivamente, também o verbo da encaixada no imperfeito” (BERLINCK, 2019: 233). Nesse sentido, para a continuação das análises que aqui se iniciaram, importa verificar de maneira mais detida a correlação entre o tempo verbal da oração principal como fator preponderante para a seleção do pretérito imperfeito também na oração subordinada.

Por fim, mas não menos importante, para o *grau de assertividade da oração*, as orações subordinadas substantivas que apresentam o elemento de negação na oração principal, mas não na oração subordinada, é a que mais parece se correlacionar ao uso do modo indicativo, em contextos em que o esperado é a morfologia do subjuntivo. Ao contrário, as estruturas com afirmativa na principal e afirmativa na subordinada, bem como aquelas sentenças em que há afirmação na principal e presença do elemento de negação na oração encaixada parecem não se correlacionar à variante em destaque.

Acrescenta-se que, desses dados, não foram analisados aqueles que apresentam negação na oração principal e negação na oração subordinada, dado ao fato de que foi extraído apenas um exemplar dessa variável.

5. CONCLUSÕES

Retomando-se as perguntas que justificam a realização deste trabalho, entende-se que ambas as morfologias (morfologia própria do subjuntivo e morfologia do indicativo) podem funcionar como variantes linguísticas na expressão de modalidades típicas do subjuntivo em textos escritos desde o século XIX, mas esse detalhamento deve ser melhor explorado, uma vez que o item lexical verbo da oração principal parece importar para explicar o uso de uma forma ou de outra em contextos em que o esperado é o subjuntivo.

No que diz respeito aos fatores aqui analisados, afirma-se que os resultados refletem, em alguma medida, aqueles encontrados em pesquisas constituídas sob o plano da sociolinguística histórica, de maneira que se possa estabelecer um diálogo entre elas, ainda que careça de um maior aprofundamento para explicar o fato de que os resultados aqui obtidos se diferenciaram daqueles que observaram que tempo verbal pretérito tende a se correlacionar mais ao subjuntivo. Nessa direção, um caminho que este trabalho deve perseguir é o fato de que outras sincronias distintas da atual, bem como da do século XIX.

Ainda que o trabalho aqui desenvolvido traga luz para a compreensão do uso do indicativo e do subjuntivo em contextos em que o esperado é a forma do subjuntivo, a partir de textos do século XIX, é importante e necessário retomá-lo, redirecioná-lo, de modo a se detalhar melhor os achados apresentados aqui.

Por fim, parece imprescindível que, nas próximas análises, sejam inseridos o documento em que o dado foi localizado, bem como a década da publicação do documento em que foi coletado, uma vez que essas duas informações podem ajudar a explicar o momento em que há um maior avanço de formas indicativas, em direção ao espaço dedicado às formas subjuntivas, algo que já vem sendo amplamente descrito no português brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Erica de Sousa. **Variação de uso do subjuntivo em estruturas subordinadas: do século XIII ao XX**. 294f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ALVES, Rosana F. **A expressão de modalidades típicas do subjuntivo em duas sincronias do português: século XVI e contemporaneidade**. 197f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ALVES NETA, A. **O uso de formas do indicativo por formas do subjuntivo no português brasileiro**. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BAIOCATO, Isabela. **A alternância entre os modos subjuntivo e indicativo no português brasileiro: um estudo em cartas pessoais do século XX**. 103f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, Araraquara, 2017.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. (revista e ampliada). Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BERLINCK, Rosane. 'Subjuntivo *vs* indicativo em orações completivas: percurso diacrônico no português brasileiro'. In: CARRILHO, Ernestina et al (orgs). **Estudos Linguísticos e Filológicos oferecidos a Ivo Castro**. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, 2019, pp. 217-244.

BIANCHET, Sandra Maria G. B. **Indicativo e/ou subjuntivo em orações completivas objetivas diretas do português: uma volta ao latim**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

BLATT, Franz. **Precis de Syntaxe Latine**. Lyon: IAC, 1952.

BOTELHO PEREIRA, Maria Ângela. **Aspectos da oposição modal indicativo/subjuntivo no Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1974, 265p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ALMEIDA, E. S.; CALLOU, D. M. I. 'Mudanças em curso no português brasileiro: contrastando duas comunidades'. **Textos selecionados XXIV Encontro Nacional da APL**. Lisboa: Colibri Artes Gráficas, Ltda, 2009, v. , p. 161-168.

CARVALHO, Hebe M. de. **A alternância indicativo/subjuntivo nas orações substantivas em função dos tempos verbais presente e imperfeito na língua falada do Cariri**. 158f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

Gonçalves, Sebastião Carlos Leite. s/d. **Banco de dados Iboruna**: amostras eletrônicas do português falado no interior paulista.

GRIES, Stefan Th. **Quantitative Corpus Linguistics with R: a practical introduction**. New York: Routledge, 2009.

HERNÁNDEZ-CAMPOY, Juan M.; CONDE SILVESTRE, J. **Camilo. The Handbook of Historical Sociolinguistics**. Oxford, Wiley-Blackwell, 2012.

KATO, Mary A; Tarallo, Fernando et alii. Preenchedores sintáticos nas fronteiras de constituintes. In: CASTILHO, Ataliba T. (Org.). **Gramática do Português Falado**. Campinas: Editora da UNICAMP, v.3, 1993.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. **Estruturas Trecentistas**: elementos para uma gramática do português arcaico. Salvador: EDUFBA, 2010.

MAURER Jr., T. H. **Gramática do Latim Vulgar**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

MENDES DE ALMEIDA, N. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 45. ed. Sao Paulo: Saraiva, 2005.

MIRA MATEUS, Maria Helena et al. **Gramática da língua portuguesa: elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual**. Coimbra: Almedina, 1983.

OUSHIRO, Livia. **Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São de Paulo**. Tese (Doutorado em Linguística). FFLCH-USP, 390f, 2015.

PIMPÃO, Tatiana S. **Varição no presente do modo subjuntivo: uma abordagem discursivo-pragmática**. 1999c. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

_____. **Uso variável do presente no modo subjuntivo: uma análise de amostras de fala e escrita das cidades de Florianópolis e Lages nos séculos XIX e XX**. Florianópolis. 350 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

ROCHA, Rosa. C. F. da. **A alternância indicativo/subjuntivo nas orações subordinadas substantivas em português**. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

ROMAINE, Suzanne. **Socio-historical linguistics: its status and methodology**. Cambridge University Press. New York, [1982] 2009.

R Team, Development Core. R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2019. URL:

SAID ALI, M. **Gramática histórica da língua** <http://www.R-project.org/>. **portuguesa**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

SANTOS, Wendel Silva dos. **A morfologia do indicativo na expressão do modo subjuntivo em São Paulo e São Luís**. 140f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) –

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____. **Percepções sociolinguísticas acerca da variação subjuntivo/indicativo em São Luís e São Paulo.** 2020. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

WHERRITT, Irene. M. **The subjunctive in Brazilian Portuguese.** 191f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Department of Modern and Classical Languages, University of New Mexico, Albuquerque, 1977.

REFLEXÕES ACERCA DA IDENTIDADE INDÍGENA NO POEMA MARABÁ, DE GONÇALVES DIAS

Eveline Gonçalves Dias¹

Naiara Sales Araújo²

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O movimento Romântico no Brasil se consolida em 1836, quando o poeta Gonçalves de Magalhães publica sua obra *Suspiros Poéticos e Saudades*, num momento de grandes transformações políticas e sociais no país, o que contribuiu com a formação da literatura e da cultura brasileiras. Nesse contexto, ainda que tenha surgido primeiramente na Europa, no final do século XVIII, a recém-chegada classe burguesa, no Brasil, buscava construir uma identidade cultural com reflexos europeus.

Assim, o Romantismo apresenta um efeito particular, assumindo traços próprios ao adotar peculiaridades que direcionaram o estilo literário inovador dos escritores. Dentre os temas abordados, estão o egocentrismo — o indivíduo como centro da existência —, o nacionalismo, a exaltação da natureza como elemento de inspiração para os românticos, a idealização do herói e

¹ Mestranda do Programação de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Bacabal. Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior no Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF. Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF. Graduada em Letras pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC), da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: evelinecx2019@gmail.com.

² Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Metropolitana de Londres. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Piauí. Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: naiara.sas@ufma.br.

do amor, o enaltecimento da mulher amada, a fuga da realidade por meio da morte, da arte, do sonho ou da loucura, entre outros.

A temática relacionada à natureza, por exemplo, serviu de base para os intelectuais solidificarem os ideais propostos pela estética Romântica no século XIX, e com enfoque nas particularidades da pátria e na figura do nativo, os escritores intencionavam promover um orgulho nacional de ser brasileiro. Nesse sentido, os literatos desempenhavam a importante missão de evidenciar as singularidades tropicais e todos os aspectos positivos que diferenciavam a produção literária brasileira das produções estrangeiras.

Nesse cenário descrito, o principal elemento representativo da cultura se materializava na figura do indígena, que para os Românticos era símbolo da pátria, uma espécie de herói nacional, dotado de coragem, sabedoria e esperteza, sendo, assim, um elemento que expressava a relação do homem com a natureza. Além disso, a imagem da mulher refletia aos poetas a pureza divina – era a musa inspiradora representada nessa estética literária –, assemelhando-se a um anjo, capaz de enobrecer o coração e a alma de seu amado, aproximando-o de Deus.

Nesse sentido, a mulher despertava nos homens a sensibilidade para perceber o belo, o sentimento de patriotismo, bem como sua moral diante da sociedade. Além disso, a figura feminina era a encarnação do bem, da suavidade, da adoração e da divindade. Nesse contexto, a exuberância e a compleição nativa conferiam às indígenas peculiaridades que chamavam a atenção dos recém-chegados exploradores, pensadores, poetas e escritores como um todo.

2. MANIFESTAÇÕES LITERÁRIAS INDIANISTAS

A personalidade indígena passou a ser adotada como eixo temático na Literatura Brasileira, a priori, pelas concepções literárias dos árcades, no século XVIII, despertando nas tendências estéticas as projeções sobre o período quietista europeu e a busca do

equilíbrio da experiência existencial, com base no seio cultural do passado, o que permitia a esses escritores a possibilidade de integrar as tradições nativas em obras particulares com enfoque nacionalista.

No estilo *Árcade*, as temáticas apontavam para a identidade heroica guerreira, característica comum dos indígenas destemidos e sem as influências dos paradigmas civilizatórios dos colonizadores, com o intuito de atingir o estado de glória por meio de sua morte honrosa durante uma luta. Diante disso, seguindo esse princípio de glorificação, mediante a um ato heroico, se dá a construção de protagonistas indígenas com o papel de guerreiras em episódios líricos, com o desfecho de sublimação da morte em favor do amado ou a defesa da inserção do seu parceiro em seu grupo, tendo assim um final trágico para assumir uma condição de heroína.

Destarte, a identidade heroica faz menção às referências históricas e símbolos que expressam as representações socioculturais de uma sociedade, comunidade ou grupo, retratando, dessa forma, os comportamentos, acontecimentos, atitudes e características que particularizaram o contexto cultural da época transfigurado na literatura, o qual é legitimado pelos escritores adeptos dos ideários vigentes do momento histórico que a nação atravessa.

Para tanto, segundo o pesquisador Roberto Acízelo de Souza (2019), com subsídio do trabalho científico intitulado *O indianismo e a busca da identidade brasileira: influxos europeus e raízes nacionalistas* (2019), é possível destacar algumas narrativas literárias que versam sobre os indígenas, as quais se fundem com fatos relevantes do período colonial do Brasil. Através das aderências de histórias míticas dos nativos da pátria, os poetas atualizaram suas inspirações e se apoiaram num viés nacionalista emancipador, sugerido nas leituras das obras épicas, como: *Uraguai* (1769), de Basílio da Gama; *Vila Rica* (1773), de Claudio Manuel da Costa; *Caramuru* (1781), de Santa Rita Durão; *A Conceição* (1804), de Tomás Antonio Gonzaga; e *Muhuraida* (1785), de Henrique João Wilkens. Essa estética inaugura o projeto de emancipação literária e se desprende das influências da literatura europeia. Assim, ganham

forma a universalidade da composição poética e as expressões artísticas genuinamente brasileiras.

Com a precedência do índio como símbolo heroico da nação, o indianismo tendia a prevalecer, por possuir fundamentos a respeito das circunstâncias disseminadas na vida da sociedade brasileira. Para tanto, segundo os preceitos de Ferdinand Denis (1978), os intelectuais deveriam valorizar a cor local e avultar nas produções poéticas os indicadores representativos da brasilidade, que seriam a conexão entre os elementos da natureza local e a figura do indígena.

Contudo, no campo das pesquisas eruditas, Gonçalves de Magalhães e Joaquim Norberto (1836) desempenharam um papel decisivo com o “Ensaio sobre a história da literatura brasileira”, salientando como o elemento ameríndio era representativo na constituição da cultura literária do Brasil. Gonçalves de Magalhães logo publicou a obra *A Confederação dos Tamoios* (1856), mas, embora esse estudo abordasse a temática indígena, foi alvo de demolição da crítica. Ainda assim, o indianismo se consagrou a partir das publicações literárias de Gonçalves Dias com a produção da obra *Primeiros Cantos* (1846), repleta de um lirismo acentuado. O poeta maranhense compôs obras-primas que lhe renderam reconhecimento internacional e o tornaram imortal em seu país. Com ressalva, estão os poemas intitulados pelo autor como “Poesias Americanas”, e nelas figuram a *Canção do exílio* (1846), *I Juca-Pirama* (1851), *Canto do Piaga* (1846), *Leito de folhas verdes* (1851) e *Marabá* (1851), além da composição da obra *Os Timbiras* (1857).

Na sequência dos literatos que fizeram parte do movimento indianista, vale destacar o nome do romancista José de Alencar, com a trilogia de obras voltadas a temáticas indígenas, na intenção de proporcionar ao público leitor um estilo próprio e com relevância sobre a originalidade nacional, características presentes em *Iracema* (1865), *O Guarani* (1857) e *Ubirajara* (1874). O indianismo, marcado nos diferentes gêneros literários, concebeu diferentes formas de interpretação sobre os impactos da colonização aos povos indígenas.

Para mais, vale ressaltar que as obras literárias supramencionadas narram histórias indígenas idealizadas, pois é o “olho do branco”, colonizador que detém o conhecimento e o saber. Desde a Carta de Pero Vaz de Caminha, os próprios escritores e outras vozes do indianismo imaginaram esse ser de maneira exótica, como um símbolo de admiração. Mas, convém ressaltar que, nos dias atuais, essa literatura é produzida diretamente pelos indígenas, como pontua Graça Graúna (2013), podendo ser de caráter oral ou escrito, seja coletiva ou individualmente. Segundo a autora, é uma produção intelectual e artística realizada pelo sujeito indígena, de acordo com seus próprios meios e códigos.

3. LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA

A literatura indígena brasileira teve seu marco inicial a partir de um movimento indígena no final do século XX, precisamente na década de setenta, e se desenvolveu com amplitude nos anos de 1970, quando se acentuou suas intenções, princípios e definições, ao assumir sua instância em termos de legitimação normativa e de interesse público cultural e político.

Para tanto, convém trazer neste trabalho a distinção entre as produções literárias indianistas e indigenistas. De acordo com Graça Graúna (2013), a primeira se refere à literatura produzida por pessoas de descendência indígena ou literatura com temas inspirados sobre os indígenas. Já a segunda expressão trata de uma produção que busca pesquisar e informar sobre o universo e o homem indígena, construída por meio das ciências sociais e de antropólogos.

A literatura indígena é permeada de complexidades em relação a produção e divulgação das obras no Brasil e, segundo Almeida (1999), há uma aceitação maior do conhecimento indígena na região norte do país. Tal afirmação aponta para o apagamento das demais obras nas outras regiões e, principalmente, no nordeste. Além disso,

esse fato demonstra que a literatura indígena não é considerada hegemônica pelo fato de ser escrita pelos indígenas.

Na percepção do autor João Pereira de Oliveira (2005), a invisibilidade conferida à estética indígena se deve à cristalização da concepção dos elementos que constituem a identidade dos nativos, fundamentada nos estereótipos que marginalizam o indivíduo indígena, rotulado como um ser primitivo, que vive na selva, o que configura um teor pejorativo desmoralizante.

Cabe, então, deixar claro os elementos que determinam o conceito do que é ser indígena, acentuado pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (1986), na tentativa de desconstruir os rótulos que giram em torno dos nativos perpetuados desde o período da colonização. Assim, a autora descreve:

Comunidades indígenas, são, pois, aquelas que, tendo uma continuidade histórica com sociedades pré-colombianas, se consideram distintas da sociedade nacional. E índio é quem pertence a uma dessas comunidades indígenas e é por ela reconhecida (CUNHA, 1986, p.111).

A autora afirma que os sujeitos indígenas podem ser caracterizados pela própria distinção, que eles podem perceber entre si diante dos outros grupos sociais com os quais interagem, prevalecendo, assim, o critério de autoidentificação e o reconhecimento pelo grupo ao qual o indivíduo pertence.

Sob o respaldado da questão do pertencimento indígena, é que os intelectuais e escritores das mais variadas etnias indígenas produzem uma literatura autoral com relatos autobiográficos de suas vivências, lutas e trajetórias. Por meio da escrita, compartilham sua visão de mundo e dão voz ao sujeito, silenciado pelas ações do colonizador, que refletem até os dias atuais.

A literatura indígena torna-se, então, um veículo que dá eco às vozes exiladas e caladas dos nativos durante muitos anos. Nessa perspectiva, a autora Graça Graúna (2013) nos reporta sobre o deslize entre inclusão e exclusão, que, por vezes, oscila entre o

aparecimento e o apagamento de indígenas e afro-brasileiros no cenário nacional. Assim, a literatura indígena contribui com o processo de afirmação da cultura e dos direitos desses povos, dentre outras funções mencionadas pela escritora:

[...] Retifica as distorções do discurso hegemônico cujos estereótipos definem os indígenas por meio de uma categoria de exotismo, primitivismo e/ou desumanidade. A literatura indígena desempenha importante missão na ampliação do processo da construção nacional multicultural (GRAÚNA, 2013, p. 13).

A narrativa da escritora, poeta e crítica literária está respaldada na análise da literatura e cultura ameríndia brasileira diante do processo descolonizador, dentro de um país em que o indígena está à margem interior da diferença cultural. Essas diferenças se entrelaçam ou se dissociam entre questões de gêneros, raça, classes e etnicidade, contribuindo com a estrutura social do país.

Segundo Graça Graúna (2013), a produção literária de autores indígenas no Brasil continua sendo negada e desrespeitada, do mesmo modo que acontece com relação aos escritores negros. Sendo assim, é notório que essa questão ainda não foi superada e por isso precisa ser discutida a partir da história de vida desses povos.

De mais a mais, insta asseverar que os estudos sobre cultura e literatura dos indígenas nos alertam para alguns equívocos cometidos com relação a esse sujeito, e um deles é o julgamento que a sociedade envolvente comete com relação à intelectualidade dos nativos e à capacidade de obter e transmitir conhecimentos. Durante muito tempo, os homens não índios, no âmbito literário, têm negado o valor estético de suas produções científicas, e apesar dessa falta de reconhecimento e invisibilidade conferida aos autores indígenas, alguns deles conseguiram se destacar com suas obras e trajetórias literárias em nível nacional e internacional.

Nesse viés, vale ressaltar o trabalho de Eliane Potiguara (2004), com a obra *Metade Cara, Metade Máscara* (2004), na narrativa de cunho autobiográfico, situada entre ficção e realidade. A autora

aborda temas referentes às perdas das terras indígenas, à violência vivida por seus ancestrais, causada pelos colonizadores, ao processo de diáspora que as comunidades indígenas vivenciam, e ainda sobre cultura e identidade indígena. O referido romance indígena sugere uma literatura condutora e transformadora de ideais. A autora descortina, com seus próprios relatos e memórias do passado, os momentos de opressão e extinção de sua etnia. Os descendentes potiguaras tentam resgatar suas tradições e costumes sob forma de resistência às imposições culturais.

Dentro desse contexto, também são encontradas as contribuições de Daniel Munduruku, igualmente de origem indígena, ocupante de um lugar de destaque na literatura indígena com o gênero infantojuvenil, contos e outros gêneros. Foi premiado internacionalmente, é reconhecido em todo o território nacional, além de ser o presidente do Instituto Indígena Brasileiro (INBRAPI). Possui mais de 50 obras que tratam da tradição e memória do seu povo, e dentre suas principais obras estão: *As serpentes que roubaram a noite* (1969), *Histórias de Índio* (1997), *Coisas de Índio* (2003), *Contos Indígenas* (2005) e *Meu Vô Apolinário* (2005).

Nessa direção, são encontradas também as produções literárias da escritora e crítica literária, aqui já mencionada, Maria da Graça Ferreira Graúna. Dentre as obras de sua autoria, estão: *Tessituras da Terra* (2001), *Tear da palavra* (2007), *Criaturas de Nanderu* (2010), *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil* (2013) e *Flor da mata* (2014). Em *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil* (2013), ela traz a definição de literatura indígena e propõe ao público leitor uma leitura das diferenças com relação às vozes contemporâneas, bem como aborda reflexões sobre auto-história, identidade, deslocamento, alteridade, resistência, entre outros conteúdos relevantes.

Além do mais, a autora dialoga sobre um conjunto de obras que se referem à literatura indígena para contrapor as perspectivas discutidas nas narrativas, propondo, assim, uma leitura das diferenças. A produção literária de autoria indígena traz questões relevantes na

contemporaneidade, a exemplo da mulher enquanto protagonista de sua própria história, deixando de ser apenas pano de fundo nas obras literárias do século XIX para ocupar o espaço que por muito tempo lhe foi negado, tanto na literatura quanto na sociedade.

A seção seguinte traz uma análise da obra *Marabá*, de Gonçalves Dias, e busca fazer uma reflexão sobre a afirmação identitária indígena – e de modo diferente da maioria das narrativas indígenas contemporâneas, ao mesmo tempo em que dá voz à protagonista, reforça sua condição passiva e impotente perante a sociedade vigente.

4. A REPRESENTATIVIDADE DE MARABÁ NA LITERATURA

Como mencionamos anteriormente, a Primeira Geração do Romantismo, fase intitulada como indianista, traz a natureza e o índio como personagens referenciais. Nesse meio surgiu a criação literária do poeta Gonçalves Dias, com o poema *Marabá* (1851), que representa, entre outros aspectos, o tema da miscigenação da origem do país.

Por meio de um olhar poético, o autor conseguiu dar voz ao eu feminino que grita sobre sua condição de excluída da sociedade. A indígena clama por aceitação dentro do grupo, refletindo a condição social em que as outras pessoas estão representando as lutas diárias por reconhecimento, negado a elas desde o início da colonização. Nas entrelinhas, o autor elucida sobre a marginalização da figura feminina dentro e fora dos livros, nas comunidades indígenas ou na sociedade dominante.

Entre as diversas produções do poeta Gonçalves Dias, é na vertente indianista que o autor nos apresenta o sujeito indígena como protagonista de sua própria história. Nesse plano mítico, surge a figura de *Marabá*, uma personagem feminina que nasce da mistura de etnias e possui características físicas distintas da comunidade indígena de sua origem. Esse poema foi publicado em 1851, no volume dos *Últimos Cantos*. A análise parte da temática sobre a miscigenação da nação brasileira, uma vez que o próprio autor nos informa o significado da palavra *Marabá* (mistura

aborrecível), escolhida para intitular sua obra. Segundo Dias (1851), a indígena mestiça é filha de um homem branco com uma nativa, o que configura a impureza da raça. Com isso, não é aceita pelo grupo a que pertence e sofre com a rejeição dos seus descendentes.

A voz do eu-lírico no poema *Marabá* faz inferências às questões da miscigenação do sujeito e à construção identitária da mulher indígena na sociedade, representada pela personagem feminina que dá nome ao título da obra. Gonçalves Dias apresenta uma figura literária com características europeias e poucos resquícios dos traços genéticos da etnia dos povos nativos. Assim, o autor descreve uma protagonista oriunda da mesclagem de duas raças, que vivencia um conflito existencial em virtude da exclusão dos indígenas, por a designarem como uma pessoa indesejada, devido à ausência de elementos físicos que os assemelham. Para ilustrar as descrições mencionadas por Dias, destacamos as estrofes que revelam os traços somáticos dominantes em *Marabá*:

[...] É alvo meu rosto da alvura dos lírios,
Da cor das areias batidas do mar;
As aves mais brancas, as conchas mais puras
Não têm mais alvura, não tem mais brilhar.

Meus loiros cabelos em ondas se anelam,
O oiro mais puro não tem seu fulgor;
As brisas nos bosques de o ver se enamoram,
De os ver tão formosos como um beija-flor! [...]
(DIAS, 1851, p.143).

Nas estrofes selecionadas, é percebível a influência da herança genética dos europeus presente na índia desprezada. Os termos proferidos nos três primeiros versos da estrofe inicial inclinam-se para os genes determinantes dos homens brancos, que numa possível relação com uma nativa geraram uma mestiça. A imagem de *Marabá* se distancia dos elementos indígenas em consequência da similaridade comparativa do seu corpo com elementos provenientes do universo europeu, semelhança essa narrada pela voz do eu-lírico

ao citar seus atributos físicos, como os olhos da cor de safira, cabelos loiros e pele branca. Com efeito, o poema substancia a fusão étnica de brasileiros com os colonizadores, assim, a mestiçagem abordada no poema registra as origens culturais do Brasil. Para dar ênfase ao conteúdo mencionado, Andrey Pereira de Oliveira, com a pesquisa *A corrupção do universo indígena nas "Poesias Americanas", de Gonçalves Dias* (2005), discorre que o processo de hibridização contribui para a degradação da cultura dos povos indígenas, como se pode notar no seguinte trecho:

Marabá é uma espécie de metonímia do resultado da corrupção europeia do povo nativo; seu lamento é o lamento de toda uma raça que se vê ameaçada pelos invasores brancos e que, por isso, ao menos no caso específico desse poema, defende, com um instinto de preservação, a superioridade de sua beleza racial (ANDREY, 2005, p. 08).

De acordo com o pensamento do autor, *Marabá* comporta uma problematização a respeito da descaracterização vivenciada pelos povos indígenas, visto que a protagonista se vê segregada das ordens sociais determinadas pelo fator da diferença racial que ela representa. Dessa forma, o teórico indiano Homi Bhabha (1998) postula que o hibridismo cultural subverte o conceito de origem ou identidade pura, sustentado pelo discurso de negação, deslocamento e variação. O autor sugere que o sentido de Hibridismo apresentado por Bakhtin (2010) transgride as fronteiras do pensamento dominante e reconhece a diferença como um elemento importante para manutenção dos valores e diversidade étnica.

O poema *Marabá* segue a estrutura de uma cantiga de amigo, proveniente das tradições líricas no período medieval. O eu-lírico feminino narra seus infortúnios amorosos com sinfonia nos versos, sugerida pela sonoridade de elementos da natureza tropical. A composição poética está dividida em onze estrofes com seis quartetos e cinco sextetos, somados aos cinquenta e quatro versos que revelam o estado melancólico de uma jovem desprezada pelos guerreiros indígenas em detrimento de sua cor. Diante da falta de

aceitação do seu povo, a personagem se sente solitária e carente do sentimento de pertencimento a sua comunidade de origem.

Em decorrência da ancestralidade mesclada do poeta Gonçalves Dias, acreditamos que o autor tinha razões particulares para levantar a temática proposta. Devido às suas condições de mestiço, também vivenciou momentos de repulsão. A protagonista reflete, portanto, sua angústia e inconformismo por não fazer parte do contexto indígena, que seria entre eles o seu lugar. Assim, destacamos a estrofe que demarca o sofrimento de *Marabá* em busca de aceitação, expresso no fragmento:

Eu vivo sozinha;
ninguém me procura!
Acaso feita,
não sou de Tupã?
Se algum dentre os homens
de mim não se esconde,
— Tu és, me responde,
— Tu és Marabá (DIAS, 1851, p.143).

Conforme a voz do eu-lírico ressoada na estrofe selecionada, a personagem denota uma complexidade em torno de sua identidade, devido à ausência do seio familiar e do meio social para situá-la no mundo, visto que o direito de pertencimento lhe foi negado. Com isso, Marabá se sente desprezada e questiona se não é filha de Deus Tupã. Nesse viés, podemos apontar a pesquisa dos doutores Josimeire Maria da Silva e Hudson Marques da Silva (2020), com o artigo *Em busca de si: construção identitária no poema Marabá, de Gonçalves Dias*, para elucidar a problemática do conflito existencial da indígena renegada. Os autores apoiam-se nos estudos do teórico jamaicano Stuart Hall (2006) e, para analisar a questão em foco, partem do conceito de identidade fornecido por ele. O autor ressalta que a identidade do sujeito, na perspectiva sociológica, é construída a partir da interação com a sociedade.

Nessa direção, as identidades se formam e se modificam em detrimento da relação entre o sujeito e o mundo cultural que o cerca. Assim sendo, as novas identidades que surgem dessa interação social preenchem o espaço interior, estabelecendo um fio condutor com o mundo exterior. Marabá é movida por uma busca incessante da sua identidade em meio ao caos que lhe permeia, percebendo, ainda, sua diferença a partir da forma como os outros indígenas a descrevem.

Com o desfecho do poema, é notório que a heroína não possui a pureza nem dos indígenas, nem dos europeus, e essa é uma fronteira étnico-racial que enclausura a personagem num *entrelugar*, ou seja, ela não está situada num espaço definido. Marabá, destarte, é indesejada pelas duas nações e, diante desse confronto, tenta mostrar suas características físicas como algo positivo, no intuito de promover sua aceitação. Dessa maneira, o narrador enuncia:

Meus olhos são garços, são cor das safiras,
– Têm luz das estrelas, têm meigo brilhar;
– Imitam as nuvens de um céu anilado,
– As cores imitam das vagas do mar.
(DIAS, 1851, p. 143).

É possível perceber nos versos acima a valorização dos aspectos eurocêntricos projetados na figura de Marabá, e tais características se contrapõem aos ideais nacionalistas adotados por Gonçalves Dias e pelos escritores românticos. Notamos que a personagem, nas estrofes posteriores, revela que também não aceita a condição de mestiça que possui; seu desejo é ser uma indígena pura. É nesse descompasso identitário que se constitui o conflito existencial da personagem em destaque. Podemos verificar esse anseio nos versos destacados:

[...] Sorrindo responde; “mas és Marabá:
“Quero antes um rosto de jambo corado,
“Um rosto crestado
“Do sol do deserto, não flor de cajá.”

“Teus olhos são garços”,
Responde anojado, “mas és Marabá:
“Quero antes uns olhos bem pretos, luzentes,
“Uns olhos fulgentes,
“Bem pretos retintos, não cor d’anajá.” [...] (DIAS, 1851, p.143).

No tom confessional da protagonista é reiterada a ideia de incompletude do sujeito que não se aceita como de fato é, configurando, assim, um paradoxo de ideias emitidas pelo eu-lírico que antes ressaltava a beleza feminina modulada sobre padrões europeus, mas em seguida desperta a vontade de possuir as características das mulheres indígenas, com cabelos preto e lisos, olhos retintos e rosto corado. Diante dessa percepção, Marabá repele seus traços físicos que não são admirados pelos guerreiros nativos. A forma negativa como a indígena é vista pelos companheiros afeta o modo como ela também começa a se olhar, e muda seu discurso sobre sua imagem. De acordo com o pensamento de Brandão (2004), esse confronto de discurso sobre autoafirmação contribui para a constituição da identidade do sujeito fragmentado.

Marabá, mediante a rejeição dos nativos que persistiu no enredo do poema, é persuadida a internalizar e aceitar o que é imposto para ela. Eles reconhecem a beleza exótica da mestiça, porém afirmam que a moça continuará sendo designada como *Marabá* na percepção dos indígenas. Assim, mesmo fadada a viver isolada, passa a proferir o argumento daqueles que se negam a aceitá-la, como podemos observar a seguir:

Jamais um guerreiro da minha arazóia
Me desprenderá:
Eu vivo sozinha, chorando mesquinha,
Que sou Marabá! (DIAS, 1851, p. 144).

A estrofe acima nos permite notar que *Marabá* assume uma postura passiva diante da opinião dos nativos, é influenciada pelo pensamento alheio a respeito da sua estética, que é tida como algo

desprezível, e se conforma com a repulsa dos seus descendentes. Nessa contradição dos sentimentos da personagem se configura um sujeito deslocado e com a identidade descompassada. Dessa forma, a busca por sua essência estará sempre em movimento e dentro de um terreno incerto, por assim dizer o caos que a sociedade moderna transmuta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos possibilitou realizar uma reflexão a partir do poema *Marabá*, de Gonçalves Dias, sobre o processo de construção identitária do sujeito em diálogo com o universo cultural que nos situamos. A identidade da protagonista se consolida no momento de confronto que as ideologias apresentadas pelo discurso do interlocutor são internalizadas. A afirmação identitária de *Marabá* se define legitimamente em coletividade com o meio social em que estava inserida.

Em função de sua mestiçagem foi negada pela totalidade das nações de origem. Nem a comunidade indígena, muito menos os europeus lhe reconheciam como sujeito pertencente aos seus. Nesse sentido, é importante mencionar que o autor, com o recurso literário utilizado, tentou rebater ou refletir o processo de aculturação dos nativos diante das imposições culturais dos colonizadores.

No poema, a invisibilidade da nativa infere a condição sociocultural dos brasileiros que convivem com a pluralidade étnica racial e não são valorizados. A visão de purismo da cor desejada pela protagonista é algo ilusório, uma vez que a sociedade é formada pela mistura de diversas etnias. Assim, é reforçada pelos estudos de Vera Kauss (2010) a ideia de que, em virtude da nossa origem mestiça, devemos buscar o reconhecimento pelo fator da diferença como algo positivo para a nossa representatividade no meio social. Nesse sentido, as diferenças são substanciais para a manutenção de valores culturais, diversidades étnicas, classes sociais e gerações que compõem o país.

Outrossim, é importante ressaltar que, diferentemente do poema aqui analisado, a literatura indígena contemporânea apresenta potencialidades para alargar horizontes de diferentes visões de mundo. De modo particular, o escopo dessa estética se apoia em autores autóctones que expressam uma cosmovisão reveladora, calcada no conhecimento ancestral e na espiritualidade dos seus povos.

Efetivamente, os intelectuais indígenas fazem da escrita um veículo condutor de suas reivindicações em prol dos direitos que foram negados durante séculos, e assim disseminam suas subjetividades e valores culturais. As manifestações literárias ecoam vozes dos povos oprimidos e invisibilizados, que, situados à margem da sociedade, lutam por um espaço de reconhecimento e inserção na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. **Iracema**. São Paulo. 6. ed. São Paulo: Ática, 1976.
- ALMEIDA, M. Inês de. **Ensaio sobre literatura indígena contemporânea no Brasil**. 234 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - PUC, São Paulo, 1999.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2004.
- COSTA, Richard Santiago. Marabá em frente ao espelho. **Revista de História da Arte e da Cultura**, Campinas, SP, n. 23, p. 67-89, 2020. DOI: 10.20396/rhac.vi23.13546. Disponível em: <https://econtents>.

bc.unicamp.br/inpec/index.php/rhac/article/view/13546. Acesso em: 2 jun. 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: Mito, História, Etnicidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1996. DENIS, Ferdinand. In CESAR, Guilhermino (Sel. e apres.) *Historiadores e críticos do romantismo: 1 – a contribuição europeia: crítica e história literária* Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Edusp, 1978. p. 35-82.

DIAS, Gonçalves. **Últimos cantos**. Typographia de F. de Paula Brito. Rio de Janeiro: Praça Constituição, 1851.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

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

KAUSS, Vera. Figurações do mestiço indígena latino-americano em Marabá, de Gonçalves Dias e Tabaré, de Juan Zorilla de San Martín. **Revista Magistro, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas**: UNIGRANRIO, v. 1, n 1, p. 30-41, 2010.

MAGALHÃES. D. J. G. de. A Confederação dos Tamoios. In: **Obras Completas**. Tomo V. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1856.

MUNDURUKU, Daniel. **Sabedoria das águas**. São Paulo: Global, 2004.

OLIVEIRA, Andrey Pereira de. A corrupção do universo indígena nas “Poesias Americanas” de Gonçalves Dias. **Revista Trama**. v. 1. n. 2, 2005. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/206>. Acesso em: 01 jun. 2021.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. 2 ed. Lorena: DM Projetos especiais, 2004.

SILVA, Hudson M.; SILVA, Josimere Maria. Em busca de si: construção identitária no poema "Marabá", de Gonçalves Dias. **Revista Jangada**. v. 1. n. 16. 2020. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/283>. Acesso: 01 jun. 2021.

SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. **O filho do prisioneiro; balata.** Minerva Brasiliense: jornal de ciências, letras e artes publicado por uma associação de literatos, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 370- 371, 15 abr. 1836.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **O indianismo e a busca da identidade brasileira: influxos europeus e raízes nacionalistas.** Revista Versalete, Curitiba, v. 7, n. 13, p. 287-316, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

XAVIER, Elódia. Reflexões sobre a narrativa de autoria feminina. In: XAVIER, Elódia (Org.) **Tudo no feminino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

O PAPEL DO EDITOR E A PRODUÇÃO DE LIVROS NO MARANHÃO: Contribuição para uma história social das instituições da vida literária maranhense

Franklin Lopes da Silva¹
Wheriston Silva Neris²

1. INTRODUÇÃO

Comove, de fato, saber que houve um tempo, na segunda metade do século XIX, em que esta Província do Norte podia, com justo orgulho, apresentar-se, ao conspecto da nação, como um de seus principais centros editoriais, aqui se publicando obras notáveis pela qualidade técnica e esmero de impressão. [...] O encanto está em conhecer-se o que nesta Memória escreve José Maria Correia de Frias, como depoimento de sua própria experiência, e do que empreendeu com extrema dedicação, ao lado de outros poucos nomes – entre os quais é de justiça citar-se a Belarmino de Matos “ –para que os livros impressos no Maranhão (são palavras de Antônio Henriques Leal) sobrelevem aos das demais Províncias, e ainda aos da corte do Império, em elegância, nitidez e correção”.

O trecho acima fora extraído da “apresentação” da terceira edição do livro “Memória sobre a tipografia maranhense”, escrito e publicado originalmente por José Maria Correia de Frias em 1866. Produzido em sua tipografia homônima, e republicado em 2001 pela Editora Siciliano, recebeu elogios enfáticos nas orelhas do livro de

¹ Doutor em Ciências Sociais, Professor de Sociologia e Metodologia de Pesquisa no IFMA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: franklinlopes@gmail.com

² Doutor em Sociologia. Professor permanente dos Mestrados em Letras (PPGLB/UFMA) e Sociologia (PPGS/UFMA) da Universidade Federal do Maranhão e docente adjunto do Curso de Ciências Humanas – Sociologia (CHBA/CCEL). E-mail: wheriston.neris@ufma.br

Jomar Moraes³, que o classificou como “livro de arte”⁴, devido “a delicada e artística disposição dos elementos gráficos de sua capa [refere-se à primeira edição]”, e o seu papel por ter levado “a indústria gráfica maranhense ao primeiro plano de suas congêneres nacionais no século XIX”. É o mesmo Jomar Moraes que também coloca ao lado da Tipografia do Frias a Tipografia Progresso, dirigida por Belarmino de Matos⁵, classificando-as como “os dois expoentes dos tempos áureos da indústria gráfica maranhense” na produção de livros. Também segue indicado na mesma apresentação que o texto reproduz o da segunda edição, publicada em São Luís, no ano de 1978, sob a chancela do Serviço de Imprensa e Obras Gráficas do Estado - SIOGE - que à época tinha Jomar Moraes por diretor (1975-1980) - em parceria com a Fundação Cultural do Estado - FUNC.

³ À época presidente da Academia Maranhense de Letras, gestão em que permaneceu entre os anos de 1984 a 2006.

⁴ Uma reivindicação constante acerca da produção tipográfica no Maranhão, mesmo quando no exercício da Imprensa Oficial (1906), se refere à erudição e domínio da “norma culta” gramatical e às características estéticas dos adereços, fontes e formatos dos jornais e livros. Encontra-se inclusive menções a premiações internacionais como a medalha de bronze na Exposição Universal de Turim, em 1910, entre os trunfos referentes a esse tipo de prestígio.

⁵ Um dos fundadores da Associação Tipográfica Maranhense. Escreveu diversas lendas, orações de santos e outros pequenos avulsos, trabalhos que o autor expunha à venda antes de assumir a direção da Tipografia do Progresso. Também publicou o “Almanack administrativo, mercantil e industrial da provincia do Maranhão para os anos de 1858 a 1866 e 1868 (1858)”. Para o ano de 1860 o Almanaque traz em suplemento os Apontamentos históricos do Maranhão, escritos por Antonio Henriques Leal; para o ano de 1862, traz diversas notícias históricas e estatísticas e diversas poesias; para o ano de 1864, traz um catecismo agrícola, anúncios e estatutos da Companhia Porvir das Famílias; o Almanaque dos anos 1865, 1866 e 1868 compõe uma publicação em três volumes. Note-se a exclusão do almanaque de 1867, que foi elaborado por Antônio do Rego. De 1869 em diante os “Almanaques” foram redigidos e publicados por João Cândido de Moraes do Rego (BLAKE, Dicionario Histórico Brasileiro, 1883).

A terceira edição foi parte de uma ampla coleção intitulada “Maranhão sempre”⁶, promovida pelo Governo do Estado do Maranhão⁷ através da FUNC⁸, “em comemoração aos 390 anos de fundação da cidade de São Luís”, sob a coordenação editorial de Sebastião Moreira Duarte⁹. Dizia o caderno cultural do jornal “O Estado do Maranhão” em seu chamado à festa de lançamento:

[...] os livros distribuídos em bibliotecas e casas de cultura são um registro da história do Maranhão e fazem parte de um projeto de resgate da história literária do Estado, com relatos sobre a cidade, cultos religiosos, costumes, poesias e referências familiares (Publicado na edição de 04/09/2002).

⁶ A referida coleção se estendia a outros 59 títulos, todos de “autores” maranhenses. Dos quais apenas 24 foram publicados até 2002. O lançamento dos 24 títulos fora realizado em duas etapas. Na primeira foram nove títulos lançados e outros quinze na segunda: Memória histórica e documentada da Revolução da Província do Maranhão - 1839-1840 (Domingos José Gonçalves de Magalhães); Caminhos de São Luís (Luís Carlos de Lima); Estatística Histórico-Geográfica da Província do Maranhão (Antonio Bernardino Pereira do Lago); A obra escultórica de Newton Sá (Raimunda Fortes); O Bequimão (Clodoaldo Freitas); Sessenta anos de jornalismo (Joaquim Serra); Jornada do Maranhão (Diogo de Campos Moreno); Caso Pontes Visgueiro (Evaristo de Moraes); Memórias dos sertões maranhenses (Francisco de Paula Ribeiro); Os canhões do silêncio (José Chagas); História das missões dos padres capuchinhos (Pe. Cláudio d’Abbeville); Caminhos de São Luís (Carlos de Lima); Nau de Urano (Nauro Machado); Obra poética (Bandeira Tribuzi); O verbo contido (Manuel Lopes); Alcântara: subsídios para a história da cidade (Antonio Lopes) e Viagem ao Norte do Brasil (Yves d’Evreux).

⁷ À época o Maranhão tinha Roseana Sarney no cumprimento do seu segundo mandato consecutivo (1995-2002). A partir de 2009, com a cassação do mandato de Jackson Lago, ocuparia mais dois mandatos como Governadora (2009 – 2014).

⁸ Tendo por Secretário de Cultura Luís Henrique de Nazaré Bulcão, desde 2009, passando pelos governos de Roseana Sarney (1998-2001 e 2009-2014) e José Reinaldo Tavares (entre 2002 e 2006).

⁹ Membro da Academia Maranhense de Letras, recepcionado em sua posse por José Chagas – que também teve uma de suas obras publicadas pela coleção “Maranhão sempre”, como se vê na nota 4. Atuou como editor do Instituto Geia, entidade sediada em São Luís, dedicada à produção de livros e a atividades culturais mais gerais.

A primeira edição daquela “Memória sobre a tipografia maranhense”, segundo relatado no próprio texto, se deveu ao atendimento de um convite feito pela Comissão Tipográfica Maranhense¹⁰ para a Exposição Provincial¹¹ realizada em 1866. Nessa ocasião José Maria Correia de Frias expôs ainda três outros títulos: “História de Gil Brás de Santanilha”, de autoria de Lesage; “Tentativas poéticas”, de Severiano Antônio de Azevedo e “Apontamentos para o dicionário histórico, geográfico, topográfico e artístico da Província do Maranhão”, de César Augusto Marques. Esse último teve a sua terceira edição¹² dirigida por Jomar Moraes e integrou a Coleção Documentos Maranhenses, também por ele organizada em comemoração ao centenário da Academia Maranhense de Letras. Sua primeira edição (1870) dedicada pelo autor, César Augusto Marques, ao Imperador Dom Pedro II¹³ (1841-1889), recebe em sua segunda edição (1970) uma dedicatória feita por Antônio Lopes, seu organizador, ao ex-Governador Sebastião Archer da Silva¹⁴ (1947-1951). Para a sua terceira edição (2008) recebe

¹⁰ Galves (2015), observa que tal Comissão fora criada em 18 de novembro de 1821, cujo quadro organizacional era composto por Antonio Marques da Costa Soares (diretor e secretário), o desembargador Jozé Leandro de Souza (presidente) e Lázaro Antonio da Silva Guimaraens (Tesoureiro).

¹¹ O mesmo José Maria Correa de Frias relata que preparara ainda especialmente para ser apresentado na Exposição Nacional do Rio de Janeiro em 1866: “Opúsculo de 57 páginas, composto; Apontamentos para o dicionário histórico-geográfico, topográfico e estatístico da Província do Maranhão, do Dr. César Augusto Marques, obra em 400 páginas in 8º; História de Gil Braz de Santilhana, de Lesage; com 576 páginas, in 4º; Tentativas Poéticas, de Severiano Antônio de Azevedo”.

¹² Patrocinada pela ALUMAR. Sua segunda edição foi publicada no Rio de Janeiro pela editora Fon-Fon e Seleta, 1970, inserida na sua Coleção São Luís sob o patrocínio da SUDEMA.

¹³ “Como incansável protetor das letras, e estudioso cultivador da história pátria, oferece respeitosamente este tributo, pequeno mas nascido d’alma, do profundo respeito e veneração que lhe consagra”.

¹⁴ “Ao Maranhão, na pessoa de seu Governador Exmº. Sr. Sebastião Archer da Silva, que promoveu a organização desta nova edição, e aos Institutos Históricos e Geográficos Brasileiro e do Maranhão”.

outras duas dedicatórias, feita por Jomar Moraes e dirigidas uma ao ex-Governador José Sarney¹⁵ (1966-1970) e outra a Josué Montello¹⁶.

A opção por iniciar o texto por uma descrição das cadeias de interdependência pessoalizadas, atadas por laços de reciprocidade e atravessadas por relações políticas e de dominação constitui uma forma interessante de introdução do leitor no universo de questões que gostaríamos de abordar no presente trabalho. Inspirados em experiências de pesquisa recentes (GALVES, 2014; 2015; GALVES et al., 2019; SILVA, 2021), publicações programáticas (NERIS; NERIS, 2016) e exercícios pedagógicos situados no mestrado em Letras/Bacabal, dedicamos particular atenção neste capítulo à tentativa de explorar algumas pistas de investigação a respeito das instâncias, agentes e padrões de interação que atuam de maneira decisiva para seleção, consagração e difusão de textos e impressos em uma configuração cultural periférica como a maranhense.

As bases teóricas encontram-se assentadas, por um lado, em uma série de pesquisas recentes, instrumentalizadas nos quadros da teoria bourdieusiana (BOURDIEU, 1983; 1992 ; 2008; SAPIRO, 2016), noutro, por um conjunto de trabalhos de história social e cultural a respeito da circulação de bens simbólicos dentro e fora do Brasil (CHARTIER, 1994, 2000; SORÁ, 2010; FARIA, 2002 ; LEGENDRE et ROBIN, 2005 ; MOLLIER, 1999 ; PONTES, 1989). Dentro desse conjunto teórico, o papel do editor é geralmente concebido como uma espécie de “agente duplo”, fazendo a mediação entre dois mundos: o das regras da arte e das leis de mercado (BOURDIEU, 2019; MOLLIER, 1998; CHARLE, 1977; LAHIRE, 2006). Como asseverava Pierre Bourdieu, ao reconstituir a gênese do campo literário francês, “o editor é aquele que tem o extraordinário poder

¹⁵ “Ao estadista e homem de letras José Sarney que, Governador do Maranhão, fez promover a primeira reedição deste dicionário, ofereço dedico e consagro meu trabalho para a presente reedição”. Jomar Moraes não considera a existência de uma segunda edição.

¹⁶ “À memória em mim sempre viva de Josué Montello, que muito me estimulou a promover esta reedição”. As dedicatórias seguem aqui reproduzidas tais como apresentadas na terceira edição de 2008.

de assegurar a publicação, ou seja, de fazer com que um texto e um autor tenham acesso à existência pública (öffentlichkeit), conhecida e reconhecida” (BOURDIEU, 2018, p. 199).

A despeito dos marcos teóricos explicitados, no entanto, a tarefa de analisar os princípios e critérios que em uma sociedade periférica como a maranhense organizam os processos de institucionalização e profissionalização das práticas editoriais não deixa de ser árdua, por uma série de motivos. A começar pelo próprio desafio de importação de conceitos e sua adequação a contextos fracamente autônomos, marcados pela ausência de “mercados regulados” – ou seja, dependentes diretamente da política, atravessados por relações de reciprocidade, estratégias e relações personificadas inteiramente dependentes da acumulação de capital simbólico personificado (BOURDIEU, 2015; 2020). Como visto nas pesquisas sobre catálogos editoriais (PONTES, 1989; SORA, 2010) ou sobre o próprio universo da musicalidade (RIVRON, 2005), por outro lado, a produção de uma identidade brasileira no início do século XX foi fortemente atravessada pela criação de polarizações entre o nacional e o regional, legando a alguns Estados – entre os quais, o maranhense – uma espécie de condição de dupla periferia, quer em relação aos centros de produção internacional, quer com referência aos centros nacionais (grosso modo, Rio Janeiro e São Paulo).

Em suma, em uma conjuntura marcada pela baixa concorrência entre empresas editoriais duráveis (SILVA, 2021), atravessada por discursos sobre uma pretensa decadência material e cultural ampliada (ALMEIDA, 1982), profundamente marcada por ondas emigratórias de parte de sua intelectualidade para a capital nacional, o Rio de Janeiro (MARTINS, 2002), a figura do editor adquire peculiaridades que desafiam a imaginação de pesquisadores curiosos sobre a materialidade do simbólico. Sem a pretensão de responder definitivamente a essas questões, no texto que segue esboçamos algumas pistas de investigação que nos pareceram pertinentes para a conversão dessas questões mais abstratas em procedimentos inteiramente empíricos e historicamente situados.

2. INSTITUCIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PRÁTICAS EDITORIAIS

A princípio, uma dimensão que nos parece fundamental se refere aos processos de *institucionalização da vida social*, verificando processualmente as gradações em que essa noção se aplica às dinâmicas de maior ou menor níveis de impessoalidade e seu descolamento das lógicas de reconhecimento social (GRILL & REIS, 2018). Sobre esse ponto se faz imprescindível a apropriação dos resultados de investigações sociológicas desenvolvidas em contextos diversos. Esse recurso comparativo deve ser entendido aqui como estratégia elementar a ser aplicada como via de autocontrole e exercício de vigilância epistemológica, o que pode ser de grande valia para a construção de tipologias mais adequadas aos casos examinados.

Outra contribuição importante desse tipo de recurso comparativo é a possibilidade de controle sobre a reificação dos limites do universo social analisado, evitando a aplicação substancializada de escalas sob moldes “nacionais”, “regionais”, “locais” etc., mas reconstituindo-os analiticamente a partir do mapeamento dos investimentos sociais que lhes conferem sentidos e condicionam as suas práticas. Contudo, é preciso um controle metodológico intenso sobre esse recurso, para não incorrerem na tendência a uma apropriação direta daqueles resultados — tanto mais tentadora quando a referência apropriada decorre de investigações desenvolvidas em contextos socialmente mais dominantes em relação ao universo pesquisado.

Assim, atentos a essas observações, é preciso que uma investigação sobre os processos de *institucionalização* e *profissionalização* das práticas editoriais, suas condições históricas de funcionamento e seus efeitos sobre a circulação e consumo de impressos no Maranhão desenvolva uma operacionalização de conceitos atenta às suas necessidades de flexibilização, de forma apropriada aos contextos “regionais”, *periféricos* (AGÜERO, 2016;

SIGAL, 1996; RIVRON, 2005) em relação aos centros exportadores, quando for o caso, daqueles modelos analíticos operacionalizados.

Seguindo o roteiro sintetizado acima, parece-nos então fundamental o desenvolvimento de algumas questões sobre os contornos que adquiriram os processos de *institucionalização* das instâncias de produção e circulação de impressos e das suas lógicas de funcionamento ao longo do período e contexto que se pretende analisar. Seguindo um trajeto de verificações de dimensões mais gerais às mais específicas, cabe nos indagarmos: Quando historicamente emergiram e como se complexificam esses empreendimentos dedicados à produção de livros no Maranhão? Por quais vias e condições o que se passou a denominar “editor”, “editoras”, “produção editorial” etc. se constituem em modalidades especializadas de reconhecimento social e se recompõem ao longo do período em pauta? Quais os usos *estratégicos*, modos de apropriação e formas de reconhecimento acionadas em torno das *figuras do editor*? Como se deram os processos de especialização das instâncias de circulação das modalidades de impressos no universo social em pauta? Quem são os agentes, individuais e coletivos, que investem nessas tecnologias de representação social?

Tendo em vista o roteiro sintetizado acima, desenvolvemos recentemente uma investigação na qual analisamos os processos de instituição dos *papéis* de editor, sua gênese, condições de atuação e reinterpretções no contexto “maranhense”, analisando essas mutações entre duas *configurações* históricas. Em suma, trata-se de uma investigação acerca dos processos de diferenciação social em torno da categoria “editor”, compreendendo o descolamento dessa noção como resultante da *divisão do trabalho especializado*, tornada em categoria de reconhecimento dos agentes dedicados à produção de bens simbolicamente rentáveis.

No contexto maranhense a *figura do editor* se estabeleceria como uma espécie de gestor dos investimentos realizados através da escrita, por agentes que atuaram em várias frentes e vinculados a instâncias muito diversificadas (órgãos governamentais, partidos

políticos, grupos literários, instituições filantrópicas, jornais, instituições de reconhecimento e consagração intelectual, sindicatos etc.), insuflados por estratégias e projetos com vistas à promoção dos seus nomes em uma genealogia consagrada. As trajetórias dos seus agentes mais reconhecidos, como veremos a frente, parecem exemplos lapidares das trajetórias de multinotabilidades a que se referiam Igor Gastal Grill e Eliana Tavares dos Reis (2015), marcadas pelas travessias entre os domínios do poder político e da produção cultural, conseguindo angariar e mobilizar suportes para incremento de suas reputações pessoais.

Não estranha, pois, que uma forte característica nos processos de constituição e redefinições do papel de editor nesse espaço de produção editorial, é o progressivo acúmulo das suas funções e lógicas de reconhecimento, tão diversificadas quanto heterônomas, vinculadas ao seu exercício. Ao passo que nos contextos onde a divisão do trabalho de diferenciação social da categoria “editor” foram acompanhados por processos de autonomização dos campos de produção em que atuavam, em um contexto de histórico marcado por forte multidimensionalidade, trânsitos, osmose e amálgamas de lógicas como o “maranhense” será pelo acúmulo e mobilização de recursos, competências, bem como pelo trânsito por instâncias e grupos muito diversificados, que as condições de reconhecimento desse *papel* social se estabelecerão. É, pois, no incremento do capital simbólico personalizado e em sua notabilização na condição de consagrador de obras, autores e genealogias que se encontra a chave-explicativa para essa condição e seus efeitos sobre o mercado em pauta.

Tais características se devem fundamentalmente a dois fatores: 1) Não se verifica a constituição de um mercado concorrencial a ser reivindicado como alternativa de autonomia ao progressivo estabelecimento do Estado, desde as primeiras décadas do século XIX, como principal financiador da produção bibliográfica no Maranhão. 2) Há dependência de *prebendas* (WEBER, 2004) pelos serviços prestados ao Estado como principal suporte para a atuação dos agentes dedicados às funções de editor (primeiramente como

impressores dos seus “atos oficiais”, depois como ocupantes de cargos públicos estratégicos vinculados à cultura em sentido amplo). Sob tais condições, esses agentes atuariam como mediadores de complexas redes de relações interpessoais, atravessadas por diferentes instâncias e tipos de investimentos, cujas *reciprocidades* lhes possibilitariam as condições para o exercício editorial e os meios necessários à ascensão social.

3. GÊNESE E MUTAÇÕES DO PAPEL DE EDITOR NO MARANHÃO: a construção de um objeto

A descrição do processo de construção de uma arqueologia da mediação editorial no Maranhão constitui um terreno propício à proposição de algumas precauções quanto à construção do objeto nesse campo de estudos (SILVA, 2021) e para exploração de alguns problemas de pesquisa. O ponto de partida dessa pesquisa, vale ressaltar, decorreu de um esforço por objetivar esse universo, a despeito, inclusive, das consequências em termos de extensão do universo empírico. Inicialmente, empreendemos um esforço para construção de um banco de dados reunindo de maneira a mais abrangente possível o que se produziu em termos bibliográficos no Maranhão ao longo dos séculos XIX e XX. Tentando escapar da reprodução de epígrafes consagradas acerca da produção de livros nesse Estado, evitamos inicialmente os informes impressos nos trabalhos “locais”, muitos deles produzidos por agentes que seriam também tomados como agentes cujos investimentos bibliográficos e atuação escrita seriam analisados.

Com esse intuito, lançamos mão de documentações produzidas por instituições estaduais e nacionais, de domínios público e privado. Os resultados dessa etapa, a princípio, se mostraram pouco significativos, o que depois constataríamos como resultantes das condições de funcionamento da produção editorial de livros no Maranhão, estreitamente vinculadas às relações e investimentos hiperpessoalizados, como já tivemos a chance de ressaltar. O

contrapeso desmedido entre os investimentos bibliográficos privados e públicos, com sobrevalorização deste segundo, também diferenciava esse Estado das dinâmicas editoriais empreendidas em “âmbito nacional”.

Mapeadas todas as instituições e publicações identificadas através das fontes que dispomos, passamos aos relatórios produzidos por instituições dedicadas à organização e preservação de acervos, como as bibliotecas e gabinetes de leitura. Da mesma forma, sistematizamos as informações bibliográficas obtidas através desses relatórios na forma de variáveis que seriam então quantificadas e correlacionadas. Após uma série de verificações estatísticas preliminares, cujo montante de casos beirava os dez mil títulos mapeados, passamos a identificar as principais mudanças em torno da produção bibliográfica no Estado, correlacionando períodos de publicação, edições (1^a, 2^a etc.), gêneros, técnicas de impressão (tipografia, litografia, usos de imagens etc.), formatos, autores etc.

Para a construção desse banco de dados a respeito da produção de livros no Estado do Maranhão recorreremos a diferentes fontes de informação. A começar pelo relatório de livros da Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL, 2016). Esse volumoso documento reunia pouco mais de 10.000 páginas, organizado em diferentes sessões (obras raras, acervo geral, escolar etc.). Dentre elas a seção “autores maranhenses” reunia 9.525 exemplares, organizados segundo os critérios da ABNT. Grande parte desse acervo fora composto pela doação de bibliotecas particulares (COSTA 2013; CASTELLANOS, 2017), mas também pelos denominados “depósitos legais” ou voluntários efetuados pelos autores.as e editores.as. Cabe observar ainda que semelhante trabalho fora desenvolvido a partir de outros catálogos, como o do Gabinete Portuguez de Leitura (1867), da Tipografia do Frias (1866), do Serviço de Imprensa e obras Gráficas do Estado do Maranhão - SIOGE (1975-1980; 1983) e da Casa de Cultura Josué Montello (2018), bem como entre os relatórios como os da Biblioteca Pública e de Jornais do Maranhão

Passamos então ao mapeamento dos escritos de cunho “memorialístico”, ainda que tratassem sobre a produção de livros no Maranhão de modo paralelo às temáticas centrais das obras consultadas. Da mesma forma, organizamos em tabelas, subdivididas em séries de dimensões compilação de trechos, organizados com informações sobre quem escrevia, quando, locais de publicação, a quem se referiam, as adjetivações acionadas, os elogios e formas de reconhecimento, etc. Paralelamente realizamos também a construção dos perfis de todos os autores dessas obras “memorialísticas”. Em seguida traçamos alguns “confrontos” entre as verificações estatísticas e as narrativas mapeadas.

Esse processo de objetivação do espaço e comparação histórica das publicações, autores e editores permitiu identificar algumas modificações importantes nesse universo. Em primeiro lugar, tudo indica que houve uma inflexão na produção editorial de livros no Maranhão, que pode ser sintetizada pela transição entre a ênfase sobre os tipógrafos, que atuavam como produtores de livros em empreendimentos nominalmente privados — embora sempre solicitando ao Estado as expensas adicionais aos investimentos bibliográficos —, ao predomínio do Estado e de suas instâncias como quase exclusivo financiador e produtor de livros regionalmente. Paralelamente a essa modificação, entrou em curso um processo de alteração nos próprios modos de reconhecimento e até mesmo nas modalidades de adjetivação empregadas para classificar e reconhecer as atividades editoriais de livros: sinteticamente, a condição editorial deixou de ser considerada como um trabalho de *artífices* — produtores de artefatos “artísticos”, para ser representada pela imagem de “editores operários” (SILVA,, 2021).

Em posse dessas verificações primeiras, definimos algumas problemáticas de pesquisa que norteariam a nossa investigação de um ponto de vista mais geral: Por que a publicação de livros se constitui numa atividade socialmente valorizada e tornada em investimento simbolicamente rentável nesse contexto? como se deu

o processo de constituição da noção de “editor” como categoria social especializada, suas formas de reconhecimento e atuação? Em que a exploração da condição de editor contribui para pensar as especificidades de um universo de produção cultural periférico?

Seguindo o aprofundamento daquelas verificações, temos traçado um roteiro para investigações mais adensadas, voltadas para as seguintes dimensões: 1. Explorar as condições de exercício do ofício tipográfico; 2. Aprofundar a compreensão sobre o perfil das produções bibliográficas entre as duas configurações assinaladas; 3. Examinar as condições de acesso às impressões dos “atos oficiais” do Estado e seus usos *estratégicos*; 4. Compreender como essa produção bibliográfica oferece suporte para reconhecimento dentro e fora do espaço intelectual; 5. Explorar quais os recursos e estratégias mobilizadas pelos agentes em torno da inserção em um “panteão consagrado”; 6. Examinar as condições de exercício dos impressores vinculados ao Estado; 7. Reconstituir o peso das diferentes instituições e instâncias de consagração intelectual e literária; 8. Examinar os trajetos sociais dos gestores da “memória” daqueles “vultos intelectuais” e encarregados de gerir os critérios de reconhecimento e consagração.

Se esse amplo espectro de questões constitui, em nossa perspectiva, um modo de apreender os princípios internos de hierarquização que atravessam o funcionamento do espaço editorial em pauta e condicionam o papel do editor, nunca é demais recordar que a mediação editorial depende também das modificações no plano educacional e da constituição de um novo público leitor, pré-condição para garantir novas possibilidades de comercialização e consumo dos livros. Como explorado na pesquisa em pauta (SILVA, 2021), embora em escala mais restrita do que aquela verificada noutros contextos, essas mudanças incidiram fortemente sobre as demandas por livros no Maranhão. Paralelamente, ainda, ocorreu um processo de aprimoramento tecnológico para a produção bibliográfica regional, caracterizado por mudanças no maquinário de tipografias, importação de novas técnicas de impressão e nos

formatos de livros produzidos, o que sugere ter havido um processo de constituição de um mercado livreiro que se especializava em fins do século XIX. Aliás, data desse mesmo período a criação de órgãos de classe voltados para a proteção dos trabalhadores tipográficos.

Nesse passo também ocorrera a Fundação de instituições voltadas para a aglutinação e disponibilidade de livros — dentre os quais se destacaria o Gabinete Português de Leitura — e a constituição de “grupos literários”, que serviriam como espaços privilegiados de sociabilidades entre os restritos círculos de intelectuais atuantes ao longo do século XIX (MARTINS, 2002). Porém, toda essa desenvoltura e importância conferida à atuação literária ainda não foram suficientes para tornar a atividade editorial uma prática economicamente rentável, o que talvez ajude a entender como a mesma foi sendo deslocada progressiva para as próprias estruturas do Estado, onde alguns intelectuais conseguiram obter inserção em alguns postos burocráticos e agenciar essa função de classificador simbólico.

A denegação dos ganhos econômicos e do servilismo ao mecenato estatal em favor de um “ofício artístico” reconhecido pela importância dos serviços prestados como tipógrafos — servindo o amparo material necessário aos “grandes vultos da intelectualidade maranhense”, ansiosa por publicar seus textos — seria, *pari passu*, multiplicada em outros investimentos de gestão da memória daqueles “vultos intelectuais” que representariam a “cultura maranhense”. A gênese da *figura do editor* nesse contexto, se constituiria assim em um experimento histórico singular, cujo lugar secundário de “suporte” ao mundo letrado seria compensado pelo reboque da sua importância à alçada do “panteão” dos nomes consagrados da “intelectualidade maranhense”.

Os casos de “editores” como José Maria Corrêa de Frias e Belarmino de Matos são exemplares para a demonstração das lógicas de importação dos modelos de produção bibliográfica, bem como de autores e modalidades de escrita importadas principalmente de contextos europeus e que seriam apropriadas

como modelos de intervenção e atuação literária ao longo do século XIX no Maranhão. Em período mais recente o caso de Jomar Moraes se faz também ilustrativo das modalidades de exercício de agentes mediadores entre os níveis “local”, “nacional” e “internacional”, através da edição de livros, atuando principalmente a partir de instâncias públicas como o SIOGE e FUNC, cujas redes de contatos e serviços prestados suscitavam transações nesses três níveis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, um importante refinamento com relação a análise dos condicionantes históricos e sociais que presidiam a condição do editor no Maranhão deriva da compreensão sobre a especificidade desse espaço. Aqui, como visto, não se observa o funcionamento de um mercado econômico nos moldes concorrenciais entre empresas editoriais duráveis, assim como não se verifica uma estrutura de oposições entre um polo de produção literária mais restrito — representado pela máxima da “arte pela arte” (ver p. ex. MOLLIER, 1998, 1999; BOURDIEU, 2018) — e outro de produção mais ampla ou comercial, adaptado às demandas de um tipo peculiar de mercado. Aliás, mesmo frente à multiplicação recente de instâncias e instituições de consagração e reconhecimento cultural e literário no Maranhão, os aspectos estruturais desse mercado não parecem ter sido alterados, o que por si só já deveria ter despertado o interesse sobre os efeitos desse quadro sobre o universo das produções simbólicas nesse espaço.

Seja como for, através do presente estudo, tentamos demonstrar, em primeiro lugar, como a função do editor acompanha em boa medida a própria história da tipografia no Maranhão, marcada por uma maior autonomização em suas etapas iniciais, até a sua progressiva incorporação às instâncias públicas e políticas. Além desse processo peculiar de institucionalização, o exame de trajetórias específicas como as de José Maria Correia de Frias, Belarmino de Matos, e mais recentemente Jomar da Silva Moraes,

também se mostra útil para compreensão dos padrões de carreira dos editores, para apreensão das competências requisitadas e dos trunfos acionados nas estratégias de classificação e reconhecimento. Ao combinarmos essas duas dimensões de análise, observamos, no entanto, que, embora não seja possível excluir os condicionantes específicos que recaem sobre os agentes distribuídos nas duas configurações mencionadas, o papel do editor ainda continuou marcado pelas estratégias de acumulação de capital simbólico personalizado, pelo acúmulo de relações de dependência e reciprocidade e pelas *estratégias de sociodiceia*, ou seja, esse “caso particular de investimento simbólico, visam a legitimar a dominação e seu fundamento (isto é, a espécie de capital sobre o qual ela repousa), naturalizando-os” (BOURDIEU, 2020, p. 26)

REFERÊNCIAS

AGÜERO, Ana Clarisa; GARCIA, Diego (editores). *Culturas interiores: Córdoba en la geografía nacional e internacional de la cultura*.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **A ideologia da decadência: leitura antropológica a uma história da agricultura do Maranhão**. Rio de Janeiro: Editora Casa 8/FUA, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Les règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil, 1992.

_____. Uma revolução conservadora na edição. In: **Política & Sociedade**, v. 17, nº 39. Florianópolis, mai./ago. de 2018.

_____. Mas quem criou os criadores? In: **Questões de Sociologia**. Trad.: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008.

_____. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Porto Alegre: RS: Zouk, 2015.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velásquez Castellanos. **O livro escolar no Maranhão Império (1822-1889)**. São Luís: EDUFMA/Café & Lápis, 2017.

CHARLE, Christophe. Situation spatiale et position sociale: essai de géographie sociale du champ littéraire à la fin du 19e siècle. In: *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, année 1977, volume 13, numéro 1 (pp. 45-59).

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CORADINI, Odaci Luiz. **Os usos das ciências humanas e sociais pelo catolicismo e pelo luteranismo e as relações centro/periferia**. Repocs, São Luís, Maranhão, Brasil, v. 9, nº 17, pp. 11-122, 2012.

COSTA, Odaléia Alves da. O livro do povo na expansão do ensino primário no Maranhão (1861-1881). Tese de doutorado defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP, 2013.

ELIAS, Norbert. As interdependências humanas: os problemas das ligações sociais. In: ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Portugal: Edições 70, 2015.

_____. Conceitos sociológicos fundamentais. In: ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios: Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 2006.

FARIA, Luiz de Castro. Oliveira Viana, de Saquarema à Alameda São Boaventura, 41 - Niterói. O autor, os livros, a obra. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FRIAS, José Maria Correa de. **Memória sobre a tipografia maranhense**. São Paulo: Siciliano, 2001.

_____. **Memoria sobre a tipografia maranhense**. São Luís: Tipografia do Frias, 1866.

GALVES, Marcelo Cheche. “Ao público sincero e imparcial”: Imprensa e Independência na Província do Maranhão (1821-1826). São Luís: EDUEMA/ Café & Lápis, 2015.

_____. “Dirigir e retificar a opinião pública”: os primeiros anos da tipografia nacional do maranhão (1821-1823). Comunicação

apresentada no I Seminário Internacional Brasil no Século XIX, na Universidade Federal do Espírito Santo, na cidade de Vitória (ES), entre os dias 25 e 29 de agosto de 2014.

GALVES, Marcelo Cheche; BASÍLIO, Romário Sampaio; PINTO, Lucas Gomes. **Vendem-se impressos a preços cômodos na cidade do Maranhão**. São Luís: Editora UEMA, 2019

GRILL, Igor Gastal; REIS, Eliana Tavares dos. Dos *campos* aos *domínios* das “elites” no Brasil. Revista Tomo, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, n. 32, p. 163-210, jan./jun. 2018.

_____. Trajetórias de Multinotabilidades: Reconfigurações Históricas e Condicionantes Sociais das Inscrições Políticas e Culturais de Parlamentares Brasileiros. Dados [online]. 2015, v. 58, n. 2

LAHIRE, Bernard. *La condition littéraire. La double vie des écrivains*. Paris: Éditions La Découverte, 2006.

LEGENDRE, Bertrand ; ROBIN, Christian (dir.). *Figures de l'éditeur, Paris, Nouveau Monde éditions, 2005, MAUSS,*

MARTINS, Manoel de Jesus Barros. Rachaduras solarescas e epigonismos provincianos: sociedade e cultura no Maranhão neo-ateniense: 1890-1930. Dissertação de mestrado. Recife: UFPE, 2002

MOLLIER, Jean-Yves. *Les mutations de l'espace éditorial français du XVIIIe au XXe siècle*. In: Revista Actes de la Recherche en Sciences Sociales. Vol. 126-127. Édition, Éditeurs (1), 1999, pp 29-38.

_____. *L'argent et les lettres. Histoire du capitalisme d'édition*. Paris: Fayard, 1998.

NERIS, W. S.; NERIS, C. S. C. As condições sociais de tradução em literatura: notas de pesquisas recentes. Afluente: Revista Eletrônica de Letras e Linguística, v. 1, p. 21, 2016.

RIVRON, Vassili. *Enracinement de la littérature et anoblissement de la musique populaire: Étude comparée de deux modalités de construction culturelle du Brésil (1888-1964)*. Tese de doutorado em sociologia, defendida no âmbito da École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS, 2005.

PONTES, Heloísa (1989). “Retratos do Brasil: Editores, editoras e ‘coleções brasileira’ nas décadas de 30, 40 e 50”. Em: MICELI, Sérgio

(org.). História das ciências sociais no Brasil. São Paulo, Vértice/Idesp, 1989.

SAPIRO, Gisele. *La sociología de la literatura/* Gisele Sapiro. - la ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, 2016.

SIGAL, Silvia. *Le rôle politique des intellectuels en Amérique Latine.* Paris: L'Harmattan. 1996.

SILVA, Franklin Lopes. GÊNESE E MUTAÇÕES DOS PAPÉIS DE EDITOR NO MARANHÃO das casas tipográficas às edições estatais. 334fls. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Texto apresentado ao Programa de Pósgraduação em Ciências Sociais (PPGSOC/UFMA), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 07/06/2021.

SORÁ, Gustavo Alejandro. **Brasileiras: José Olympio e a gênese do mercado editorial brasileiro.** São Paulo: EdUSP/ComArte, 2010.

WEBER, Max. Os tipos de dominação. In: **Economia e sociedade.** São Paulo: 2004.

ORALIDADE E ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: um olhar para livro didático

Maria Elizete Melo de Oliveira¹

Paulo da Silva Lima²

1. INTRODUÇÃO

A oralidade em sala de aula, embora seja um tema bastante discutido nos últimos anos, ainda não ocupou o espaço merecido, sendo pouco abordado no ensino de Língua Materna pelo fato de a escrita ter um amplo espaço na tradição escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 1999) apontam que o ensino de Língua Materna na escola favoreça o acesso e uso da linguagem em variados gêneros, orais e escritos, com o objetivo de formar indivíduos que tenham capacidades de desenvolver linguisticamente diferentes situações comunicativas da vida pública. Sendo assim, é dever da escola proporcionar diferentes situações interativas, mostrando aos alunos que oralidade e escrita são necessárias e apresentam suas diferenças contextuais por serem dois usos diferentes, mas que pertencem ao mesmo sistema linguístico, o que justifica o fato de que a escrita não deve ser priorizada, mas que ambas as modalidades sejam tratadas com igualdade.

Nesse contexto, o ensino de Língua Materna nas escolas brasileiras, tem como apoio base o livro didático para direcionar e auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, visto que o livro didático é o material mais utilizado em sala de aula, tanto pelo professor quanto pelos alunos. Assim, este trabalho tem como objetivo averiguar o tratamento que se dá à oralidade e escrita no livro

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal do Maranhão – Campus Bacabal. E-mail: elyzmello49@gmail.com

² Prof. Dr. UFMA campus Bacabal. E-mail: paulodasilvalima@yahoo.com.br

didático no processo de ensino de Língua Materna, mesmo que segundo Marcuschi e Dionísio (2007), oralidade ainda seja pouco trabalhada no livro didático, e por vezes, trabalhada de maneira inadequada, e ainda prioriza-se a escrita. Para isso, analisamos o livro volume 1 da coleção “*PORTUGUÊS: Contexto, interlocução e sentido*” para ser utilizada no triênio de 2018, 2019 e 2020 no ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede pública no Centro de Ensino Frei Godofredo Bauerdick, município de Lago de Lago da Pedra, MA.

Iniciaremos a discussão com a relação entre oralidade e escrita no *continuum* fundamentada em Marcuschi (2010), em seguida abordaremos sobre o ensino de Língua Materna embasados nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999), em Antunes (2007) e Fávero e Andrade (1999). Logo após voltaremos o olhar sob a oralidade e a escrita no livro didático de Abaurre; Abaurre; Pontara (2016). Por fim serão feitas as considerações finais.

2. ORALIDADE E ESCRITA NUM CONTINUUM

A linguagem oral e a linguagem escrita são as duas principais formas de comunicação humana e, mesmo que sejam usadas em contextos e formas diferentes, ambas apresentam semelhanças. Embora por muito tempo, oralidade e escrita, tenham sido estudadas pelo ângulo da dicotomia, considerando a oralidade como dialogada e a escrita como monologada, hoje podem ser vistas dentro de um *continuum*, como “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI 2010, p. 16), cujos usos dessas práticas são considerados aspectos fundante da língua.

Para Marcuschi (2010), a oralidade é uma prática social de interação para fins comunicativos que se apresenta de diversas formas e são fundados na realidade sonora, que vai desde uma realização mais informal à mais formal nos variados contextos de uso. Com isso, não se deve olhar primeiramente para as regras e estrutura da língua, mas para seus usos, pois são os usos que

fazemos da língua que determinam as variações e diversas manifestações linguísticas existentes.

Como manifestação de prática, a fala é adquirida de forma espontânea nos diversos contextos informais, nas relações dialógicas e sociais do cotidiano. Tais práticas, são instauradas desde os primeiros gestos e sinais comunicativos do nascimento do homem, pois segundo Marcuschi (2010. p. 17) “o aprendizado e o uso da língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização” do indivíduo na sociedade.

No que concerne à escrita, Marcuschi (2010) diz que:

(...) a escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especialidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva recursos de ordem pictórica e outros (...). Pode-se manifestar pela escrita alfabética (...). No geral nunca há “escritas puras”, trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Baseado nessa afirmação, a escrita é um complemento da fala e não uma modalidade de uso isolado. A prática da escrita se constitui pela grafia, mesmo envolvendo outros recursos linguísticos. E para chegar à essa prática, necessita letramento voltado para a escrita. E, em uma sociedade pautada por padrões formais de “**letramentos**”, a escrita “*se tornou* um bem social indispensável” (MARCUSCHI 2010, p. 16) no cotidiano e tornou-se também, essencial para vivermos no mundo moderno. Isso se dá não por ser mais importante que a fala, mas pela forma que foi implantada e enraizada nas sociedades modernas, chegando a um elevado *status* de desenvolvimento, educação e poder.

A escrita não é a representação da fala, porque ela “não consegue produzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos” (MARCUSCHI 2010, p. 17). No entanto, afirma ainda o autor, a escrita apresenta recursos próprios como, tamanho e tipo de letra, cores e formatos, elementos pictóricos dentre outros, que não estão

presentes na oralidade. Assim, não se pode “negar a semelhança de seus produtos, que podem expressar as mesmas intenções” (BOTELHO, 2012, p. 84), uma vez que a seleção de elementos linguísticos, tanto da fala quanto da escrita, se dá a partir de um mesmo sistema da língua, e por esse motivo, apresenta diversas possibilidades do uso de itens comuns em ambas as modalidades.

Nesse sentido, afirma Marcuschi (2010, p. 17), “a oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. Mas por outro lado comparam fala e escrita de forma dicotômica, Perini (2004) afirma que há duas formas de analisar a fala e a escrita, ressaltando que de modo geral, a escrita é considerada a “correta”, mais “bonita”; enquanto a oralidade é conceituada como cheia de “erros”, “falhas”, conhecida como “inculta”.

De modo geral, as características e diferenças mais atribuídas entre essas duas modalidades, segundo Koch (1992), Marcuschi e Dionísio (2007) e Marcuschi (2010) são instaladas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Dicotomias

Fala	Escrita
Não-planejada	Planejada
Fragmentária	Completa
Predominância de frases curtas, simples ou Coordenadas.	Elaborada
Pouco uso de passivas	Predominância de frases completas
Contextualizada	Descontextualizada
Dependente	Autônoma
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Imprecisa	Precisa
Não normatizada	Normatizada
Dependente	Autônoma
Imprecisa	Precisa
Concreta	Abstrata

Fonte: Koch (1992), Marcuschi e Dionísio (2007) e Marcuschi (2010)

Conforme explicitado no quadro, analisar fala e escrita de formas dicotômica leva-se em conta apenas o planejamento, verbalização e estrutura da língua, separando forma e conteúdo, tornando-as estanques, deixando de lado as características dos textos produzidos, os usos discursivos da língua nos diversos contextos e condições de produção, e a própria produção textual.

Percebendo que os estudos dicotômicos entre oralidade e escrita não contemplavam vários aspectos relevantes dos usos da língua, aponta Marcuschi (2010, p. 27), que muitos estudiosos debruçaram-se aos estudos entre fala e escrita na perspectiva do *continuum*, como, “Chafe (1982, 1984 e 1985), Tenner (1982,1985), Gumperz (1982), Biber (1986, 1995), Blanche-Benveniste (1990), Halliday /Hasan (1989), que perceberam as relações entre fala e escrita dentro de um contínuo, seja tipológico ou da realidade cognitiva e social”. Com isso, passou-se a considerar os usos da língua e também, afirma Botelho (2004), as diferentes estratégias de planejamento das modalidades; as diferenças dos gêneros fundados nas condições de produção; as dimensões significativas de variação linguística; a relação entre os gêneros e o contínuo tipológico; a complexidade estrutural das modalidades e um maior ou menor envolvimento dos interlocutores. Nessa perspectiva, oralidade e escrita não são distintas, pois ambas tomam posse da língua como sistema linguístico e, isso, as tornam semelhantes.

Podemos observar que a escrita é utilizada em paralelo com a oralidade em diversos contextos sociais do cotidiano, tais como, a escola, o trabalho, atividades simples e burocráticas, atividades intelectuais, relacionamento familiar, atividades corriqueiras, dentre outras diversas formas de utilização. Em cada contexto, as motivações e objetivos de uso são diferentes, pois cada um se dá em contextos de produções distintas. Nesse sentido, há uma fusão de escrita e contexto em paralelo com a oralidade, pois, em cada um desses contextos, a escrita não será usada da mesma maneira por todas as pessoas que fazem parte desse mesmo contexto, cada um, dependendo da função que ocupar, utilizará a escrita para fins diferentes. Assim, afirma

Marcuschi (2010), a escrita torna-se uma prática comunicativa relevante e muito proveitosa em vários sentidos.

Com base nisso, “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários” (MARCUSCHI 2010, p. 22). Nessa perspectiva, pode-se constatar que oralidade e escrita possuem uma forma própria de funcionamento e cada uma ocupa um importante papel na sociedade.

Diante disso, confirma-se que a oralidade e a escrita não devem ser estudadas de forma dicotômica, mas *num continuum*, conforme explicita Marcuschi (2010):

As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado num *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques (MARCUSCHI 2010, p.34).

Nesse panorama, ao olhar ambas as modalidades *num continuum* não percebemos diferenças entre oralidade e escrita, uma vez que as duas pertencem ao mesmo sistema linguístico e, nesse âmbito serão considerados os textos informais como prototípico da linguagem oral e textos formais como prototípico da linguagem escrita. E, em conformidade com Marcuschi (2010, p. 35), “assim, como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedade intrínseca privilegiada”. No entanto, se essas modalidades forem avaliadas a partir de seus prototípicos e particularidades, aí sim, serão encontradas grandes diferenças, pois oralidade e escrita apresentam características, particularidades e processos de funcionamento distintos.

Mesmo reconhecendo a inegável importância da escrita para a sociedade, e sendo vista como a linguagem de mais prestígio nas civilizações “letradas”, aponta Marcuschi (2010, p. 36), que “a oralidade jamais desaparecerá e sempre será ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade

enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia”. Com base nessa afirmação, a oralidade sempre será a porta de entrada de inserção à racionalidade e a identidade social e grupal dos indivíduos.

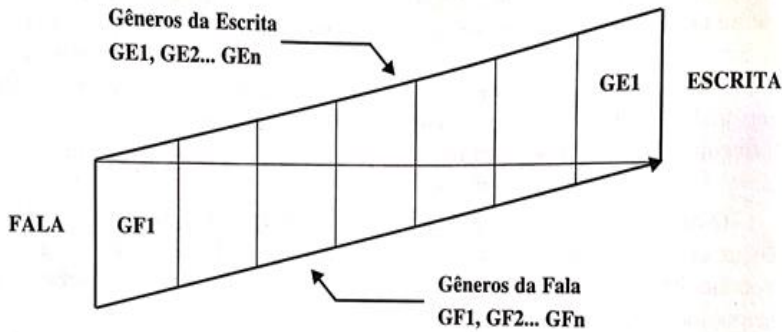
A escrita, para Marcuschi (2010, p. 36), por ser pautada pelo padrão, não é estigmatizadora e não serve como fator de identidade individual ou grupal. Pois “oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedade diversas” (MARCUSCHI, 2010, p. 37). Diante disso, sendo a oralidade e escrita práticas sociais, vale acrescentar que a oralidade pode existir sem a escrita, no entanto, a escrita não pode existir sem a oralidade, pois a existência dos textos escritos necessita do uso da linguagem oral para fundamentar-se. Por isso, comumente serão encontrados traços de um uso em outro.

Conforme a afirmação de Marcuschi (2010, p. 37), “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos”. Desse modo, fala e escrita estão entrelaçadas quando estudadas dentro de um *continuum*, e, para Kato (1987), o que vai determinar as diferenças entre as modalidades oral e escrita são as condições de produção, que irão refletir sobre uma maior ou menor dependência do contexto, bem como um maior ou menor grau de planejamento. Assim, as condições de produção e particularidades de outras ordens, tornam fala e escrita modalidades específicas da língua. E, por isso, não são modalidades estanques e não devem ser estudadas de forma distintas, pois os estudos de oralidade e escrita se fundamentam nos usos da língua.

Partindo dessas diferenças dentro de um *continuum*, temos como consequência correlações em diversos planos que resulta em um *conjunto de variações* e não simplesmente, uma variação linear. Assim, a fala e a escrita podem ser vistas *num continuum* dos gêneros textuais, e podem ser representadas e distribuídas pelo meio de produção e concepção discursiva. Conforme exposto por Marcuschi

(2010, p. 38), no gráfico abaixo observemos fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.

Gráfico 1 – Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.



Fonte: Marcuschi (2010, p.38)

No gráfico 1 apresentado por Marcuschi (2010), podemos observar que os dois domínios linguísticos se encontram nos gêneros (G) textuais da fala e da escrita. Ambos se dão em dois *contínuos*: um na linha dos gêneros textuais (GF1, GF2... GEN e GE1, GE2... GEN) e outro na linha de características específicas de cada modalidade. Nesse sentido, um gênero próprio da fala (GF), uma conversa espontânea entre amigos, por exemplo, representaria no gráfico o (GF1) e seria um prototípico da modalidade falada, sem necessidade de compará-la com um gênero escrito (GE). Da mesma forma que o gênero escrito (GE1) que seria um prototípico da escrita, como por exemplo, uma apresentação de comunicação acadêmica em um congresso, não precisa ser comparado com o GF.

Observando os dois exemplos, temos produções de textos diferentes em condições naturais e espontâneas de produção construídos nos diversos domínios discursivos da escrita e da fala. Nesse sentido, há um entrelaçamento de muitos aspectos entre as duas modalidades que constituem uma mistura dos domínios dessas modalidades. Como exemplifica Marcuschi (2010, p. 38), se observar textos de um noticiário de televisão, são textos

originalmente escritos, no entanto o leitor só receberá oralmente. Temos, por outro lado, outros eventos de produções bem comuns, por exemplo, as aulas ministradas pelo professor são expositivas e originais, sem um texto escrito do que irá falar. No entanto, antecedente às aulas, foram feitas leituras e nelas foram acrescentados comentários e/ou anotações que embasam a fala do professor em sala.

Diante disso, é importante compreender que:

Um dos aspectos centrais nesta questão é a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. São, portanto, realizações de uma gramática única, mas que do ponto de vista semiológico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo, que a escrita não representa a fala (MARCUSCHI 2010, p.38-39).

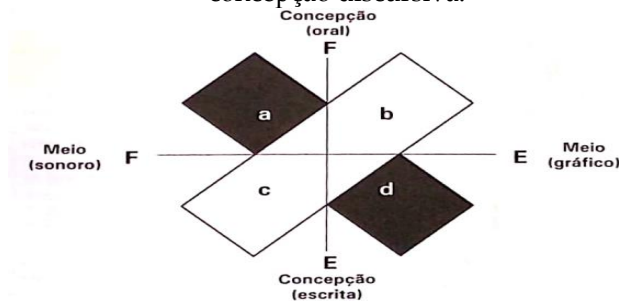
Nessa perspectiva, oralidade e escrita pertencem ao mesmo sistema da língua e podem apresentar diferenças e semelhanças. Nos textos orais, por exemplo, podemos observar palavras, gestos, mímicas, sons e etc... e os textos escritos não apresentam apenas as letras do alfabeto, mas há também a presença de fotos, gráficos, quadros e outros recursos linguísticos utilizados para representações. Assim, é evidente que há um entrecruzamento entre os textos de modalidade oral e escrita, pois conforme explicita Koch (1997):

Existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao polo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do polo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários. (KOCH, 1997, p. 32)

Diante desse posicionamento, cada modalidade de uso da língua apresenta suas próprias características, não negando a possibilidade de aparecer características mútuas em ambas. Além disso, existem os tipos mistos que irão se entrecruzarem em vários aspectos e em gêneros

diferentes. Marcuschi (2010, p.39) faz uma representação da oralidade e escrita pelo meio (sonoro e gráfico) de produção e concepção (oral e escrita) discursiva. Vejamos no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva.



Fonte: Marcuschi (2010, p. 39)

Marcuschi (2010) apresenta no gráfico 2 ideias diferentes e mistas de relações dos gêneros oral e escrito pelo *meio* e *concepção*, sendo que a fala (F) é de *concepção* oral e o *meio* sonoro e a escrita (E) está representada pela *concepção* escrita e *meio* gráfico. Na representação gráfica, o “a” é domínio oral (posicionado entre oral e sonoro) tanto na *concepção* quanto ao *meio*. Em oposição de “a” seria o domínio “d” que corresponde ao domínio típico da escrita (posicionado entre gráfico e escrita). Se fossemos observar apenas por estes dois ângulos e “a” e “d”, teríamos duas modalidades totalmente dicotômicas. Mas os domínios “b” (posicionado entre oral e gráfico) e “c” (posicionado entre sonoro e escrita) são mistos, e nesse ponto acontece uma mesclagem das duas modalidades.

Com isso, certifica-se que textos orais, além de utilizar a sonoridade como meio, utiliza-se também da grafia, e o “som não é uma condição suficiente para a definição da língua falada” (MARCUSCHI 2008, p. 102). Da mesma forma que textos escritos, não utiliza apenas a escrita, mas pode fazer uso do meio sonoro. Portanto, acrescenta Marcuschi (2008), que a percepção oral ou

escrita indica o meio de origem da produção, e não a natureza do ato cognitivo de criação.

Como exemplos desses domínios temos: para o domínio “a” uma conversa espontânea entre pai e filho, ou entre amigos em que há fala e escuta (oral e sonora); para o domínio “d” a produção de um artigo científico (escrito e gráfico); para o domínio “b” um aluno escrevendo a fala do professor em sala de aula (oral e gráfico); para o domínio “c” a homilia de um padre publicada no folheto mensal da paróquia (escrito e sonoro). Para melhor visualização desse cruzamento de *concepção* oral e escrita e *meio* sonoro e gráfico oral, vejamos o quadro abaixo que foi baseado em Marcuschi (2008).

Quadro 2 – Cruzamento da *concepção* oral e escrita e *meio* sonoro e gráfico distribuído em gêneros textuais.

Gênero textual	Concepção discursiva		Meio de produção		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Conversa espontânea entre pai e filho, ou entre amigos.	X		X		a
Produção de um artigo científico		X		X	d
Aluno escrevendo a fala do professor em sala de aula		X	X		b
A homilia de um padre publicada no folheto mensal da paróquia	X			X	c

Fonte: Marcuschi (2008, p. 193), (Grifos nossos)

Conforme apresentados no quadro 2, há um cruzamento entre gêneros prototípicos da oralidade “a” e escrita “d” com os gêneros mistos “b” e “c”.

Outra representação que Marcuschi (2010, p. 41) faz é a do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.

Gráfico 3 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.



Fonte: Marcuschi (2010, p. 41)

Podemos observar no gráfico 3 a representação do contexto da fala e da escrita no contínuo dos gêneros textuais. Em meio aos diversos gêneros textuais apresentados, Marcuschi (2010) destaca no centro do gráfico por meio do balão, alguns gêneros no centro do gráfico considerados “mistos” por se entrecruzarem sob muitos aspectos. Sobre o contínuo dos gêneros textuais, Marcuschi (2010) reitera:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais discursivas (sic), seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (MARCUSCHI, 2010, p. 42).

Com base nesse posicionamento, nota-se que o contínuo dos gêneros textuais no contexto da fala e escrita correlacionam-se e as

estratégias de formulação determinam as características comuns entre as modalidades oral e escrita, que por sua vez, produzirão as variações das estruturas textuais discursivas. Nesse sentido, não se pode ver a fala apenas como dialogada e a escrita como monologada, pois fala e escrita apresentam um *continuum de variações*, porque tanto fala quanto escrita sofrem variações.

Nesse raciocínio, para evitar dicotomias estritas entre fala e escrita, as comparações e análises feitas entre ambas as modalidades devem ser feitas dentro do *continuum* dos gêneros textuais. Para isso, deve-se ter a noção de concepção do funcionamento da língua no viés das condições de produção, e também da atividade e função que os produtores e receptores dos discursos assumem na sociedade, considerando os contextos reais de produção, e não apenas do sistema linguístico.

Com isso, Marcuschi (2010, p.43) afirma que “as formas de organização linguística dos textos se dão no uso da língua como atividade situação”, e isso vale para a fala e para a escrita. Com base nessa afirmação, a noção de língua e seu funcionamento, pode-se dizer que fala e escrita “podem ser vistas e analisadas na perspectiva de *uso* e não de *sistema*” (MARCUSCHI 2010, p. 43). Por isso, a relação entre fala e escrita se torna mais eficaz se levar em conta o uso do código, e não apenas o código.

Embora já explicitado nos gráficos, Marcuschi (2010) aponta que os aspectos mais notáveis entre fala e escritas na perspectiva do *continuum* indicam:

- Que as semelhanças são maiores que as diferenças, tanto em aspectos linguísticos quanto sociocomunicativos;
- As relações de semelhanças e diferenças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas;
- As relações podem ser melhor compreendidas se forem observadas *num continuum* dos gêneros textuais;
- Muitas características de diferenças que são atribuídas a uma das modalidades são propriedades da língua;

- Não há nenhuma diferença linguística notável que perpassa o contínuo de toda a produção falada, ou de toda produção escrita caracterizando uma das duas modalidades;

- Fala e escrita são normatizadas em todas as suas formas de manifestação textual;

- Fala e escrita são multissistêmicas, pois não se operam nem se constituem em uma única dimensão;

- Entre fala e escrita, uma das características mais notáveis está na ordem ideológica da avaliação sociopolítica em sua relação com a fala e a forma que dela nos apropriamos para estabelecer, manter e reproduzir relações de poder.

Partindo dessas afirmações, certifica-se que a escrita não representa a fala e há relações entre elas, desde que não sejam vistas em termos de inferioridade e superioridade. E olhando por esse ângulo, as duas tornam-se contínuas e são duas possibilidades de usos da língua nas relações sociointerativas.

3. ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA

O ensino de Língua Materna na escola é uma prática curricular que está inserida no processo de letramento da sociedade, que por sua vez, segue normas educacionais para nortear de forma adequada o processo de ensino e aprendizagem. O advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa publicado pelo Ministério da Educação é pautado por uma política educacional de inclusão dos contextos sociais e práticas escolares que se aproxima das necessidades e contextos as quais os sujeitos estão inseridos, pois conforme Brasil (1999, p. 138) “Não há língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar”. Nessa perspectiva, esses documentos colaboram para melhor compreender o contexto de ensino e da produção de conhecimentos dos sujeitos em aprendizagem, enfatizando o texto em seus diversos contextos como uma

representação das práticas sociais e valorizando a língua em seu contexto de uso oral e escrito.

A língua representa a identidade de uma comunidade, de um povo, e sofre alterações de acordo com as necessidades de seus falantes. Assim, o ensino de Língua Materna, aqui destacamos o ensino de Língua Portuguesa, a partir dos usos da oralidade e da escrita, proporciona aos falantes nativos desta língua a interação entre os sujeitos pela linguagem nos variados contextos em que se apresentam. De tal modo, o ensino de oralidade e escrita ocorre mediante os conhecimentos e os contextos de produção dos interlocutores que são capazes de entender e inferir características próprias na formulação dos discursos, visto que

cada língua é um retrato do mundo, tomado de um ponto de vista diferente, e que revela algo não tanto sobre o próprio mundo, mas sobre a mente do ser humano. Cada língua ilustra uma das infinitas maneiras que o homem pode encontrar de entender a realidade. (PERINI, 2006, p. 52).

Com isso, há diferentes formas de ensinar a Língua Portuguesa e de contextualizá-la de modo que favoreça e se perceba a língua em suas formas de usos. Ensinar Língua materna na perspectiva da língua em uso é compreender a necessidade de interação entre os falantes e a função sociocomunicativa que a língua ocupa. O suporte e meio de utilização na linguagem, adequa-se aos contextos e aos propósitos de produção e de usos da língua pelos interlocutores. Sendo a língua ensinada nesse contexto de uso sociocomunicativo, é possível entender que a língua “é parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade” (ANTUNES, 2007, p. 22), e que a língua é muito mais do que simplesmente um dos meios de comunicação humana.

O ensino de Língua Materna, além de contar com a participação dos sujeitos em aprendizagem, necessita de um olhar mais específico

e de um acompanhamento curricular com orientações específicas da prática docente que atuando como sujeito no processo de ensino, carrega em si capacidades e habilidades específicas. Desse modo, o emprego da língua no processo de ensino e aprendizagem precisa não só das habilidades e competências linguísticas dos falantes, mas recursos linguísticos concernentes aos usos orais e escritos são necessários para melhor aquisição e compreensão da língua, tendo em vista que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Diante disso, considera-se que o emprego da língua não depende apenas de quem ensina, de quem está a aprender e dos conteúdos trabalhados, mas a forma em que os enunciados são produzidos e como eles se manifestam nos discursos, sejam orais ou escritos, são imprescindíveis para a produção, compreensão e construção dos enunciados tendo por base a língua em funcionamento.

Nos contextos educacionais de ensino de Língua Materna há necessidade de relacionar a teoria à prática fazendo uma ligação das condições sociais, textuais e cognitivas com o conteúdo proposto, pois nem sempre o que propõe os textos e contextos do currículo escolar se adequa à realidade de ensino. De certo modo, “a prática de ensinar e aprender Língua Materna coaduna-se na proposta de compreensão significativa e funcional que se complementa nos contextos de formação” (SOUSA, 2018, p. 4), uma vez que o ensino-aprendizagem de língua a partir dos enunciados orais e escritos é composto pelo

conhecimento linguístico, cognitivo e social adquirido pelo interlocutor nos diferentes contextos a qual está inserido.

De certa forma, por mais que a oralidade esteja inserida nos conteúdos de ensino de Língua Materna, a escrita ainda é priorizada por inserir os sujeitos nas “sociedades letradas” e em uma “sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais que uma tecnologia” (MARCUSCHI 2010, p. 16), ela é um meio de comunicação que a sociedade necessita para diversas atividades diárias. Na relação entre fala e escrita, Milanez (1993) diz que é necessária uma transformação no ensino para que se integre às modalidades oral e escrita trabalhando as diversas formas orais e escritas existentes, de modo especial as que pertencem à variedade padrão, dando importância não só a escrita, mas também a oralidade.

Marcuschi (2010) propõe que para se analisar um grau de consciência sobre oralidade e escrita nos indivíduos, as atividades de transformação de uma modalidade para outra, atividades de retextualização, colaboram no processo de aprendizagem por ser um processo que interfere tanto no código quanto em outros aspectos relevantes e evidentes nas relações ente fala e escrita. O autor afirma ainda que “o texto oral apresenta nos diversos gêneros alto grau de coesividade e coerência, não podendo ser tido como desordenado ou fragmentário” (MARCUSCHI, 2010, p. 124) demonstrando que o fato de um texto ser oral não significa que ele também não tenha uma ordem de funcionamento.

Segundo Fávero e Andrade (1999) o ensino da fala deve se concretizar de forma que os alunos percebam a diversidade de situações de uso da modalidade oral e escrita e que eles se conscientizem de que essas situações proporcionam à linguagem um caráter heterogêneo, mais ou menos formal, a depender da situação. Diante disso, o que de fato interessa no ensino de ambas as modalidades é que os alunos sejam capazes de “organizar sua atividade linguística de modo consciente, sem que façam interferir uma formulação de língua falada em outra de língua escrita se assim

não o desejarem.” (FÁVERO; ANDRADE 1999, p. 82-83) e que se apropriem das duas modalidades e das diversas formas de produção textual.

Vale ressaltar que o principal foco do ensino de Língua Materna não é falar certo ou errado, mas saber identificar a forma de fala e utilização da língua nos diversos contextos e situações comunicativas. Olhando por este ângulo, pode-se ver o ensino da linguagem como produtora de discurso que depende das condições em que se realiza. Para isso, necessita de práticas inovadoras que possam abranger as diferentes formas de aprendizagem explicitando os reais sentidos da linguagem para despertar no discente, que está na condição de sujeito em aprendizagem, motivações para adentrar-se nesse universo linguístico dos usos orais e escritos da língua.

4. METODOLOGIA

Tendo em vista a forma em que se dá o ensino de oralidade e escrita nas escolas, aqui abordaremos esses dois usos da língua na perspectiva do continuum baseado em Marcuschi (2010). A partir das reflexões propostas por Marcuschi (2010) veremos como se dá esse processo de ensino de Língua Materna, as relações entre oralidade e escrita e como elas se apresentam no livro didático.

Nesse sentido, focaremos no livro volume 1 da coleção *“PORTUGUÊS: Contexto, interlocução e sentido”* de Abaurre, Abaurre e Pontara, atualmente utilizado para o ensino de Língua Portuguesa do primeiro ano do ensino médio da rede pública no Centro de Ensino Frei Godofredo Bauerdick, município de Lago de Lago da Pedra, MA, e nos deteremos à forma em que se apresenta o ensino da oralidade e escrita. O livro em questão, está dividido em três partes: Literatura, gramática e produção de textos. Contém 32 capítulos, 312 páginas, sendo 11 capítulos de Literatura, 10 capítulos de Gramática e 11 capítulos de Produção Textual. A escolha do livro deu-se pelo fato de ser atualmente utilizado na escola pública municipal de Lago da Pedra, bem como pelo

fato de os alunos ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Médio passarem por alguns choques de conteúdos e conhecimentos mais aprofundados sobre a linguagem.

5. UM OLHAR SOB A ORALIDADE E A ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é uma ferramenta que auxilia, orienta e direciona o docente em sala de aula no que se refere aos conteúdos que são propostos pelo currículo escolar. São elaborados segundo os PCN pelo Programa Nacional do Livro Didático e passados por uma criteriosa avaliação do Ministério da Educação, com intuito de disponibilizar às escolas públicas brasileiras um material de qualidade e garantir aos alunos de rede pública acesso ao livro para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, visto que o livro didático, em alguns casos, é o único material utilizado pelo professor e pelo aluno em sala de aula.

O livro em questão, está dividido em três partes: Literatura, gramática e produção de textos. Nessas três partes, a maioria dos conteúdos prioriza a escrita, reservando pouco espaço para o ensino e discussões sobre a oralidade. Olhando especialmente para o ensino de gramática e produção de textos como se apresenta o sumário, veremos de que forma oralidade e escrita estão distribuídos no conteúdo do livro.

Imagem 1 – Parte do sumário do conteúdo de gramática

Capítulo 13	
Oralidade e escrita	134
A relação entre oralidade e escrita	134
A dimensão sonora da língua portuguesa	135
A relação entre os sons da língua e a escrita alfabética	135
· Atividades	136
As convenções da escrita	137
A convenção ortográfica	138

Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara (2016).

A partir da visualização do sumário, pode-se observar que dos 10 capítulos apresentados para o ensino de gramática, apenas um capítulo (capítulo 13), intitulado “oralidade e escrita” está especificando o ensino da oralidade e, mesmo assim, ainda está priorizando mais a escrita do que a oralidade. O capítulo inicia com uma breve relação entre oralidade e escrita com uma atividade de reflexão a partir de uma imagem. Em seguida, dar-se continuidade ao capítulo com conteúdo voltados para os sons da língua e para a escrita. Nota-se que mesmo que o ensino sobre oralidade apareça no capítulo em questão, ainda assim, a escrita se sobressai à oralidade.

Diante disso, é pertinente a afirmação de Marcuschi (2010) quando ele reforça a ideia de que há uma prática que define por meio da valorização da escrita em detrimento à fala e se configura de forma dicotômico no ensino de língua, supervalorizando a escrita. Isso podemos notar na composição do livro apresentado. Por isso, o autor sugere o estudo e ensino de fala e escrita na perspectiva do *continuum*, pois essa é uma maneira de fala e escrita serem vistas em um patamar de igualdade e nunca de superioridade.

Quanto aos capítulos voltados para a produção textual, os capítulos 26 “Relato oral e escrito”, 29 “Notícia” e 30 “Reportagem”, mesmo não se tratando especificamente dos estudos de oralidade, abrangem também o uso da oralidade.

Imagem 2 –: Parte do sumário do Produção Textual

Unidade 8 NARRAÇÃO E DESCRIÇÃO		Capítulo 29	
» Procedimentos e recursos textuais	256	Notícia	280
Modos de narrar	256	· Leitura	281
		· Análise	281
		Notícia: definição e usos	282
		Contexto de circulação	283
		Estrutura	284
		Linguagem	285
		» Fatos do mundo real: produção de notícia	285
Capítulo 26		Unidade 9 EXPOSIÇÃO E INJUNÇÃO	
Relato oral e escrito	258	Capítulo 30	288
· Leitura	258	Reportagem	
· Análise	259	· Leitura	288
Relato: definição e usos	260	· Análise	289
Contexto de circulação	260	Reportagem: definição e usos	290
Estrutura	260	Contexto de circulação	290
Linguagem	260	Estrutura	291
		Linguagem	293
» Experiências compartilhadas: produção de relato	261	» Fatos do mundo real: produção de reportagem	294

Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara (2016)

Nesse caso, para ser trabalhado as duas modalidades de uso, vai depender da metodologia do docente. Assim, como muitos outros gêneros presentes na obra podem ser incluídos o ensino de oralidade e escrita na perspectiva do *continuum*. Sobre isso, Castilho (2003) afirma que a proposta de estudar oralidade e escrita não é negar a importância da escrita, mas sim imitar a vida: pois primeiro aprendemos a falar, depois aprendemos a escrever. Para tal prática, o ambiente escolar, bem como o livro didático, precisa favorecer o acesso e o uso das duas modalidades na prática do ensino. O autor acrescenta ainda que é através da oralidade que se chega à escrita, e por meio de um percurso mais proveitoso e prazeroso, pois partiria do que o aluno conhece para o que ele desconhece.

Nessa perspectiva, sabe-se que a realidade da incrementação e espaço reservado para a oralidade se restringe a temáticas específicas. Leal e Lima (2011, p. 14) explicitam que “tal prática deixa implícita a ideia de que as atividades de fala em situações informais,

supostamente, dariam conta do ensino da oralidade”, o que na verdade, só as aulas de temáticas específicas não são suficientes para a abrangência e importância da oralidade no ensino e no cotidiano, tais atividades no momento de sua realização, os objetivos e habilidades a serem desenvolvidos devem ficar evidentes tanto para os alunos quanto para os professores.

Nesse sentido, nas últimas décadas, as pesquisas realizadas direcionadas à oralidade em relação escrita permitiram avanços relacionados à oralidade, que apesar de ser o uso natural e espontâneo das pessoas letradas e não letradas, por muito tempo foi desvalorizada em detrimento da escrita. Segundo Marcuschi e Dionisio (2007 p. 15) “a língua é um dos bens sociais mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo e cultura”. Bakhtin, (2003, p. 283), ressalta que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Com isso, os autores Marcuschi e Dionisio (2007, p. 15) afirmam também que ela se torna “mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento”. Diante disso, a língua é indispensável para o desenvolvimento humano em todas as dimensões linguísticas e sociocomunicativas, e a fala deve ser valorizada assim como a escrita.

Nesse raciocínio, sabe-se que o ensino na escola valoriza e prioriza a escrita mais do que a fala. Mas o ensino da oralidade também merece ser inclusivo e democrático e receber igual tratamento e valorização por se tratar de uma prática social que existe independentemente da escrita. Visto que a construção do sujeito se dá também pela linguagem e domínio linguístico oral que o aluno já possui ao ingressar na escola para iniciar o processo de letramento. A partir desses conhecimentos linguísticos e cognitivos já internalizados nos sujeitos é possível acontecer o processo de ensino e aprendizagem proposto pelo currículo escolar e

desenvolver as habilidades e competências linguísticas nos diversos campos de conhecimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho buscamos evidenciar a relação entre oralidade e escrita, bem como o tratamento que se dá a esses dois usos da língua no processo de ensino de Língua Materna e no livro didático, considerando que a oralidade ainda que esteja presente como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, não ocupa um espaço tão amplo quanto a escrita. Levando em consideração esse panorama, a oralidade e escrita, vistas na perspectiva do continuum como sugere Marcuschi (2010), é uma vertente teórica que valoriza a oralidade e a escrita colocando-as em um patamar de igualdade, e não de superioridade como apontam os estudos da linha dicotômica postulada por décadas na cultura escolar no ensino de Língua Portuguesa.

Com isso, acredita-se que seja urgente a necessidade de voltar-se com mais dedicação e atenção para o ensino da oralidade na escola como forma de valorizar a língua em seu funcionamento, afim de que o processo de aprendizagem e formação dos indivíduos não se limite apenas à cultura escrita voltada para as regras gramaticais, mas que ambas as modalidades sejam vistas e trabalhadas considerando os diferentes usos e meios de produção que cada modalidade apresenta. Para isso, ao trabalhar os conteúdos sobre oralidade e escrita no livro didático, precisa de uma boa colaboração do docente em planejar bem e deixar os objetivos claros, de forma que se valorize também a oralidade e não apenas a escrita, pois os livros didáticos ainda não contemplam o suficiente o ensino de oralidade.

Assim, constata-se que as investigações sobre a relação entre oralidade e escrita colaboram com no ensino de Língua Materna, e que mesmo que de forma lenta e gradativa, a oralidade aos poucos ganhará maior espaço no ensino de língua Portuguesa, por ser ao lado da escrita a principal forma de comunicação, compreensão e interrelações entre os sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M.L.M. ABAURRE, M.B.M. PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 3 ed. São Paulo Moderna, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BOTELHO, J. M. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Jundiaí: Paco, 2012.
- BRASIL, Ministério de educação e cultura (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira. *A língua falada no ensino de português*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda, G.O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *Interferência da oralidade na aquisição da escrita*. Trabalhos em Linguística Aplicada. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2010.
- _____; DIONISIO; Angela Paiva. *Fala e escrita*. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PERINI, Mário Alberto. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. Os dois mundos da expressão linguística. In: *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- SOUSA, Ivan Vale de. *Ensino de Língua Materna e avaliação formativa*. Estudos Multidisciplinares Japoneses. Volume 3, Número 4, 2018.

PINHEIRO-MA: de lugar à categoria de município, o que nos revelam suas alterações toponímicas?

Heloísa Reis Curvelo¹

Cleria Lourdes Moreira Pereira²

1. COMPRANDO A PASSAGEM DO *FERRY BOAT* PARA A TRAVESSIA

Os vários caminhos do gado no Maranhão e a expansão pecuarista no nosso território, a destituição dos trabalhos jesuíticos nas aldeias e a conseqüente expulsão dos catequizadores do Brasil, a fundação de vilas que originaram a partir do número de pessoas que moravam nos lugares/povoados, as cidades que se tornaram pontos econômicos/viários estratégicos nas rotas do comércio de bens e produtos. Que relação todas essas informações têm com os vários topônimos que recebeu o município de Pinheiro-MA?

O estudo dos nomes de lugares, ou topônimos, objeto da Toponímia, tem se revelado de grande importância para o conhecimento de aspectos histórico-culturais de um povo ou mesmo de uma região, pois permite que identifiquemos fatos linguísticos e/ou extralinguísticos, ideologias presentes no ato denominativo, cujo topônimo pode permanecer ou não ao longo dos tempos. Permanência ou ausência porque alguns topônimos sofrem alterações que podem atender a variadas ordens: gráfica (Turiaçu e não Turyassú, Tory-assú, Turyaçú, Turiassú), política (Senador Alexandre Costa) ideológica (São José de Ribamar), entre outras.

¹ Professora da Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Letras/Campus Dom Delgado. E-mail: hrc.matos@ufma.br.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Acadêmico-PPGLB, da Universidade Federal do Maranhão/Campus Bacabal. E-mail: cleria.lourdes@ufma.br.

Assim, o nome atribuído a uma localidade ou a um acidente geográfico pode ser um elemento que revela tendências sociais, políticas, religiosas dos *povos de lá* (colonizadores e expatriados), dos *povos de cá* (autóctone), da época em que as primeiras nomeações toponímicas ocorreram (*Lugar de Pinheiro*, 1ª metade do século XIX) e da época atual (Pinheiro). A partir do que afirmamos, nosso objetivo principal neste trabalho é mostrar quais são/foram os aspectos antropoculturais presentes nos quatro topônimos que nomearam um dos municípios do Maranhão, Pinheiro: Lugar (de Pinheiro), Vila Nova (de Pinheiro), Vila de Santo Inácio (de Pinheiro), Pinheiro, essas são variações toponímicas pelas quais o município em questão passou ao longo de quase dois séculos, 195 anos de existência.

No percurso de nossa viagem pelas águas cálidas da Toponomástica pinheirense, tentaremos manter os pés não só no *ferry boat* da travessia em si, mas mostrarmos que, em cada uma das quatro paradas (Lugar de Pinheiro, Vila Nova de Pinheiro, Vila de Santo Inácio de Pinheiro, Pinheiro), houve bagagem acrescentada, retirada, memorizada, preservada, com o intuito de que pudéssemos chegar ao destino final sem, no entanto, perdermos de vistas que o presente (Pinheiro) se justifica pelas nomeações do passado (lugar de > vila nova de >, vila de Santo Inácio) e assim, o fazer toponomástico vai se desenhando nos agupés que cobre o Rio Cumã.

2. NA PONTA DA ESPERA, NO FERRY BOAT PARA O CUJUPE

A prática do saber humano de dar nomes, de conhecer pelos nomes, é estudada pela Onomástica ou pela Onomatologia, definida por Vasconcelos, como sendo o ramo da Glotologia que se ocupa do estudo dos nomes próprios. Vale ressaltar que Vasconcelos entende por nome próprio não só o de batismo, registro ou crisma, mas o nome completo, dessa forma, o filólogo subdivide a ciência dos nomes próprios em três subáreas: “Antroponímia ou estudo dos nomes individuais (...); Toponímia, ou estudo dos nomes de sítios, povoações, (...); Vários nomes próprios (...)” (VASCONCELOS, 1931, p. 03-04).

Para Carreter (1990), a Onomástica é um ramo da Linguística que está dividido em duas partes: Toponímia ou Toponomástica e Antroponímia. O autor esclarece que a Toponímia ou Toponomástica é parte da Onomástica destinada ao estudo dos nomes de lugar (p. 395). Outro que se ocupa do estudo dos nomes próprios é Letelier (s/d, p. 03). Ressalta o autor que esse estudo pode ser feito tanto do ponto de vista filológico quanto jurídico; para tanto, afirma que “se chama onomástica o sistema jurídico de denominações que seguimos em cada país para designar as pessoas, seja por estabelecimento da lei ou por costume”.

Letelier destaca o caráter filológico e jurídico do estudo dos nomes; Lewandowsky (2000), por sua vez, salienta, tanto o caráter linguístico quanto o sincrônico e diacrônico, quando conceitua Onomástica: “Estudo dos nomes. Estudo (sincrônico ou diacrônico) dos nomes próprios (nomes de batismo, sobrenomes, patrônimos, vocativos ou apelido)” (LEWANDOWSKY, 2000, p. 245). Vale ressaltar que, para este teórico, a Onomástica, como sistema, é objeto de investigação da Linguística e que a Toponímia, como disciplina, é parte da Lexicologia, como podemos evidenciar na definição abaixo:

Toponímia (do grego lugar; lugar, região). O conjunto de denominações de lugares geográficos de uma região (montes, planaltos, vales, desertos, mares, enseadas etc.). Estudo dos nomes de lugares, como disciplina que é parte da Lexicologia. (LEWANDOWSKY, 2000, p. 359)³

Dick (2007, p. 144), por sua vez, ao se referir à Onomástica, a apresenta como sendo mais do que um mero fator auxiliar das ações e da vivência individual e coletiva, “é indício de rumos tomados pelos falantes ao longo dos períodos históricos, de comportamentos presentes no cotidiano e de atitudes morais ou operosas valorizadas

³ (del griego lugar; puesto, sitio, región) El conjunto de denominaciones de lugares geográficos de una región (montes, mesetas, valles, desiertos, mares, enseadas, etc.). Estudio de los nombres de lugares, disciplina que forma parte de la Lexicología. (LEWANDOWSKY, 2000, p. 359).

pela população”. No que tange à Toponímia, Dick (2007, p. 143) a situa como sendo um evento fenomenológico de múltiplas formas e sistemas. A pesquisadora acrescenta ainda que:

em sua feição intrínseca, a Toponímia deve ser considerada como fato do sistema das línguas humanas. Tanto assim que Ullmann já salientara haver o estudo dos nomes próprios se firmado recentemente, em uma quase autonomia da Lingüística, vinculado a uma ciência maior, denominada Onomástica. (DICK, 1990, p. 36).

É com esse raciocínio que Dick (2006, p. 99) explica que a Onomástica atual não afeta nem o conteúdo semântico, etimológico ou ideológico de suas ações, nem o aspecto histórico que lhe é subjacente, ou seja, a Onomástica se ocupa do estudo analítico do *nome* para explicar suas motivações denominativas e não para modificar sua significação.

Finalmente, não podemos deixar de sinalizar que por meio do estudo da Toponímia não investigamos somente a significação dos nomes de lugares, mas, citando as palavras de Menendez Pidal (1952, p. 05), a Toponímia é importante porque “não é só a história dos nomes próprios mais usuais num idioma, pois contém, além disso, um singular interesse como documento das línguas primitivas, às vezes os únicos resquícios que temos delas”⁴.

Assim, por centrar-se também na valorização dos aspectos etnológicos, lingüísticos e históricos, podemos ampliar ainda mais a definição da Toponímia seguindo os preceitos de Dick (1990, p. 19), para quem o estudo da Toponímia é importante não só por esclarecer sobre a história dos nomes de lugares presentes em qualquer espaço físico, mas por “refletir de perto a vivência do homem, enquanto entidade individual e enquanto membro do grupo que o acolhe, nada mais é que reconhecer o papel por ela desenvolvido no ordenamento dos fatos cognitivos”. Isso acontece

⁴ no es sólo la historia de los nombres propios más usuales en un idioma, pues encierra, además, un singular interés como documento de las lenguas primitivas, a veces los únicos restos que de ellas nos quedan. (MENENDEZ PIDAL, 1952, p.05).

porque, no estudo da Toponímia, vamos além da simples nomeação: podemos resgatar tanto o passado, já perdido na memória, quanto o presente, atuante no registro dos Topônimos.

Nesse caso, o topônimo adotado, permanecendo ou não como unidade do léxico, documenta fatores antropoculturais e físicos que nos permitem conhecer, entre outros, aspectos da vida psíquica, cultural e espiritual de um grupo social, elementos da cultura local, os processos de urbanização, elementos da fauna, da flora, da hidrografia, da topografia, ou do processo expansionista da malha viária entre outros.

Se nosso destino é Pinheiro, nossa possibilidade de viagem mais rápida é atravessar a Baía de São Marcos, partindo do terminal de passageiros da Ponta da Espera, no Ferry Boat Cidade de Pinheiro e atracando em Cujupe, dessa forma, ao chegarmos à Princesa da Baixada, ao passarmos por todos os seus topônimos de antanho, podemos compreender o porquê dessa cidade ter sido qualificada como lugar, povoado, prelazia, vila e município.

3. ORGANIZAÇÃO DA VIAGEM PARA A PRINCESA DA BAIXADA

Nos estudos sobre a Macrotoponímia do Maranhão, até o momento, contamos apenas com um material bibliográfico destinado exclusivamente ao levantamento da motivação toponímica dos nomes de todos os 217 municípios do Estado, que é a obra de Curvelo-Matos (2015). Nessa pesquisa, a autora resgata as denominações que o município de Pinheiro teve ao longo de sua existência, porém, não aprofunda, não detalha o porquê das quatro alterações toponímicas, tampouco evidencia os elementos antropoculturais e/ou de natureza física e geográfica que motivaram os vários topônimos pelos quais o Município foi conhecido.

Para que possamos fazer uma pesquisa bibliográfica sobre a *Princesa da Baixada*, pautaremos nossa busca de informações na obra de Curvelo-Matos (2015, p. 117), já que a autora aponta as alterações toponímicas do Município, se constituindo, dessa forma, na única

obra da área especializada, isto é, de Linguística/Lexicologia; além dessa, temos como base bibliográfica indispensável, livros que tratam sobre a História do Maranhão: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (1959), Coelho Netto (1985), Marques (2008) e livros que tratam exclusivamente sobre o topônimo em questão: Viveiros (2007) e Soares (2006).

Além do estudo desse material bibliográfico sobre Pinheiro, também conhecido como *Princesa da Baixada*, por causa de sua exuberante beleza natural, utilizamos informações históricas retiradas de materiais do site do IBGE e também do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas-SEBRAE LEGAL. O IBGE mantém em seu acervo, vários documentos que tratam sobre os municípios do nosso país, dentre esses, o que contempla as informações necessárias para nossa investigação é a monografia municipal, texto descritivo padronizado que consta de informações como histórico do município, adjetivo gentílico pelo qual os cidadãos são chamados e formação administrativa/judiciárias, isto é, uma descrição pormenorizada de leis, decretos, datas que fundamentam a existência legal da localidade.

No que se refere ao material bibliográfico coletado no *site* do SEBRAE – ele é similar ao do IBGE – porém, além da monografia municipal, o Órgão faz uma junção de documentos a esse já citado, para que o leitor tenha acesso à informação primária, de onde foram tirados dados para compor tal documento, dessa forma pudemos ver o detalhamento das informações nesse material, intitulada como anexo nº1, com aspectos históricos, formação administrativa, formação judiciária. No anexo nº1, folha 1 a 5 (do documento do SEBRAE) temos uma descrição detalhada dos aspectos históricos, geográficos e culturais do município de Pinheiro.

4. CHEGADA E PASSEIO NA TOPONOMÁSTICA DE PINHEIRO

Lugar de Pinheiro, Vila Nova de Pinheiro, Vila de Santo Inácio de Pinheiro e Município de Pinheiro, esses são topônimos pelos quais um único município maranhense é conhecido. Que elementos

antropoculturais esses quatro topônimos preservam na Macrotoponímia de nosso Estado? Antes de ser promovido à categoria de município, primeira metade do século XIX, já tínhamos notícia da existência de Pinheiro como Povoado de Santo Inácio de Pinheiro, pertencente ao município de São José de Guimarães (atual Guimarães), em 28/06/1826, como atestam Marques (2008, p. 794) e Coelho Netto (1985, p. 142).

Embora com vida precária, conforme notícia o Conselheiro da Província Dr. Antonio Pedro da Costa Ferreira, tem-se notícia da existência, em 1826, já do povoado de Pinheiro, àquela época Santo Inácio de Pinheiro, à beira do Lago Pinheiro, com 300 a 400 almas e do Oratório público na mesma localidade construído pelo cidadão João Barreiros e que fazia parte do município de São José de Guimarães.

O que podemos deduzir dessa afirmativa é que o Povoado de Santo Inácio de Pinheiro, já desfrutava de alguma importância financeira para a Província, uma vez que contava com um número significativo de habitantes e que estes desfrutavam, inclusive, de um oratório para suas rezas diárias, o que dá ensejo à criação de uma povoação servida de paróquia, ou seja de uma freguesia, a Freguesia de Santo Inácio, pela Lei nº 370, art. 4º, de 26/05/1855 (IBGE, 1959, p. 276).

A criação da referida freguesia deu-se em cumprimento ao pedido dos moradores da povoação que, mesmo pagando dízimo, fazendo jus à condição de fregueses da Igreja Católica, não tinham a seu dispor um padre que lhes atendesse as necessidades espirituais (missa, batismo, casamento, unção, procissão). Marques (2008, p. 794) afirma, inclusive, que além de não terem um tutor espiritual e nem uma igreja, apenas um oratório público, construído sem autorização eclesiástica expressa, não dispunham sequer de um *mestre em 1^{as} letras* (professor). Abandonados à própria sorte, só restava a esse agrupamento de fregueses a “mísera partilha de nascer, sofrer e morrer”, segundo os relatos do Conselheiro da Província Dr. Antonio Pedro da Costa Ferreira (id., p. 794).

Pelo art. 4º da Lei nº 370, de 26.mai.1855 foi aí criada uma freguesia (...). Quando contava 30 casas de telha e 65 de palha, edificada em três ruas principais, foi pela LP nº 439, de 3.set.1856, elevada à categoria de vila. Esta vila foi fundada pelo capitão-mor Inácio José de Pinheiro (MARQUES, 2008, p. 795).

No ano seguinte à instituição da Freguesia e, sob a proteção de Santo Inácio de Loyola, a Lei Provincial, nº 439, de 03/09/1856, elevava o lugar à categoria de vila, fundada, pelo Capitão-mor Inácio José Pinheiro (COELHO NETTO, 1985, p. 163). Notemos que serviu de motivação toponímica à vila recém criada, a adoção do nome de seu fundador (Pinheiro) comprovando, dessa forma, o caráter antropocultural na nomeação de lugares, possivelmente, com o intuito de preservar na memória coletiva a presença de personalidades ilustres que tiveram alguma importância local, mas não podemos deixar de observar o fator hagiológico, isto é, o nome de um santo jesuíta do hagiológico romano, padroeiro da Cidade (Santo Inácio de Loyola).

Reverendo os documentos do IBGE (1959) e do SEBRAE, a obra da área de Linguagem/Lexicologia de Curvelo-Matos (2015) ou as obras de uma das áreas correlatas da Toponomástica, que é a História do Maranhão, da qual elencamos para a pesquisa bibliográfica: Coelho Netto (1985), Soares (2006), Marques (2008) e Viveiros (2007), só evidenciamos a motivação de toponomástica de Vila Nova de Pinheiro neste último estudioso mencionado, pois os demais trabalhos citam o topônimo, sem, no entanto explicar o porquê de sua adoção, quando foi a primeira vez que foi empregado e a quem é atribuída a criação desse topônimo.

O qualificativo de *nova* em, Vila Nova de Pinheiro, segundo Viveiros (2007, p. 36) foi cunhado por Antônio Pedro de Costa Ferreira quando este, na qualidade de Presidente da Assembleia de nossa Província, relata que na Vila Nova de Pinheiro haviam escolas de primeiras letras, mas não haviam professores, pois não haviam aberto concurso para a Vila Nova de Pinheiro e nem para Tutóia e Iguará. Viveiros (*op.cit.*) afirma que

Era a primeira vez, em documento público, que o povoado fundado por Inácio Pinheiro era designado por Vila Nova. Até aí, o seu nome vinha sendo Lugar de Pinheiro. (...) Assim, o novo nome derivou-se de um ato de justiça. Todavia, Pinheiro só foi vila de dez anos depois, em 1836. Como quer que seja, a povoação de Inácio Pinheiro teve o nome de Vila Nova antes de sê-lo oficialmente.

É de suma importância ressaltarmos três fatos: (i) antes de Pinheiro ser promovido à categoria de Freguesia, sob a proteção de Santo Inácio de Loyola, o lugar já dispunha de um prelado, denominado de *Prelazia*⁵ de Pinheiro, (COELHO NETTO, 1985, p. 292-293). A Prelazia de Pinheiro teve um considerável desenvolvimento socioeconômico uma vez que, dentre outros estabelecimentos, contava com uma escola e um teatro, o São José, inaugurado em 1948, este tinha 420 lugares para lotação, (IBGE, 1959, p. 120); (ii) Pinheiro já poderia ter sido promovido à categoria de vila, pois tinha entre 300 a 400 habitantes, conforme preconizava nos pré-requisitos da Lei de 06/06/1755.

Dessa feita, cabe pormos de relevo o que assegura o IBGE (1959, p. 276) quanto às alterações toponímicas do município maranhense Pinheiro: Lugar de Pinheiro, Vila Nova de Pinheiro, Vila de Santo Inácio de Pinheiro e Município de Pinheiro. No que tange à adoção/criação do topônimo *Lugar* de Pinheiro, podemos afirmar que ocorreu em meados do século XVIII, mais precisamente com a Lei de 06/06/1755, como uma das consequências positivas da expulsão dos padres jesuítas, pois isso favoreceu o nascimento de vilas e lugares, desde que essas localidades “tivessem um número de 150 moradores para as primeiras e lugares as aldeias menores” (COELHO NETTO, 1985, p. 77).

Ainda nessa data não podemos falar que exista o município de Pinheiro, com a autonomia política e admirativa que tem hoje, pois era, como já dissemos um lugar e esse *Lugar* de Pinheiro era pertencente à Vila de São José de Guimarães (atual Guimarães), que

⁵ Prelazia é o mesmo que diocese, isto é, divisão territorial ou lugar onde tem um prelado, um padre, um bispo, é sinônimo de diocese.

estava situado na baía de Cumã e tinha sido criado em 18 de janeiro de 1756. Porém, com a Lei Provincial nº 439, de 3/9/1856, mais de um século depois de criado o Lugar de Pinheiro, era instituída a Vila de Santo Inácio de Pinheiro (COELHO NETTO, 1985, p. 242), por já contar com um número maior do que 150 moradores, *coditio sine qua non* para outorga do dito posto.

O que podemos observar na escolha lexical para a motivação toponímica de *Vila de Santo Inácio de Pinheiro* é que, para a institucionalização desse nome de lugar, foi acrescido o qualificativo da nova categoria em que a povoação passaria a ser vila (povoação de categoria inferior a uma cidade, mas superior a uma aldeia); mantiveram a homenagem ao povoador original dessas terras (Capitão-mor Inácio José Pinheiro), assim como a honraria ao santo jesuíta da devoção dos habitantes no município (Santo Inácio de Loyola). Temos imortalizados nesse topônimo três fatores antropoculturais de fundamental importância à preservação da memória coletiva dos pinheirense, o fator que resgata a formação político e administrativo, com o qualificativo de *vila* + o religioso, com o nome do santo *padroeiro* + o social, com o nome do *fundador* do município.

Essas características toponomásticas presentes em Vila de Santo Inácio de Pinheiro comprovam que o nome de lugar/o topônimo mantém na cultura elementos históricos, políticos e sociais fossilizados na denominação que, mesmo não permanecendo na atualidade, podemos resgatar com uma investigação da toponímia local. a partir desse raciocínio, questionamos: Que modificações toponímicas sofreu Vila de Santo Inácio de Pinheiro até que obtivéssemos na atualidade apenas o topônimo Pinheiro?

Nos anos seguintes à fundação da Vila, concorreram para seu desenvolvimento socioeconômico: (i) em 1862, a instalação da primeira Câmara; (ii) em 1863, a instalação da coletoria de rendas gerais e presidenciais que teve como coletor o alferes Antônio José de Sá Caldas, o agente José Caetano de Sá, o escrivão Raimundo Lusitano de Ribeiro e o subdelegado de polícia, José Antonio Pereira de Lima; (iii) nesse mesmo ano sancionado o primeiro Código de

Postura Pinheirense, pela Lei nº 649, de 26 de junho; (iv) em 1865 votaram nos eleitores da paróquia, criaram os serviços dos correios, foi permitida a formação do batalhão da Guarda Nacional; (v) em 1870 foi criado o cargo de comissário vacinador e (vi) em 1874 a comissão censitária.

Em 1890, início do período republicano no Brasil, Pinheiro teve como Conselheiros de Intendência Municipal os seguintes presidentes: João dos Santos Durães, Raimundo Mariano de Araújo Sousa, Luíz Raimundo Viegas, André Avelino Lopes de Sousa, Alberto Costa, (COELHO NETTO, 1985, p. 242). O SEBRAE (anexo 1, fl. 5) afirma que as décadas que antecedem a elevação de Pinheiro à categoria de município, foram decisivas para seu crescimento socioeconômico, uma vez que, “data da primeira grande guerra, 1914-1918, o começo do desenvolvimento comercial de Pinheiro. Acentuadamente, porém, êle só se manifestou no quinquênio de 1920 a 1925, com a exportação das amêndoas de côco babaçu (sic)”.

Essas e outras melhorias e investimentos políticos sociais em Pinheiro, o colocaram como uma das principais vilas da Baixada, fator favorável para a: (i) estipulação dos distritos⁶ de Pinheiro e Roque; (ii) criação do termo (limite/marco divisório que extrema sua área), em 15/10/1892; (iii) criação da comarca (circunscrição judiciária, sob as ordens de um ou mais juízes de direito) em 15/10/1892, sendo que esta abrangia Pinheiro, Santa Helena e Bequimão (i) emancipação política, culminada pela promulgação da Lei nº 911, de 30/03/1920, que elevou Pinheiro à categoria de Município.

5. PINHEIRO-MA: DE LUGAR À CATEGORIA DE MUNICÍPIO, O QUE NOS REVELAM SUAS ALTERAÇÕES TOPONÍMICAS?

Escrever é uma viagem muito prazerosa, podemos sair nessa jornada muito bem acompanhados dos nossos livros, do conhecimento teórico, do conhecimento empírico, das lembranças

⁶ Distritos: são divisões administrativas dos municípios/cidade, que pode compreender um ou mais bairros

afetivas, das sensações de leveza, das curiosidades e questionamentos, tudo isso adquirido por via de muita garimpagem; podemos, inclusive, determinar onde queremos chegar e informar isso ao nosso companheiro de viagem: o leitor.

Antes da viagem pela toponomástica de Pinheiro, propusemos dois questionamentos, o primeiro deles diz respeito às quatro alterações toponímicas sofridas pelo lugar, isto é, aos quatro nomes que teve o município até que se chegasse a usar o atual. Uma resposta a essa pergunta que envolve tanto o fazer léxico-toponomástico quanto o histórico, segue.

Como município maranhense, “a cidade de Pinheiro pode ser considerada como referência na região da Baixada Maranhense. Quer pela sua localização estratégica, quer pela sua força política exercida ao longo dos anos” (SOARES, 2006, p. 241). Oficialmente falando, são 101 anos de História, mas se formos levar em consideração a vida toponímica, ou seja, a existência nominativa desse município que foi denominado como: lugar, prelazia, povoado, vila nova, vila de Santo, estaremos falando de 195. Quase dois séculos de resgate toponímico de aspectos antropoculturais ímpares do povo pinheirense, aspectos esses testemunhados no topônimo: *Lugar* (de Pinheiro), *Vila Nova* (de Pinheiro), Vila de Santo Inácio (de Pinheiro) e Município (de Pinheiro).

Todos esses topônimos, de 1826 a 2021, do século XIX ao XXI, memorizaram um dos muitos caminhos do gado em nosso Estado e a expansão pecuarista no nosso território, pois quando o capitão Mor Inácio José de Pinheiro saiu de sua fazenda em Alcântara para buscar melhores pastagens a seu gado, trouxe consigo seus vaqueiros que começaram a cultivar as terras de Pinheiro enquanto esperavam a engorda do gado, nesse processo, muitos vaqueiros, mesmo com as *pelegas* com os índios, não retornavam para suas terras de origem.

Além do caminho do gado, é importante ressaltarmos a destituição dos trabalhos jesuíticos nas aldeias (catequese, doutrinação, aculturação) e a conseqüente expulsão dos

catequizadores do Brasil, uma vez que, as aldeias onde doutrinavam, dantes lugares, passaram a ser vilas e, por sua vez, a fundação de vilas, que originadas em consequência da expulsão dos jesuítas e a partir do número de pessoas que moravam nos lugares/povoados, assim, a Princesa da Baixada foi se desenvolvendo até chegar a converter-se em ponto econômico/viário estratégico nas rotas do comércio de bens e produtos entre os municípios do Estado e entre o Estado do Maranhão e outros de Nossa Federação... bagagem pronta para volta a São Luís, por terra, indo para a Rodoviária Municipal de Pinheiro!

REFERÊNCIAS

CARRETER, Fernando Lázaro. *Diccionario de términos filológicos*. 3. ed. Madrid: Gredos, 1990.

COELHO NETTO, Eloy. *Geo-história do Maranhão*. São Luís: SIOGE, 1985.

CURVELO-MATOS, Heloísa Reis. *Topônimos maranhenses: testemunhos de um passado ainda presente*. São Luís: Foto Edgar Rocha, 2015.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Atlas Toponímico do Brasil: teoria e prática II. In: *Revista Trama*, v. 03, n. 05, p. 141-155, 2007a.

_____. Fundamentos teóricos da Toponímia. Estudo de caso: o Projeto ATEMIG – Atlas Toponímico de Estado de Minas Gerais (variante regional do Atlas Toponímico do Brasil). In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (org.). *O léxico em Estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006, p. 91-117

_____. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições do Arquivo do Estado, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Enciclopédia dos municípios brasileiros, XV vol. Rio de Janeiro, 1959.

_____. Monografia municipal de Pinheiro. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/maranhao/pinheiro.pdf>. Acesso em: 03/05/2008.

- LETELIER, Valentin. *Ensayo de Onomatología ó estudio de los nombres propios y hereditários*. Madrid: Libreria de Victoriano Suárez, s/d, p. 01-48.
- LEWANDOWSKY, Theodo Reis. *Diccionario de linguística*. 5. ed. Madrid: Cátedra, 2000.
- MARQUES, César Augusto. *Dicionário histórico-geográfico da Província do Maranhão*. São Luís: Edições AML, 2008.
- MENENDEZ PILDAL, Ramon. *Toponimia prerrománica hispana*. Madrid: Gredos, 1952.
- SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS-SEBRAE LEGAL. Monografia municipal de Pinheiro. Disponível em: http://www.sebrae-legal.com.br/arquivos/Historico_Pinheiro.pdf. Acesso em: 23/04/2009.
- SOARES, José Jorge Leite. *Lugar das águas, Pinheiro 1856-2006*. São Luís: Lino Raposo Moreira, 2006.
- VASCONCELOS, José leite de. *Opúsculos*, v. III, Coimbra: Imprensa da Universidade, 1931.
- VIVEIROS, Jerônimo de. *Quadros da vida pinheirense*. São Luís: Instituto GEIA, 2007.

MARCAS DE SUBJETIVIDADE NA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: os discursos que circulam socialmente no brasil durante a pandemia

André Felipe Ribeiro¹

Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro²

Mariana Lima da Silva³

Monica Fontenelle Carneiro⁴

1. INTRODUÇÃO

A habilidade da escrita em outra língua demanda diferentes funções cognitivas do escritor para realizá-la, de modo que consiga interagir em outra língua por meio do uso dessa modalidade de uso da língua. Funções como a da memória linguística, por exemplo, ajudam o escritor a ter uma base de conhecimento da língua, desde morfosintático a semântico-lexical, que possibilita expressão e comunicação escritas na língua estrangeira.

Para além da habilidade de comunicar, ao escrever em língua estrangeira, o escritor também se inscreve dentro do seu texto de modo que expressa vozes das quais ele se assume como “autor” ou locutor. Essa inscrição do escritor no seu texto, que aqui será chamado de

¹ Discente do Mestrado Acadêmico de Letras, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLB), vinculado a linha de pesquisa Texto e Discurso.

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão, do Centro de Vice coordenadora do Mestrado em Mestrado Acadêmico de Letras, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLB)

³ Egressa do Mestrado Acadêmico de Letras, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLB). Professora da Universidade Estadual do Maranhão, campus de Pedreiras e de Lago da Pedra.

⁴ Professora da Universidade Federal do Maranhão, campus de São Luís. Docente do Programa de Pós-graduação em Letras e Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal.

⁵sujeito-escritor, desvela discursos circundantes socialmente e também nos aponta o modo como os conhecimentos linguísticos em língua estrangeira são deslocados para a escrita do texto.

Como uma das línguas ⁶mais estudadas como língua estrangeira nos últimos anos, o Inglês pode ser entendido como a língua que mais tem servido, não melhor ou em detrimento das outras, como forma de expressão de opiniões, pensamentos e conhecimento científico, de modo geral na sociedade contemporânea, bem como veículo de discussão política e marcação de ideologias e crenças sobre o cenário político atual.

Neste trabalho, pretendemos demonstrar e discutir como os sujeitos-escritores, estudantes de Inglês, articulam seus conhecimentos linguísticos de escrita em língua inglesa para evidenciar discursos políticos, sociais e científicos que estão circulando na sociedade brasileira no período de pandemia de COVID-19⁷ e que marcam a subjetividade desses sujeitos na expressão em língua estrangeira.

Para tanto, iniciaremos com uma abordagem sobre a matéria subjetividade nos estudos linguísticos e discursivos, trazendo à luz dois nomes importantes, Émile Benveniste e Michel Pêcheux, que contribuíram valiosamente para a discussão sobre subjetividade. Em seguida, descreveremos os procedimentos metodológicos desta pesquisa e, sequencialmente, faremos a análise das sequências discursivas, de modo a identificar os discursos dos participantes da pesquisa e a sua recorrência e continuidade, remetendo ao conceito de formação discursiva em Foucault (2008)

⁵ Assim mencionado quando citado em discussão com a literatura estudada e assunto abordado nesta pesquisa;

⁶ De acordo com pesquisa realizada em 2018 pela Associação Internacional de Linguistas (SIL, da sigla Summer International of Linguistics. Ver em: <https://istoe.com.br/italiano-passa-frances-e-e-o-quarto-idioma-mais-estudado/>;

⁷ Referente ao primeiro semestre do ano de 2021.

2. DA SUBJETIVIDADE NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: ÉMILE BENVENISTE E MICHEL PÊCHEUX

As discussões sobre como o homem se vê no mundo tomam espaço para refletir sobre o conhecimento desde sempre na história. Em algumas épocas, essa visão é mais tímida, como no medievo, época na qual essa reflexão era orientada de modo exterior ao homem, em outras; mais livre, como na renascença e na modernidade, épocas nas quais não é possível refletir sobre o conhecimento sem o indivíduo que o produziu.

De qualquer maneira, o homem sempre se enxergou e se enxerga, não por uma habilidade íntima, mas por sua característica interacional e social, regida pela alteridade. Assim, podemos entender que o homem se conhece como homem devido à existência do outro. A subjetividade como instância de si parece ser, desse modo, indissociável relação com a alteridade.

Muitos pensadores modernos (Benveniste (1974), Pêcheux (1995), Foucault (2008) e outros entretanto, ao pensar sobre a condição do sujeito e sua subjetividade, destronaram o status da autenticidade clássica, na qual o sujeito enquanto substância era possível em si, e colocaram a subjetividade em um espaço, no qual é preciso discutir a constituição do sujeito. O sujeito como advindo de uma formação que emerge discursivamente, dentro de domínios ideológicos em sociedade.

Benveniste (1974) pensa que a condição da subjetividade é a própria linguagem e não o contrário. Em outras palavras, a subjetividade não é anterior à linguagem e, portanto o homem não pode ter criado a linguagem. Segundo o linguista francês:

A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclina-mo-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. (BENVENISTE, p. 275, 1974)

Portanto, não é possível conceber em Benveniste o homem separado da linguagem e nem a criando. Mas, já que não criou a linguagem, poderia o homem ter criado a subjetividade? Tendo em vista que a subjetividade é o que marca o lugar do homem na linguagem, o ser humano não seria possível sem subjetividade nessa perspectiva teórica. A subjetividade, a priori, localiza e dá voz ao homem, ser de linguagem.

O homem e a linguagem têm a mesma gênese e o que torna possível a descoberta, ou criação da subjetividade é a relação com outra(s) subjetividade(s). Para Benveniste (1974), a intersubjetividade é anterior à subjetividade e a constrói. Segundo o autor:

Por isso, “eu” propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo tu e que me diz tu. A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática. (BENVENISTE, p. 275, 1974)

Em outros termos, a existência do outro nos incita à subjetividade. Marcamos o lugar do subjetivo por essa relação de intersubjetividade com a subjetividade do outro. Por isso, que os parâmetros linguísticos são formados, em geral, por pares, numa relação dialética: língua e fala, sincrônico e diacrônico e assim por diante.

Pêcheux (1995) propõe, no entanto, uma versão menos individualista da instância da subjetividade, ou melhor, uma versão não-subjetiva da subjetividade. No seu trabalho **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio, ao criticar duramente a concepção idealista do conhecimento, baseado em sua análise materialista do discurso, o autor discute que a visão idealista de sujeito incorre em um erro de dupla face sobre a concepção de ideologia: 1) A tomada de ideologia como apenas uma ideia e não como força material e 2) A tomada de ideologia tendo como origem o sujeito, sendo que elas, em verdade, constituem os indivíduos em sujeito.

Pêcheux (1995) entende que a concepção idealista de sujeito, tomando-o como individualista e concreto, vira um entrave para

entender a prática política, de produção de conhecimento e mesmo a prática pedagógica. Para tanto, pensa no sujeito como ideológico e em uma teoria não-subjetivista da subjetividade. Assim, Pêcheux desconstrói a ideia de sujeito e subjetividade “que parece como fonte de origem, ponto de partida ou ponto de aplicação” (Pêcheux, p. 131, 1995), pois a subjetividade é considerada uma instância de reprodução discursivo-ideológica, uma terra sem dono habitada por diferentes moradores que fazem suas casas e edifícios de acordo com o quão ⁸poderosos são.

Isso posto, vamos discutir a condição da subjetividade a seguir, com vistas à escrita em língua inglesa para refletir sobre de que modo é possível encontrar a subjetividade em uma escrita em outra língua, verificando os discursos resgatados pela memória dos sujeitos-escritores. Antes, descreveremos o procedimento metodológico.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

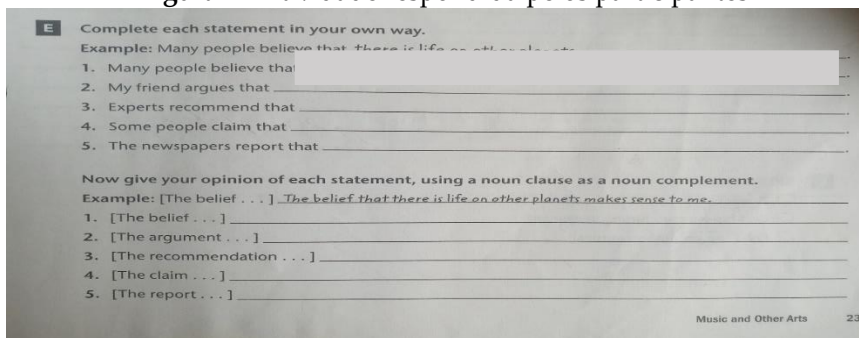
A pesquisa foi realizada com a colaboração de alunos e alunas, estudantes de Inglês, do projeto de extensão Núcleo de Cultura Linguística (NCL) localizado em São Luís – MA. O projeto, vinculado à Universidade Federal do Maranhão, oferta cursos completos de língua estrangeira, entre os quais, o de língua inglesa, para a comunidade em geral. O curso de língua inglesa possui duração de 9 (nove) módulos de 6 meses.

Os participantes desta pesquisa são formados por alunos e alunas, entre 20 e 35 anos, estudantes do nível avançado 1 do curso de língua inglesa, ou seja, estudam a língua por 4 (quatro) anos na referida instituição. A coleta do *corpus* contou com o total de 8 participantes, 6 mulheres e 2 homens, que autorizaram o uso de seus materiais de acordo com os parâmetros que regem a ética e desenvolvimento em pesquisa e com o termo de consentimento livre e esclarecido.

⁸ Remetendo à Michel de Foucault, que analisa a condição de subjetividade a partir de micropoderes para uma perspectiva crítica da História.

As seqüências discursivas apresentadas posteriormente são repostas dadas a uma atividade retirada do ⁹material didático, na qual os discentes deviam completar sentenças com os seguintes inícios: ¹⁰“Many people believe that...”, “My friend argues that...”, “Experts recommend that...”, “Some people claim that...”, “The newspapers report that...”. Em seguida, são pedidos para completar os seguintes inícios de sentenças, utilizando o conhecimento gramatical de ¹¹Noun Clause da língua inglesa: ¹²“The believe...”, “The argument...”, “The recommendation...”, “The claim...”, “The report”. A figura 1 abaixo demonstra a atividade respondida pelos estudantes participantes da pesquisa:

Figura 1 - Atividade respondida pelos participantes



Fonte: Summit (2017).

Por fim, é importante destacar que a coleção do livro utilizado é do ano de 2017, portanto, antes da pandemia do novo coronavírus e que os estudantes estavam à vontade para fazer a tarefa,

⁹ O material mencionado é o livro Summit 1, terceira edição, da editora Pearson.

¹⁰ Respectivamente, em Português: “Muitas pessoas acreditam que...”, “Meu amigo argumenta que...”, “Especialistas recomendam que...”, “Algumas pessoas afirmam que...”, “Os jornais noticiam que...”;

¹¹ Noun Clause é a estrutura gramatical equivalente à Oração Subordinada Substantiva em Português.

¹² Respectivamente, em Português: “A crença...”, “O argumento”, “A recomendação”, “A afirmação”, “A notícia”;

completando as sentenças da maneira que lhes conviesse, sem proposição de temas pré-estabelecidos.

Passemos agora para análise das respostas dadas à atividade, nomeando os estudantes como sujeito-escritor, cuja identificação será feita pelas siglas de SE1 a SE8, de modo a completar todos os participantes e preservar suas identidades.

4. DA ANÁLISE DO CORPUS: MARCAS DE SUBJETIVIDADE NA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA: DISCURSOS QUE CIRCULAM NO BRASIL NA PANDEMIA

A escrita em língua estrangeira requer o emprego de estratégias linguístico-cognitivas para sua realização, como a utilização da memória lexical e linguística, de modo que se mantenham os princípios comunicativos (atividade), pragmáticos (intenção) e estruturais (regras do nível textual) (BÉRNARDES, 1982).

Iniciaremos a análise da escrita de SE1 e SE2, destacando em retângulo azul os trechos que mais chamam atenção em relação aos discursos que circulam no país, em diferentes veículos de comunicação e de interação digital. Vejamos as figuras 2 e 3, referentes às respostas de SE1 e SE2. As marcações que possam parecer são de correções do professor:

Figura 2 – respostas de SE1

- E)
- 1 – Many people believe that **we cannot travel in time.**
 - 2 – My friend argues that **the internet is one of the most important inventions.**
 - 3 – Experts recommend that **you should stay healthy.**
 - 4 – Some people claim that **there is life after death.**
 - 5 – The newspapers report that **covid19 cases has been increasing.**
-
- 1 – The **belief that we cannot travel in time makes sense to me.**
 - 2 – The argument **that the internet is one of the most important inventions makes sense to my friend.**
 - 3 – The recommend **that you should stay healthy is right for me.**
 - 4 – The claim **that there is life after death makes me thoughtful.**
 - 5 – The report **in the newspapers saying that covid19 cases has been increasing scares me.**

Fonte: corpus da pesquisa

Figura 3 - repostas e SE2

- Question E – Page 23
- 1: Many people believe that math is difficult.
 - 2: My friend argues that earth is flat.
 - 3: Experts recommend that we must use mask outside.
 - 4: Some people claim that there is no increasing of greenhouse effect.
 - 5: The newspaper report that now there are more 11 new millionaires in Brazil.
-
- 1: The belief that math is difficult is nonsense.
 - 2: The argument that earth is flat is ridiculous.
 - 3: The recommendation that we must use mask outside is really important.
 - 4: The claim that there is no increasing of greenhouse effect is to neglect science.
 - 5: The report that now there are more 11 new millionaires in Brazil is spooky, because at the same time, now we have more poor people.

Fonte: corpus da pesquisa.

O quinto enunciado de SE1, em Português, seria “A notícia nos jornais dizendo que os casos de COVID-19 têm aumentado me assusta”. SE1 demonstra, portanto, temer o crescimento de casos, bem como indica, anteriormente, preocupação pela saúde, no seu enunciado 3, que diz: “A recomendação que você deve permanecer saudável é correta para mim”.

SE1 deixa evidente a preocupação pela saúde e o temor pelo número de casos de coronavírus, duas questões muito recorrentes

atualmente. Já SE2, traz outros discursos que circularam muito na mídia e que dividiram opiniões entre pessoas que negam discursos científicos e as que acreditam na ciência. No seu enunciado 2, que diz: “Meu amigo argumenta que a terra é plana” e se posiciona no enunciado 2 da coluna seguinte: “O argumento de que a terra é plana é ridículo” expondo uma formação discursiva baseada na ciência, que também se revela no enunciado 3: “especialistas recomendam o uso de máscara afora” e “a recomendação de que nós devemos usar máscara afora é importante”.

Também se percebe em SE2 um discurso do campo ambiental que denuncia o aquecimento global nos enunciados 4: “algumas pessoas afirmam que não há aumento do efeito estufa” e “A afirmação de que não há aumento do efeito estufa é negligenciar a ciência”. SE2 coloca-se em oposição aos discursos que negligenciam, em suas próprias palavras, o conhecimento científico construído ou em construção.

Além disso, uma notícia sobre o fato de aparecerem 11 novos milionários no Brasil no último ano assusta SE2, nos enunciados 5: “A notícia que agora há 11 novos milionários no Brasil é assustadora, porque, ao mesmo tempo, agora temos mais pessoas pobres”. A ¹³notícia que circula na grande mídia, no entanto, diz que são 11 os novos bilionários brasileiros estreados no ranking da Forbes no ano da pandemia (2020), o que assustaria ainda mais SE2, em um ano em que a pobreza e a fome ¹⁴dispararam no país.

Amati-Melher (2005) afirma que:

Nos multilíngues, a possibilidade de lançar mão de um conjunto de palavras de seu repertório de palavras provenientes de línguas diferentes constitui uma vantajosa possibilidade de alterar e graduar defesas e resistências (AMATI-MEHLER, p. 143-144, 2005).

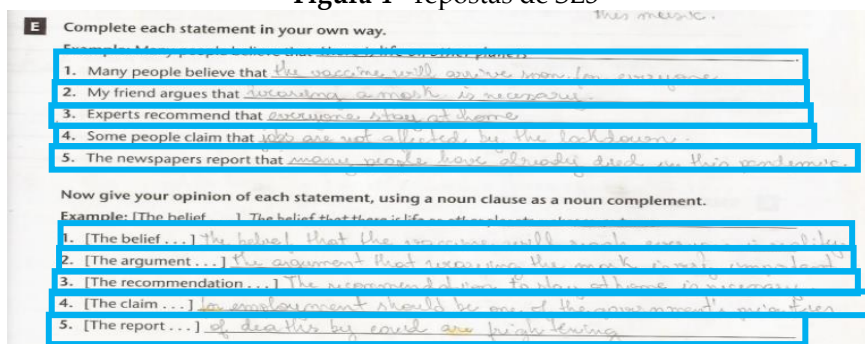
¹³ Ver reportagem em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/04/06/ranking-de-bilionarios-da-forbes-tem-11-estreados-do-brasil.ghtml>;

¹⁴ Ver notícia em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/05/29/coronavirus-aumento-da-pobreza-e-falta-de-comida-transformam-ovo-em-prato-principal-na-pandemia.ghtml>;

As escolhas linguísticas das quais SE1 e SE2 demonstram uma posição político-ideológica em defesa do conhecimento científico, uma formação discursiva que se coloca em oposição aos discurso do governo brasileiro e seus apoiadores. Vemos essa defesa no uso de: 1) *“ridiculous”* (ridículo) para SE2 referir-se ao terraplanismo; 2) *“really importante”* (realmente importante) e o uso do verbo modal *must* (dever) que, em Inglês, modaliza o sentido de uso de máscara, nesse contexto, como uma atitude obrigatória, indispensável, recomendada por especialistas; 3) *“neglect science”* (negligenciar a ciência) para falar sobre a afirmação de quem ignora o aquecimento global. Em SE1, temos as escolhas: 1) *“right for me”* (correto para mim) sobre a recomendação de permanecer saudável e 2) *“scares me”* (assusta-me) para se referir ao aumento do número de casos de COVID19.

Analisaremos agora as respostas de SE3 e SE4 apresentadas nas figuras 4 e 5, respectivamente. Continuaremos destacando, da mesma forma, os trechos relevantes para análise. As marcações que possam aparecer são de correções do professor:

Figura 4 - repostas de SE3



Fonte: corpus da pesquisa

Figura 5 - repostas de SE4

E

Many people believe that love is forever.
My friends argues that Bolsonaro isn't a murder.
Experts recommend that we stay safe at home.
Some people claim that lockdown isn't working.
The newspapers report that we are not safe from COVID 19.

The belief that God is coming for us makes a lot of sense to me.
The argument that we don't need to stay home because of faith sounds egotistical sounds like egotistical to me.
The recommendation of staying home looks like the best way to avoid COVID.
The claim about lockdown is stupid.
The report that going out increases improve the cases of COVID it's true.

Fonte: corpus da pesquisa.

Percebemos um grande domínio de discursos que circulam a respeito da pandemia e da política atual em SE3 e SE4. SE3 marca sua crença na vacinação de todos, verificável nos enunciados 1: “Muitas pessoas acreditam que a vacina chegará para todos” e ‘A crença de que a vacina chegará para todos é realidade’. O uso de máscara e o isolamento como formas de prevenção são importantes e necessários, em suas palavras, nos pares de enunciados 2 e 3: “Meu amigo argumenta que usar máscara é necessário”, “o argumento de uso de máscara é muito importante”, “especialistas recomendam que todos fiquem em casa” e “a recomendação para ficar em casa é necessária”. Também é possível perceber a “opinião” de SE3, apesar de ¹⁵não ter fundamento da realidade social na pandemia, relacionada ao impacto das medidas restritivas para contenção do coronavírus, mas que parece de modo confuso no par de enunciados 4: “Empregos não foram afetados pelo *lockdown*” e “A afirmação por empregos deveria ser uma das prioridades do governo”.

Vemos como esses enunciados apresentados anteriormente dialogam com os discursos que circulam durante esse momento inicial da pandemia. No par de enunciados 4, a afirmação de que os empregos não foram afetados pelo lockdown funciona como uma defesa a essa prática restritiva que foi utilizada para tentar conter a

¹⁵ Foi amplamente divulgado na grande mídia o aumento da pobreza e da miséria, como já mencionado aqui anteriormente;

situação pandêmica e ao mesmo tempo, ecoam outros discursos, o discurso contraditório a esse que remonta ao discurso de defesa ao trabalho presencial e à oposição a restrições para contenção do vírus, defendidas sob a alegação de que era preciso salvar a economia do país. Esse discurso está presente em uma dada formação discursiva. Trata-se de um enunciado que circula em conjunto com outros, como o do não uso de máscaras entre outros.

Além disso, SE3 demonstra espanto com a quantidade de mortes, no par de enunciados 5. Nesse último caso, SE3 utiliza a palavra “*report*” com o sentido de relato, descrição: “os jornais noticiam que muitas pessoas já morreram nessa pandemia” e “o relato de mortes por COVID são assustadores”.

SE4, por sua vez, dirige-se ao discurso do outro nos segundos enunciados das colunas: “meus amigos argumentam que Bolsonaro não é um assassino”, mas também marca sua posição subjetiva em: “O argumento de que nós não precisamos ficar em casa por causa da fé parece egoísta”. Essa posição parece esclarecer o fato de SE4 ser religioso: “A crença de que Deus está voltando para nós faz muito sentido para mim”, mas não movimenta a sua crença como forma de se opor à ciência, pois: “a recomendação de ficar em casa parece o melhor jeito de evitar a COVID”, “especialistas recomendam que nós fiquemos em casa”

Além disso, SE4 não concorda com o enunciado: “algumas pessoas afirmam que o *lockdown* não está funcionando” sobre a qual usa a palavra “*stupid*” (estúpida) para essa afirmação: “A afirmação sobre o *lockdown* é estúpida”. SE4 parece, na primeira coluna, evidenciar discursos do outro e, na segunda coluna, evidenciar se está subjetivamente envolvido nesses discursos, além de algumas dispersões encontradas, como no enunciado “muita gente acredita que o amor é para sempre” que não fora destacada, mas que talvez deva se relacionar, de maneira profunda, com sua crença de que “Deus está voltando por nós”, na figura de “Deus” como “amor eterno”.

Os discursos nos enunciados de SE4 e dos demais sujeitos-escritores evocam Foucault (2008), que, no seu estudo crítico sobre a

História, discute que as dispersões e as contradições deveriam ser o mais relevante para a análise das continuidades discursivas, pois o discurso, para Foucault, não deve ser entendido como unidade, mas sim como dispersão. Os enunciados construídos por SE4 auxilia a refletir sobre essa dispersão. Se em uma dada formação discursiva, o discurso religioso parece estar coadunado ao discurso anticientífico, há ainda formações discursivas em que essa unidade não é assim construída. Tal constatação nos faz refletir como é difícil categorizar ou dicotomizar os discursos produzidos nessas condições de produção. Voltaremos a comentar sobre a noção de formação discursiva em Foucault para nossas análises posteriormente.

Agora, veremos as respostas de SE5 e SE6, demonstradas nas figuras 6 e 7, respectivamente:

Figura 6 - respostas de SE5

Pg 23 - Gram.Booster E

1 – ...The Earth is flat.
2 – ...Bolsonaro is a myth.
3 – ...Masks can help to stop spread the covid-19.
4 – ...Lula is innocent.
5 – ...Violence is getting worst.

1 – ...That the Earth is flat make nonsense at all.
2 – ...That Bolsonaro is a myth is a complete bullshit.
3 – ...That masks can help to stop spread the covid-19 is very important.
4 – ...That Lula is innocent is almost a Joke.
5 – ...That violence is getting worst is a way too worrying.

Fonte: corpus da pesquisa

Figura 7 - respostas de SE6

E-
1- Many people believe that the vaccine will end the pandemic;
2- My friend argues that the government does not help people,
3- Experts recommend that it is better to stay at home;
4- Some people claim that the life is difficult;
5- The newspapers report that the animals of the Amazon are suffering.
1- The belief that the vaccine will end the pandemic makes sense to me;
2- The argument that the government does not help people is accepted by me;
3- The recommendation that it is better to stay at home is valid in this pandemic;
4- The claim that the life is difficulty can be accepted by me;
5- The report that the animals of the Amazon are suffering makes me believe in these news.

Fonte: corpus da pesquisa.

Podemos perceber em SE5, no primeiro par de enunciados, que este não partilha de discursos sobre o terraplanismo “a crença de que a terra é plana não faz absolutamente sentido algum” e discursos político-ideológicos no par de enunciados 2: “*Bolsonaro is a myth*” (Bolsonaro é um mito”), sobre o qual ele se posiciona: “O argumento de que Bolsonaro é um mito é uma completa besteira” o uso da palavra “*bullshit*” expressa indignação absoluta. O termo é, inclusive, usado informalmente como exclamação ofensiva¹⁶. Outro discurso desse mesmo campo é encontrado no par de enunciados 5: “Lula é inocente” que SE5, usando uma ironia, posiciona-se: “a afirmação de que Lula é inocente é quase uma piada”.

A ironia, como recurso que tematiza as relações na linguagem com o ideológico e com a experiência, para René Bourgeois (1974) é “nada menos que uma ‘atitude do espírito diante do problema da existência’, que uma tomada de posição filosófica na questão fundamental das relações do eu e do mundo” (Bourgeois, 1974, p. 30), ou seja, a ironia é uma atitude tomada frente aos problemas do mundo, é um ponto de vista, uma referência.

¹⁶ Ver em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/bullshit>

Ainda, discursos médicos sobre a eficácia do uso de máscaras na pandemia no par de enunciados 3: “máscaras podem ajudar a parar a propagação de COVID-19”, que diz ser “muito importante”, além da questão da violência: “a notícia de que a violência está ficando pior é bastante preocupante”.

Já SE6 acredita que a vacina findará a pandemia, questão que é aceita, nesses termos, por SE6, no primeiro par de enunciados: “Muitas pessoas acreditam que a vacina findará a pandemia” e “a crença de que a vacina findará a pandemia faz sentido para mim”. O uso de “*make sense to me*”, ou seja, “fazer sentido para mim” foi bastante usado pelos sujeitos-escritores para se posicionar à favor ou positivamente ao discurso enunciado. Em SE5, vemos, nesse mesmo sentido, a expressão “*accepted by me*” (aceito(a) por mim) ao mencionar que o governo não ajuda as pessoas, no par de enunciados 2: “Meu amigo argumenta que o governo não ajuda as pessoas” e “O argumento de que o governo não ajuda as pessoas é aceito por mim”.

É possível perceber, também, o discurso médico relacionado à prevenção da COVID-19 no par de enunciados 5: “Especialistas recomendam que é melhor ficar em casa” e “A recomendação de ficar em casa é válida nessa pandemia” e relacionado à degradação da fauna amazônica ¹⁷noticiado na grande mídia: “Os jornais reportam que os animais da Amazônia estão sofrendo” e “A notícia de que os animais da Amazônia estão sofrendo me faz acreditar nelas”.

Veremos as respostas de SE7 E SE8 demonstradas nas figuras 8 e 9, respectivamente:

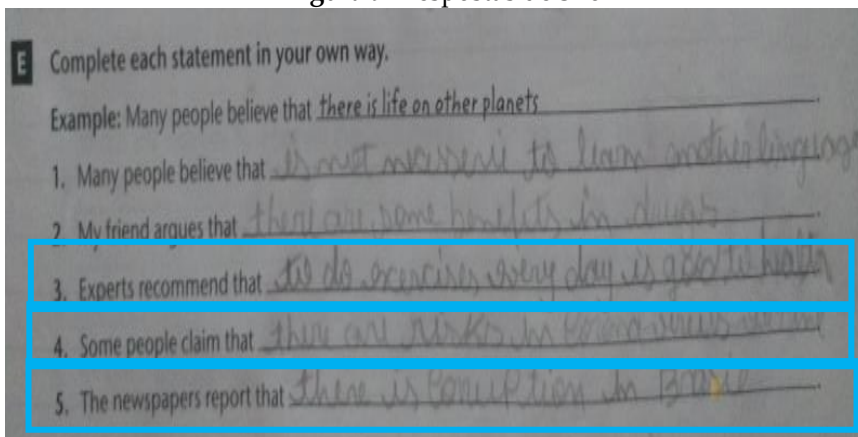
¹⁷ Ver em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/05/11/batalhao-ambiental-resgatou-mais-de-150-animais-silvestres-em-tres-meses-no-amazonas.ghtml>

Figura 8 - respostas de SE7

- E)
1. MANY PEOPLE BELIEVE THAT PANDEMIC WON'T END THIS YEAR.
 2. MY FRIEND ARGUES THAT WE GONNA GET RICH IN 2021.
 3. EXPERTS RECOMMEND THAT LOCKDOWN IS THE BETTER WAY TO STOP THE COVID CONTAGIOUS.
 4. SOME PEOPLE CLAIM THAT NEOLIBERALISM IS THE RIGHT WAY TO FIX ECONOMICS PROBLEMS.
 5. THE NEWSPAPER REPORT THAT THE VACCINE ARE EFFICIENT
-
1. THE BELIEF THAT PANDEMIC WILL NOT FINISH THIS YEAR MAKES SENSE TO ME
 2. THE ARGUMENT THAT WE GONNA GET RICH THIS YEAR MAKES SENSE TO ME.
 3. THE RECOMMENDATION THAT LOCKDOWN IS THE BETTER WAY TO STOP THE COVID CONTAGIOUS MAKES SENSE TO ME.
 4. THE CLAIM THAT NEOLIBERALISM IS THE BETTER WAY TO FIX THE ECONOMICS PROBLEMS DOESN'T MAKE SENSE TO ME.
 5. THE REPORT THAT VACCINES ARE EFFICIENT MAKE SENSE TO ME.

Fonte: corpus da pesquisa

Figura 9 - respostas de SE8



Fonte: corpus da pesquisa.

No SE7, temos a crença de que a pandemia não terminará no ano de 2021 nos enunciados em 1: “muitas pessoas acreditam que a pandemia não terminará em 2021” e “a crença de que a pandemia não terminará esse ano faz sentido para mim”. Também é possível encontrar o discurso da saúde, relacionado com a prevenção de

acordo com especialistas: “especialistas recomendam que o *lockdown* a melhor maneira de parar o contágio por COVID-19.” e “A recomendação de que o *lockdown* é a melhor maneira de parar o contágio por COVID-19 faz sentido para mim”, além de SE7 acreditar na eficácia da vacina que é divulgada pela mídia: “O jornal reporta que a vacina é eficiente” e “A notícia de que vacinas são eficientes fazem sentido para mim”.

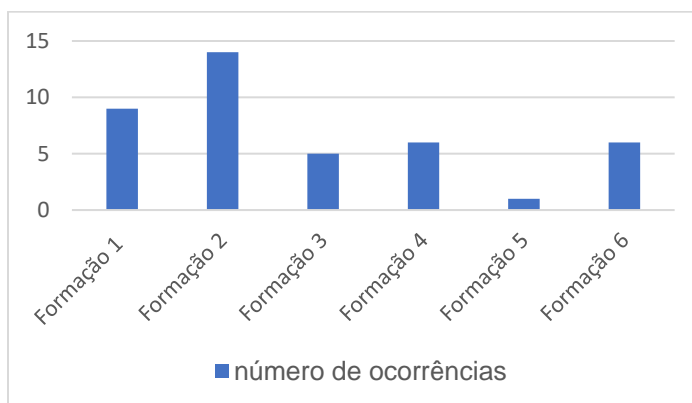
Também percebemos no SE8, o discurso médico, especialmente, direcionado ao cuidado com a saúde: “especialistas recomendam que fazer exercícios todo dia é bom para saúde”; em relação a pandemia, identifica-se um temor à vacina, que, por ser criada em tempo recorde e ter tido seu processo de elaboração acompanhado por grande parte da população e da mídia atenciosamente, foi base para discurso da ineficácia da vacina ou de danos que seriam sentidos por quem a tomasse, mesmo com testes feitos que comprovavam a sua eficácia: “Algumas pessoas afirmam que há riscos na vacina do coronavírus”. Por fim, SE8 revela o discurso vinculado na mídia sobre constatação da corrupção do país em: “Os jornais reportam que há corrupção no Brasil”.

Percebemos ao longo da identificação desses discursos uma certa continuidade, que nos arriscamos em defini-la como a formação discursiva dos sujeitos-escritores desta pesquisa, valendos-nos do sentido em Foucault (2008) sobre este conceito:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2008, p.47)

Isso posto, chegamos ao gráfico abaixo que demonstra a regularidade dos discursos registrados em língua inglesa pelos sujeitos-escritores desta pesquisa de acordo com a recorrência. Na tabela abaixo, entende-se como formação 1: discursos do campo político-ideológicos; formação 2: discursos do campo médico

relacionados à prevenção; formação 3: discursos que questionam a ciência; formação 4: discursos do campo econômico:



É preciso considerar, também, que as formações discursivas, como discute Pêcheux (1995), estão inseridas, dispersas e contrapostas num emaranhado heteróclito no qual a ideologia, de certo modo, coordena e o envolve. A formação ideológica em Pêcheux (1995) constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que englobam uma ou várias formações discursivas determinadas por posições na luta de classes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As marcas de subjetividade aqui apresentadas na escrita em inglês dos sujeitos-escritores demonstram que suas subjetividades foram perpassadas por discursos vinculados pela mídia relacionados ao estado da pandemia no país e por discursos dissonantes relacionados ao governo atual e mesmo ao conhecimento científico.

As lutas ideológicas travadas pelo “governo versus ciência” na sociedade brasileira ficaram imbuídas de uma série de discursos contínuos e descontínuos que são perceptíveis na escrita de língua

estrangeira. Nesse caso, a escrita de língua inglesa também se tornou o lugar em que essas batalhas são travadas em língua materna.

O modo como o sujeito-escritor mobiliza seus conhecimentos em língua inglesa para escrever, já envolto de discursos e ideologias construídos na sua língua materna desvela os discursos circundantes na sociedade brasileira que, ainda que não esteja na língua materna e, portanto, mais naturalmente expressos, impõem a sua presença que, por sua vez, é ideológica.

REFERÊNCIAS

AMATI-MEHLER, Jacqueline. **A Babel do inconsciente**: língua materna e línguas estrangeiras na dimensão psicanalítica. Ed. Imago. Tradução de Cláudia Bachi, 2005.

BERNÁRDEZ, E. **Introducción a la Lingüística del Texto**. Madrid: Espasa-Calpe S. A. ,1982.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem IN **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães et al; revisão técnica de Eduardo Guimarães. Campinas SP: Pontes, 1974.

BOURGEOIS, Réne. **L'ironie romantique**: Spetacle et jeu de Mme de Stäel à Gerard de Nerval. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1974.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Coleção Campo Teórico).

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. / Michel Pêcheux; tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] – 2ª ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa MARCAS DE SUBJETIVIDADE NA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: OS DISCURSOS QUE CIRCULAM SOCIALMENTE NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA, cujo pesquisador responsável é ANDRÉ FELIPE RIBEIRO (Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4836834610629390>) Os objetivos do projeto são IDENTIFICAR E DISCUTIR AS MARCAS DE SUBJETIVIDADE E AS ESCOLHAS LINGUÍSTICAS MOBILIZADAS NA ESCRITA DE LÍNGUA INGLESA. O(A) Sr(a) está sendo convidado por SER ESTUDANTE DE LÍNGUA INGLESA VÍNCULADO AO PROJETO DENOMINADO NÚCLEO DE CULTURA LINGUÍSTICA DESSA MESMA INSTITUIÇÃO.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço.

Caso aceite participar sua participação consiste em CEDER O MANUSEIO E ANÁLISE DOS ESCRITOS PRODUZIDOS NA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM PARA O RESPONSÁVEL PELA PESQUISA, MANTENDO ASSEGURADAS A CONFIDENCIALIDADE, A PRIVACIDADE DE SUA IMAGEM, A SUA NÃO ESTIGMATIZAÇÃO E A NÃO UTILIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES EM PREJUÍZO DAS PESSOAS E/OU DAS COMUNIDADES, INCLUSIVE EM TERMOS DE AUTOESTIMA, DE PRESTÍGIO E/OU ASPECTOS ECONÔMICO-

FINANCEIROS (item II.2.i, Res 466/2012/CNS e Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 5º, incisos V, X e XXVIII).

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável ANDRÉ FELIPE RIBEIRO a qualquer tempo para informação adicional no endereço RUA SÃO JOSÉ 134 - TURU (E-MAIL: FELIPE.ANDRE@DISCENTE.UFMA.BR)

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa. SÃO LUÍS,

____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

O PROCESSO DE AUTORIA EM PROJETOS DE PESQUISA: PERSPECTIVAS PARA UMA ANÁLISE

Milena Océria Sales¹

Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro²

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta resultados parciais da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PPGLB) e que tem como tema o processo de escrita do texto acadêmico.

Este artigo visa realizar uma discussão sobre a autoria em um contexto específico do Maranhão: as cidades de Bacabal e Pedreiras, pertencentes à região Médio Mearim, no interior do Estado, sendo essas duas cidades consideradas como polos universitários do interior por receber alunos de cidades próximas como Lago da Pedra, Olho D'água das Cunhãs, Vitorino Freire e São Mateus. Por enquanto, nos propomos a uma análise inicial do objeto de pesquisa ao qual nos dedicaremos mais profundamente na construção da dissertação final.

A investigação teve como foco as práticas de escrita no Ensino Superior, mais especificamente, no contexto da graduação – nos cursos de Letras. Tivemos como objeto de pesquisa a relação entre alteridade e autoria, isto é, o modo como os sujeitos se relacionam com as diversas vozes presentes em seus textos e no que isso implica com a sua própria identificação como autor. Aqui essas vozes são

¹ Mestranda pelo Programa de pós-graduação em Letras de Bacabal – PPGLB. E-mail: milena.oceria@discente.ufma.br

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Vice coordenadora do Mestrado Acadêmico de Letras, do Programa de Pós-graduação de Letras de Bacabal (PPGLB).

entendidas como os discursos teóricos utilizados como forma de embasamento para a construção da escrita desses sujeitos.

Quando falamos em vozes do texto nos referimos ao conceito elaborado por Bakhtin/Volóchinov (1929) de que todo sujeito é perpassado por vários discursos presentes em seu contexto sócio histórico, e conseqüentemente, tais discursos recaem sobre o esse sujeito fala ou escreve. Essas vozes podem aparecer de diversas formas no texto, e é por isso que também levaremos em consideração às formas de remissão ao discurso discutidas por Authier-Revuz (2004): Discurso Direto – DD, Discurso Indireto – DI, Modalização em Discurso Segundo – MDS, Ilha Textual – IT e Discurso Direto com quê – DDq. Todas estas formas são maneiras pelas quais o Discurso de Outrem pode ser explicitado na escrita, foi a partir delas que pudemos refletir sobre a relação da voz do aluno com os discursos mobilizados por ele. Ainda assim, o discurso de outrem pode ser encontrado na escrita dos textos analisados não somente de forma explícita, mas também como constituindo o interior do discurso do próprio aluno. Tal fenômeno também foi contemplado em nossa análise, portanto, a heterogeneidade constitutiva também se torna um pressuposto para a investigação que se sucede.

Além dos autores já citados, para a realização deste estudo, nos pautamos também na noção de autoria, de Foucault (1969) e Indícios de Autoria, de Possenti (2002). Para Foucault (1969), o *ser autor* está para além da escrita, perpassa o campo do *eu*, pois esse *eu* torna-se a própria referência de um agrupamento discursivo, quer dizer, para ser autor é preciso fundar uma discursividade, possui uma função classificatória sobre os discursos, trata-se de uma função, a *função-autor*.

É importante salientar que a escrita acadêmica sempre tende à manutenção dos saberes já legitimados, uma vez que o fazer científico e mesmo a produção do texto acadêmico se consolidam pela inserção de uma pesquisa em uma dada comunidade científica pelo compartilhamento de um dado paradigma (Kuhn, 1972). De acordo com este autor, as revoluções científicas só ocorrem quando há mudanças no paradigma vigente, o que é algo que ocorre depois que

um mesmo paradigma ter sido consolidado e utilizado durante muito tempo. Esses períodos, em que não há uma revolução científica em implantação ou andamento, é o que Kuhn (op.cit.) nomeia de ciência normal e consiste em grande parte do fazer científico.

Levando em consideração o contexto em que a pesquisa está centrada – a graduação, não nos valeremos do conceito de autor foucaultiano e recorreremos aos indícios de autoria (Possenti, 2002). Para o autor, a tomada de posição do aluno diante dos discursos empregados por ele é um fator determinante para a construção da sua autoria.

À vista do objeto definido, tivemos como objetivos: analisar como o Discurso de Outrem é organizado em projetos de monografias escritos por alunos dos cursos de Letras das universidades públicas situadas em Bacabal – MA e Pedreiras – MA; averiguar as formas de remissão do discurso recorrentes nos textos analisados; e discutir sobre a relação entre alteridade e autoria.

Cabe ressaltarmos também a relevância desta investigação por se tratar da análise de textos acadêmicos produzidos em um contexto do interior do Maranhão. Lançar olhar sobre o que se produz em universidades localizadas dentro da região Médio Mearim permite-nos refletir sobre a relação entre os sujeitos e o conhecimento científico e como isso infere na construção da identidade do aluno da graduação enquanto pesquisador. Inserir esse contexto nas discussões sobre autoria é importante justamente porque é durante a graduação que se dá início à formação acadêmica e que se tem o contato inicial com o fazer científico.

A metodologia empregada para a realização desta pesquisa foi a bibliográfica e pesquisa qualitativa, haja vista a natureza do objeto. Os dados foram coletados em turmas finais das turmas de Letras – Português das duas universidades citadas acima. A coleta ocorreu de forma remota devido ao contexto pandêmico atual.

2. A ESCRITA ACADÊMICA E O FAZER CIENTÍFICO

Antes de tudo, devemos dizer que as palavras são um elemento de suma importância para essa investigação, bem como para qualquer investigação do campo da linguística ou literatura. Por isso, ao falarmos do fenômeno aqui explicitado, devemos ter em mente o que Bakhtin/Volóchinov (2006, p.96) nos diz sobre a palavra: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. ³É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

É por isso que a palavra se faz importante aqui, pois na escrita acadêmica também se reage às palavras de outrem que ressoam direta ou indiretamente através das próprias palavras do pesquisador, naquilo que ele relata como resultado de suas investigações, ao mesmo tempo em que constrói a sua identidade enquanto pesquisador justamente por meio das palavras de outrem e de si.

É na graduação, na maior parte das vezes, que o aluno tem o primeiro contato com a leitura e produção textos científicos, bem como as teorias, conceitos-chave da sua área de estudos e nomes de estudiosos que marcam discursividades legitimadas naquele contexto. Isso tudo acaba recaindo na escrita desse sujeito que acaba de se inserir no mundo acadêmico, pois para escrever ele necessita dos discursos que lhes foram apresentados para dar legitimidade aos seus dizeres. Por isso, quando nos propomos a discutir escrita universitária e o discurso de outrem o debate perpassa sobre o fazer científico.

Bakhtin/Volóchinov (1929) nomeia de Discurso de Outrem:

O discurso alheio ⁴é concebido pelo falante como um enunciado de outro sujeito, em princípio totalmente autônomo, finalizado do ponto de vista da construção e fora do contexto em questão. É justamente dessa existência independente que o discurso alheio é transferido para

³ Grifo do autor.

⁴ Tradução para Discurso de Outrem da edição mais recente do livro *Marxismo e a Filosofia da Linguagem*, lançado pela Editora 34 em 2017.

o contexto autoral, mantendo ao mesmo tempo o seu conteúdo objetivo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da independência construtiva inicial. O enunciado autoral que incorporou outro enunciado em sua composição elabora as normas sintáticas, estilísticas e composicionais para a sua assimilação parcial, para sua inclusão na unidade sintática, composicional e estilística do enunciado autoral, mantendo ao mesmo tempo, nem que seja de um modo rudimentar, a independência inicial (sintática, composicional e estilística) do enunciado alheio, sem a qual a sua integralidade seria imperceptível. (p. 250)

São todos os discursos que já foram criados e legitimados, sendo eles algo já finalizado, completo, que poderá ser reformulado em outros enunciados. No caso da escrita acadêmica, essa reformulação pode acontecer ou não (é o que chamamos de paráfrase ou discurso indireto). Se essa reformulação não acontece, significa os discursos estão sendo utilizados de forma íntegra.

Em seus estudos, Authier-Revuz (2004) demonstra justamente as formas como os discursos podem ser explicitados na escrita, assim, a autora conceitua a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada, sendo que a constitutiva vai de encontro à teoria bakhtiniana sobre o Discurso de Outrem:

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos "outros discursos" e pelo "discurso do Outro". O *outro*⁵ não é um *objeto* (exterior, do qual se fala), mas uma *condição* (constitutiva, *para* que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.69)

Mas a autora afirma que esse outrem não é apenas citado, mas faz parte da constituição dos próprios discursos. Em relação à heterogeneidade mostrada, Authier-Revuz (2004) aponta que se trata de uma forma complexa de heterogeneidade, na qual há várias formas que funcionam como *conotação autonímica*, sendo que as

⁵ Grifos da autora.

palavras de outro enunciador são inseridas sem ruptura sintática do fio discursivo; e outras formas como aspas, itálico, comentário ou mesmo por uma entonação. E justamente os ditos marcados, de alguma forma, recebem um *estatuto outro*.

Diante disso, Authier demonstra as formas sintáticas pelas quais é possível identificar a presença desse estatuto outro, sendo elas:

Discurso direto: empregam-se exatamente as mesmas palavras daquele que é citado.

Discurso Indireto: ocorre uma tradução do discurso de outrem; quem emprega utiliza-se das próprias palavras.

Ilha textual: Há um isolamento do discurso de outrem em itálico e entre aspas

Modalização em discurso segundo: apoia-se no discurso de outrem de forma a eximir-se do que é dito (de acordo com, para o autor, etc)

Discurso direto com que: o mesmo que o discurso direto, mas acompanhado de “que”, por exemplo: o autor afirma que...

Todas essas formas estão presentes em textos acadêmicos e será a elas que nos ateremos neste artigo.

Outro autor caro a esta pesquisa é Foucault (1969), que também afirma não haver individualidade discursiva, visto que tudo o que está no campo do dizer é sujeitado aos discursos que já estão estabelecidos dentro da realidade de um determinado contexto. O autor nos fala sobre os discursos originários e os discursos que só existem a partir dos originários, que são os discursos presentes no cotidiano de modo geral. Os discursos originários aparecem em uma sociedade não de qualquer forma, mas a partir de um rompimento com o que estava estabelecido anteriormente. Para um discurso ser originário, dentro da concepção foucaultiana, é necessário também que de início ele seja transgressor, que modifique estruturas discursivas e se oponha a elas. Um exemplo clássico desse tipo de transgressão são autores como Karl Marx, em

relação às Ciências Sociais, René Descartes, para a Filosofia e Saussure, para a Linguística.

É a partir dessa conceituação de discurso originário que Foucault realiza uma discussão sobre autoria, a qual embasa todo nosso estudo, já que é a partir dela que poderemos chegar também ao conceito de indícios de autoria (conceito este exposto por Possenti (2002), autor que veremos mais à frente). Foucault afirma que para ser autor não basta escrever um livro, um poema, uma crônica ou mesmo um artigo como este. Para ele, o autor é mais do que um escritor, pois é necessário ser um fundador discursivo, um nome passa a possuir uma função de classificar e significar discursos. Dessa forma, ele define a *função-autor*:

Consequentemente, poder-se-ia dizer que há, em uma civilização como a nossa, um certo número de discursos que são providas da função "autor", enquanto outros são dela desprovidos. Uma carta particular pode ter um signatário, ela não tem autor; um contrato pode ter um fiador, ele não tem autor. Um texto anônimo que se lê na rua em uma parede terá um redator, não terá um autor. **A função-autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.**⁶ (FOUCAULT, 2001, p.274)

Essa noção de autoria pode, de fato, estender-se à realidade acadêmica, quando se vê a criação de grandes teorias empregadas em determinada área de estudos, como é o caso de Bakhtin no campo da linguística ou mesmo do próprio Foucault que é utilizado em estudos de diversos campos do conhecimento. No entanto, o objeto aqui estudado não se trata, essencialmente, das obras dos grandes autores, mas sim de como esses autores são incorporados na escrita acadêmica de pesquisadores ainda em formação, quer dizer, inseridos no contexto da graduação. Para olharmos para esse objeto, faz-se necessário empregarmos outro autor que se baseia na noção de autoria foucaultiana, mas delimita seus estudos em sujeitos

⁶ Grifo nosso.

que não possuem status de fundadores discursivos – alunos do ensino básico, e para tal, foca em possíveis *indícios de autoria*, ou seja, marcas discursivas no texto que podem denunciar a apropriação de um aluno sobre o discurso de outrem e de seu próprio discurso, marcando-se assim como autor de sua própria escrita.

A principal diferença entre Foucault (1969) e Possenti (2002) é que, como já dito, o próprio Possenti baseia-se no conceito de autoria definido por Foucault, portanto, ele não *funda* um novo conceito de autoria, mas, a partir de algo já posto, lança um olhar sobre um contexto específico, modificando de certa forma, o conceito inicial para ser possível uma análise de seu objeto, já que, para Foucault, não seria possível haver autoria no contexto estudado por Possenti. Por isso mesmo, Possenti (2002) fala especificamente sobre *indícios de autoria*. Segundo ele, um texto deve ser analisado para além de suas formas estruturais, mas refletindo também sobre os discursos presentes na escrita.

Possenti (2002, p.117) diz que: “afirmei anteriormente que um dos indícios de autoria é dar voz aos outros. Mas também disse que um texto bom e uma questão de como... Podemos juntar as duas coisas: pode ser uma questão de como dar voz aos outros”. Além disso, o autor sugere que o *dar voz ao outro* seja uma forma de o aluno dar voz a si mesmo ao marcar seus posicionamentos. O emprego do discurso de outrem não deve ser sem razão, mas sim servir como uma maneira de o aluno mostrar indícios de autoria.

No caso do nosso objeto – o texto acadêmico, tais tomadas de posição podem ser entendidas como a defesa do pesquisador à sua própria pesquisa. O que quero dizer com isso é que a forma como se constrói o texto científico (o referencial teórico, a análise de dados etc.) é que vai mostrar se tal pesquisa conseguiu, de fato, gerar conhecimento ou se somente repetiu conhecimentos já estabelecidos. Neste último caso, podemos dizer que a defesa do pesquisador em relação à sua pesquisa pode ter falhado.

Marinho (2010, p. 368) afirma que: “O aluno é aprendiz de uma escrita, não tem lugar legítimo, de autoridade, na maioria dos

gêneros que produz". Ora, se o sujeito é um aprendiz, supõe-se que o seu aprendizado o leve a não somente *aprender* os discursos, mas refletir sobre eles e como podem ser empregados nas suas próprias produções de modo a servir como suporte para a sua produção de conhecimento, o seu próprio *fazer científico*.

Com o dizer do outro, há também o peso da imparcialidade que vem com ele. A imparcialidade é um consenso no meio acadêmico, sendo totalmente respeitado e considerado a forma correta de se realizar uma pesquisa. De fato, tal aspecto passa confiança do pesquisador para o seu leitor, demonstra o quanto ele está comprometido com a verdade e a ciência. No entanto, em busca de imparcialidade o pesquisador, por muitas vezes, acaba apagando do texto seus próprios posicionamentos relacionados ao que está sendo dito por outrem e até mesmo sobre sua própria pesquisa.

Sobre a subjetividade e a ciência, Coracini (1991) explica que:

A expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere. A isso não escapa o discurso científico, mesmo que se caracterize pelo uso de meios linguísticos capazes de "fazer crer" na imparcialidade e neutralidade da pesquisa. 19(p. 113)

Em busca por legitimação, amparo e imparcialidade, o aluno cita o outro em seus escritos e, por muitas vezes, deixa de marcar-se enquanto autor ao escrever, pois "se nada posso dizer, tudo devo citar". Assim, o *redizer* torna-se a regra da escrita universitária, na mesma medida em que as possíveis tomadas de posição desse aluno desaparecem com a sua própria subjetividade. A ideia de mostrar-se diante do seu objeto é apavorante para o pesquisador, já que uma tomada de posição pode, por vezes, ser vista (tanto por ele como por seus pares) como uma tentativa de valoração do objeto estudado.

Eis que o posicionamento do autor sobre o seu objeto de estudo torna-se o problema fundamental para esta investigação, pois, como vimos anteriormente, somente a posição dele diante da sua escrita é

que pode deixar transparecer indícios de autoria ou, no caso da falta de posicionamento, tornar-se um porta-voz de outrem (Authier-Revuz, 2004).

3. METODOLOGIA

Nesta investigação, a metodologia empregada é a bibliográfica e interpretativa qualitativa. Os dados que foram analisados neste trabalho foram coletados nas turmas finais dos cursos de Letras – Português da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus Bacabal e Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, campus Pedreiras. Trata-se de projetos de monografias desenvolvidos afim de obtenção do título de graduado. Ao todo, coletaram-se oito projetos na turma da UEMA e oito projetos da turma da UFMA. Os temas variam entre grandes áreas como literatura, linguística e ensino de língua portuguesa, como veremos na tabela abaixo:

Tabela 01 – textos coletados na UFMA

Título	Tema
<i>A sátira em Leandro Gomes de Barros</i>	A utilização da sátira em cordéis de Leandro Gomes de Barros
<i>As Fábulas Maranhenses de Domingos Barbosa</i>	A presença de Domingos Barbosa do grupo “Novos Atenienses” nos periódicos A Avenida e O Jornal
<i>A crítica social na poesia de Patativa do Assaré</i>	A retratação do nordestino na obra de Patativa do Assaré
<i>Violência, empoderamento e ancestralidade em um defeito de cor de Ana Maria Gonçalves</i>	A construção do indivíduo através da violência na obra Um defeito de Cor
<i>Autoria docente nas videoaulas de gramática</i>	A construção da autoria do professor
<i>O ensino de produção de textos no 6º ano do ensino fundamental no município de Bacabal – MA</i>	A importância da produção textual no ensino fundamental

<i>A mitologia grega em O Ladrão de Raios, de Rick Riordan</i>	A mitologia grega a partir da perspectiva da literatura contemporânea
<i>Sem título</i>	Os novos gêneros midiáticos, mais especificamente, a videopoesia

Tabela 02 – textos coletados na UEMA

Título	Tema
<i>Variação linguística e ensino: uma abordagem sobre o desafio do professor de atenuar o preconceito linguístico</i>	O preconceito linguístico em ambiente escolar
<i>A literatura infanto juvenil na construção do senso crítico</i>	A importância da literatura na formação do aluno
<i>A linguística aplicada como objeto categórico no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: uma abordagem didático-metodológica no fundamental II</i>	Propostas didáticas para a utilização da linguística aplicada em sala de aula
<i>A obra “O Quinze” de Raquel de Queirós no atual cenário cearense: uma abordagem sobre as pertinências dos aspectos sociais.</i>	Relação entre ficção da obra de Raquel de Queirós e a realidade de pobreza e descaso no Ceará
<i>A escrita falante de J. Borges: xilogravuras do sertão</i>	A representação da política e da seca no sertão através da xilogravura
<i>O ensino de gramática: uma perspectiva de desenvolvimento da linguagem do aluno segundo a prática docente.</i>	A prática docente em relação ao ensino de gramática
<i>As implicações da comunicação virtual na internet e a produção textual: desafios e perspectivas.</i>	Implicações da escrita virtual em relação à escrita escolar
<i>Variação linguística como caracterização de fala da comunidade de barraquinha: um estudo de caso sobre as variantes diastráticas e</i>	Variações linguísticas em uma região do interiorana do Maranhão

Sobre a escolha pela pesquisa bibliográfica e qualitativa, podemos dizer que isso ocorreu pelo objeto em questão. Inicialmente, seria realizada uma investigação etnográfica, no entanto, não sendo possível, haja vista o contexto pandêmico, optou-se pelas duas pesquisas citadas acima. Gil (2010) descreve a pesquisas bibliográfica como um tipo de pesquisa que tem o seu desenvolvimento através de material já publicado.

A pesquisa qualitativa, para Neves (1996), visa compreender significações. Sua utilização se deu pela necessidade de analisarmos o fenômeno como efeito de sentido, isto é, focamos no processo de autoria a partir dos efeitos causados no texto pela utilização das formas de remissão ao discurso de outrem e também pela heterogeneidade constitutiva (Authier-Revuz, 2004).

Além disso, a escolha do método se deu pelo objeto de pesquisa aqui apresentado, visto seu pertencimento categórico às expressões subjetivas dos sujeitos acadêmicos em formação universitária, sendo assim, o método qualitativo se faz necessário para a realização da análise.

Todos os dados expostos foram doados voluntariamente pelos alunos participantes da pesquisa, os quais não serão identificados. Os discentes doaram este material e assinaram um Termo de Consentimento Livre. As produções coletadas comporão um banco de dados de textos acadêmicos.

4. ANÁLISE DE DADOS

Os textos a seguir foram escritos por alunos dos cursos de Letras da Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências, Educação e Linguagens de Bacabal e Universidade Estadual do Maranhão – campus Pedreiras. Os alunos da universidade federal estavam no sexto semestre quando escreveram os textos, já os universidade estadual estavam no sétimo semestre. Isso se dá devido à grande curricular ser diferente nas duas instituições. O curso de Letras na UEMA possui oito

semestres, enquanto, nas primeiras turmas do curso de Letras da UFMA, o formato é de sete semestres.

O enunciado transcrito a seguir faz parte do referencial teórico utilizado pelo aluno em seu projeto de monografia, o qual visa investigar a formação do senso crítico, por meio da literatura infanto-juvenil.

Enunciado 01 – UEMA

No Brasil, na década de 70, surgiram editoras preocupadas a literatura infanto-juvenil, desenvolveram uma ampliação do consumo de livros, e a partir disso começaram a pôr rumo aos trabalhos das histórias, com temas mais vendáveis. Além, disso surgiram críticos especializados, que utilizaram setores de órgãos de imprensa, para divulgar sobre a literatura, afim de contribuir muito para desmistificação um abandono de mitos, pois a literatura infanto-juvenil comparada como gênero de segunda categoria.

Antigamente, eram utilizadas as obras estrangeiras, mas hoje a realidade é que os educadores e os pais passaram a se preocupar com os assuntos das histórias dos livros, que é direcionado para as crianças e adolescentes, mas com aparecimento no meio editorial, o que se imaginou que algo extraordinária iria acontecer, que ressurgiu grandes autores e ilustradores com ideias magníficas.

Aqui destacamos um fenômeno particularmente intrigante: o discurso de outrem sendo determinante para o texto de forma constitutiva, mas não demonstrando nenhuma forma de remissão ao discurso de outrem. Vemos então algo que Bakhtin/Volóchinov (2006) previu em seus estudos:

A língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem. **O contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por absorvê-lo e apagar as suas fronteiras.** ⁷Podemos chamar esse estilo de transmissão do discurso de outrem o estilo *pictórico*⁸. Sua tendência é atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem. Além disso, o próprio discurso é bem mais individualizado. (p.153-154)

⁷ Grifo nosso.

⁸ Grifo do autor.

Dessa forma, veremos abaixo como o aluno constrói seu texto de forma a buscar esse apagamento das fronteiras tornando o discurso de outrem mais dependente do seu próprio contexto autoral e de suas entonações. Levando em consideração que o projeto de monografia é um texto científico, de fato, a quebra dessa fronteira torna-se bastante relevante para a construção dos seus posicionamentos enquanto pesquisador. No entanto, alguns pontos devem ser levados em consideração quando se escreve academicamente, a individualização do discurso pode ser um problema. Vejamos a seguir.

No início do primeiro parágrafo, vemos uma expressão comumente atrelada aos textos dissertativo-argumentativos, principalmente nas redações do ENEM: *No Brasil*. Além disso, é perceptível que neste parágrafo a escrita do aluno está focada em realizar uma descrição sobre como era a literatura infanto-juvenil no Brasil na década de 70, no entanto, trata-se de uma descrição realizada de forma pessoal, na forma de um relato, pois não se traz fontes que corroborem com o que é dito pelo discente.

As demais frases em amarelo focalizam as partes centrais do relato, quando se cita as *editoras preocupadas* e os *críticos especializados* e ainda que *a literatura infanto-juvenil é comparada como gênero de segunda categoria*. Ainda assim, não se diz quem são essas editoras e críticos ou ainda quem coloca a literatura infanto-juvenil como gênero de segunda categoria. Dessa forma, a não adequação ao gênero compromete o processo autoral, visto que o que se espera de um referencial teórico é que haja uma demonstração das teorias que serão utilizadas pelo pesquisador e como elas irão encaixar-se com sua pesquisa.

O mesmo ocorre no segundo parágrafo do texto. Novamente, há uma expressão pouco usual em textos acadêmicos: *antigamente*. O relato continua ao se falar da realidade de pais e educadores em relação à literatura infanto-juvenil e que o meio editorial resgatou grandes autores. Nenhuma das afirmações traz um referente. Neste

caso, mesmo havendo outro, ele é excluído do texto, deixando o discente como único responsável pelo que se diz.

Ainda que todos os gêneros possam ter várias sequências textuais de tipologias distintas, é interessante notar a predominância de sequências narrativas em um projeto de pesquisa (o que apresentaria uma certa inadequação e relação ao gênero produzido), como podemos constatar pela sequência de elementos que fazem no texto uma marcação temporal.

Apesar de o aluno colocar-se como único referente do texto e apesar de outrem parecer não estar presente, obviamente as afirmações trazidas não surgiram como uma criação da consciência do próprio aluno, pois atentemos para que o *dito* é tratado como um *fato* na escrita, para constatarmos isso, basta voltarmos novamente ao uso das palavras *surgiram* (duas vezes), *antigamente*, *o que se imaginou*. Logo, torna-se implícito no texto que há um referente e tais afirmações poderiam ser tratadas como paráfrase, que de acordo com Campos (2014):

Esse procedimento de parafraseagem é bastante presente na escrita acadêmica. Trata-se de um tipo de incorporação das referências das leituras feitas para embasamento teórico dos trabalhos acadêmicos. Entretanto, a prática da paráfrase, presente na construção do texto dos alunos, limita-se apenas à mobilização de palavras de autores estudados para dar sustentação à elaboração do seu texto. (p. 153)

Perguntamo-nos então: pode-se dizer que os trechos destacados trazem paráfrase? Vejamos a partir da tabela abaixo contendo suposições lógicas:

Surgiram	O aluno leu, viu ou ouviu que editoras e críticos surgiram
Antigamente	O aluno leu ou ouviu que antigamente eram utilizadas obras estrangeiras
O que se imaginou	O aluno faz uma afirmação subjetiva não constatável

No caso dos dois primeiros termos (surgiram, antigamente) pode-se, com uma pesquisa realizada pelo próprio leitor, afirmar que se trata de uma paráfrase, pois recorrendo à história da literatura infanto-juvenil é possível confirmar que se trata de fatos históricos. Obviamente não é o ideal quando se trata de um texto acadêmico, pois o leitor espera receber as respostas no texto. No último caso, não é possível constatar uma paráfrase, visto que, se trata de uma afirmação subjetiva. Contudo, essa afirmação não foi necessariamente feita por quem escreveu e pode ser uma paráfrase, ainda que a paráfrase apresente sérios problemas de construção.

Mesmo ao tentarmos olhar para o texto com o viés da paráfrase, o problema da referenciação (a ausência de menção aos autores que sustentem esses dizeres) continua a comprometer a relação das vozes, o processo autoral e o entendimento do leitor.

Vejamos agora outro trecho ainda do referencial teórico desse texto.

Enunciado 02 – UEMA

Muito tem se discutido, sobre a leitura para os jovens na escola, é um desafio para o professor hoje, a falta de interesse dos alunos com a leitura. É uma realidade, que tanto nos preocupa, dentro de sala de aula. Há uma quantidade, muito pouca de alunos que gostam de ler.

Hoje em dia, há uma crise da leitura em decorrência dos índices muito baixo de qualidade de leitura, alunos desinteressados, que não tem prática de ler um livro, vivem desmotivados. E com certeza, alunos que não sabe interpretar uma prova, por falta de treinar a sua leitura.

No primeiro parágrafo deste trecho podemos ver nas frases grifadas em amarelo que, resumidamente, há um posicionamento do aluno: segundo ele, os alunos são desinteressados pela leitura. Esse argumento não seria um problema se fosse embasado, visto que se trata de um projeto de pesquisa de um Trabalho de Conclusão de Curso. A grande questão aqui é que não há esse embasamento, ainda

que as ideias expostas nesse trecho sejam ideias bastante recorrentes na produção acadêmica sobre a temática estudada. Dessa maneira, o posicionamento do aluno parece ser algo pessoal, como sendo uma opinião sua, o que acaba por confundir o leitor, já que não há uma adequação ao gênero que o aluno se propôs a escrever.

No segundo parágrafo, novamente podemos notar mais uma expressão muito comum na introdução de dissertações escolares: *Hoje em dia*. Além disso, novamente o escritor fala da qualidade de leitura dos alunos e de sua falta de interesse, agora acrescentando também a falta de motivação e treino da leitura. É possível percebermos que o texto perde seu status de texto acadêmico, pois não se traz referências nos posicionamentos e nem dados que demonstrem que o que está sendo afirmado realmente é um fato científico e demonstrável. Do mesmo modo, há o uso de alguns termos que parecem ser contraditórios às ideias que estão apontadas no texto, como o uso do termo treino para se referir a escrita. Marcar-se como autor exige um posicionamento, mas um posicionamento em um texto científico também exige um outrem que possa contribuir na construção de argumentos e de entendimento do leitor.

Ou seja, é necessário um diálogo entre conceito e posicionamento. Vemos então, que no segundo parágrafo há posicionamentos, mas não há conceituações, o que acaba afastando os indícios de autoria do texto. As formas de remissão ao discurso estão totalmente ausentes da escrita, então mesmo que todas as informações trazidas tenham um fundamento, o leitor jamais conseguirá ter acesso a ele, e por fim, se o leitor não é capaz de ter acesso aos fundamentos do que está lendo, o texto científico perde a sua função principal.

O próximo enunciado também faz parte dos parágrafos iniciais do referencial teórico utilizado por uma aluna em seu projeto de monografia e tem por objetivo refletir sobre o ensino de produção textual no 6º ano do ensino fundamental na cidade de Bacabal. Aqui a aluna busca fazer algumas considerações sobre a prática de produção textual, bem como no enunciado 04, que também faz parte

do referencial teórico desse mesmo texto e já faz parte dos parágrafos finais. Portanto, trata-se de um fenômeno recorrente em todo o texto e não somente em um único momento da escrita.

Enunciado 03 – UFMA

Segundo Martins e Niza (1998) e Geraldí (1997), a aprendizagem da escrita é feita por meio da sua prática, uma vez que ela não é um produto acabado, mas um processo por meio da qual se resolvem inúmeros problemas, que vão desde de a tomada de decisões acerca daquilo que se quer dizer, à forma como se vai fazer e com qual finalidades.

Por esta razão, a escrita “exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se expressar.” (BARBEIRO e PEREIRA, 2007, p.17).

Para Dehaene et al (2010), escrever é produzir textos em função das próprias necessidades. Não se trata de produzir frases soltas ou parágrafos isolados e agrupá-los com intenção de construir um texto completo. Produzir algo escrito é assumir a perspectiva de um determinado tipo de texto, dirigindo a um destinatário e com uma intencionalidade específica.

Se no primeiro texto vimos o processo autoral sendo comprometido pela falta de referência ao discurso de outrem, neste percebemos que a aluna recorre a outrem de forma contínua. Os três parágrafos são compostos de citações, sendo o primeiro uma citação indireta, o segundo uma citação direta e no terceiro uma citação indireta.

Sobre o discurso direto e o discurso indireto, Authier-Revuz (2004) afirma que:

É o *outro*⁹ do discurso relatado: as formas sintáticas do discurso indireto e do discurso direto designam, de maneira unívoca, no plano da frase, um outro ato de enunciação. No discurso indireto, o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do “sentido” dos propósitos que ele

⁹ Grifo da autora.

relata. No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou o espaço – claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples “porta-voz” Sob essas duas diferentes modalidades, o locutor dá *lugar* ¹⁰explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso. (p. 12)

No primeiro parágrafo, a citação indireta traz o uso da modalização em discurso segundo (*segundo Martins...*), que de acordo com Authier-Revuz (2004) é uma forma usada por quem cita para eximir-se do que se está dizendo, deixando, dessa maneira, a responsabilidade enunciativa para o discurso de outrem. Trata-se de uma forma de remissão muito utilizada no meio acadêmico na escrita de textos científicos.

O afastamento entre aquele que escreve e o dito possui o efeito não somente de mostrar o que outrem diz, mas de servir como uma *abertura* para o que será dito por tal escritor, sendo assim, o papel de outrem no texto seria de colaborador das considerações e argumentos levantados por quem escreve, seja antes ou depois da citação. No caso deste parágrafo, pode-se dizer que o discurso de outrem corrobora, de fato, não com um dizer do aluno, com o dizer de um outro autor citado no segundo parágrafo, como vemos na frase inicial *por esta razão*. Veja que há uma colaboração do argumento do primeiro autor com o segundo, porém, o aluno apaga-se, não se apresenta entre um autor e outro, nem mesmo depois, visto que o terceiro parágrafo também se trata de uma citação.

Outro problema é que o texto parece se organizar por uma progressão que parece ser em torno do tema. Não está claro a relação entre os parágrafos, exceto que tematizam a escrita. Outro exemplo disso é o trecho a seguir retirado do mesmo texto. Como já dito, esses são os parágrafos finais do referencial teórico utilizado pela aluna.

¹⁰ Grifo da autora.

Enunciado 04 – UFMA

Segundo Oliveira (2007, p. 195) “a coesão pode ser definida como um conjunto de estratégias de sequencialização responsável pelas ligações linguísticas relevantes entre os constituintes no texto”.

Já Antunes (2005, p. 48) fala que “a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade”. A coerência textual diz respeito à construção do sentido textual, seja na perspectiva da produção pelo locutor, seja na recepção da codificação linguística pelo interlocutor.

A coerência, portanto, trata da possibilidade e mesmo da necessidade de atribuição de sentido às produções textuais, condição básica para que essas produções sejam entendidas e assumidas como tais. (OLIVEIRA, 2007).

Um texto ele deve conter coesão e coerência essas duas palavras influenciam bastante no resultado do texto, pois, elas vão definir como ele vai ser compreendido. A coerência é a harmonia, é a ligação, é a sequência das ideias. Essas duas questões apresentadas acima não podem ter contradições uma com a outra.

Aqui vemos duas citações diretas seguidas e uma citação indireta no último parágrafo. A primeira citação traz uma modalização em discurso segundo, a segunda traz um discurso direto com *quê*, que de acordo com Authier-Revuz (2004) apresenta as mesmas características de discurso direto, com o acréscimo do “*que*” antes da citação, como neste caso.

Sobre o discurso direto, Authier-Revuz (2004) também diz que:

[...] o discurso direto é uma forma – fundamentada na autonomia – particularmente clara do distanciamento: um locutor-relator ali se apresenta como sendo, na parte citada, **somente “a voz” que pronuncia palavras, dependendo, realmente de um outro ato de enunciação**¹¹– outro par de interlocutores, o outro tempo, etc. (p. 70)

Assim sendo, a utilização do discurso direto torna-se uma forma de o escritor ser totalmente imparcial diante do que está sendo dito,

¹¹ Grifo nosso.

pois ele se usa das próprias palavras daquele a quem está citando. Trata-se de uma estratégia de escrita bastante usual em artigos e outros escritos acadêmicos, mas quando a citação direta fala por si só ou é corroborada por outra citação, como neste caso (a segunda citação completa a primeira), os indícios de autoria ficam comprometidos, pois a voz daquele que escreve tende a desaparecer, já que entre uma citação e outra não há nenhum tipo de posição do escritor, não há uma negociação com leitor sobre o que está sendo dito.

Já no segundo parágrafo é possível notar a presença da voz da aluna após a citação de Antunes (2005). Vemos que ela busca dar maiores explicações ao leitor sobre o que seria a coerência textual. O interessante é que a citação empregada anteriormente fala de coesão e não de coerência. Dessa forma, o dizer da aluna parece funcionar como um preâmbulo e uma conceituação inicial do tema que será abordado a seguir, que é a coerência textual.

O terceiro parágrafo traz uma paráfrase que pode ser entendida como citação indireta, mas sem as marcas de reformulações da modalização em discurso segundo. O dizer citado é empregado de maneira a colaborar com a voz da aluna que se apresenta no quarto parágrafo e que encerra a seção com um comentário final.

Sobre o conceito de comentário, Foucault (2006) o emprega da seguinte forma:

[...] O comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro. Deve, conforme um paradoxo, que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito. **A repetição indefinida dos comentários é trabalhada no interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação.** ¹²(p. 25)

¹² Grifo nosso.

No comentário se repete tudo aquilo que já foi dito, como no caso aqui analisado. No último parágrafo, a aluna, com suas próprias palavras junta todos os elementos que foram citados e emprega-os de maneira a encerrar a discussão levantada em seu referencial teórico.

Em suma, novamente os indícios de autoria ficam comprometidos, haja vista o excesso de citações, pois como vimos, as formas de remissão são empregadas em todos os parágrafos, e, além disso, há também escassez de posicionamentos no desenvolvimento das conceituações utilizadas pela aluna em sua investigação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou trazer uma análise inicial de um *corpus* ainda em construção, tendo como foco a relação dos graduandos com o Discurso de Outrem em seus escritos. Assim, as formas de remissão ao discurso foram e ainda serão de grande importância para a continuação do desenvolvimento da investigação.

Cabe destacarmos que neste artigo, levando em consideração que se trata de uma amostra, não foi possível realizar uma das etapas previstas no projeto inicial: a pesquisa quantitativa, na qual será possível mostrar a recorrência das formas de remissão em todos os textos analisados. Ainda assim, foi possível demonstrar de forma qualitativa como essas remissões atuam na formação dos indícios de autoria presentes nos dois textos aqui apresentados.

Em nossa análise foi possível notar que os dois textos são construídos de formas diferentes, quer dizer, enquanto o primeiro não se utiliza, em nenhum momento, das formas de remissão ao Discurso de Outrem, o segundo utiliza-as de forma direta e indireta na construção do seu referencial teórico. A única forma de remissão não encontrada foi a Ilha Textual, enquanto as outras formas diretas e indiretas estavam explicitadas na análise.

O texto 01 (excertos 01 e 02) apresentou uma forma atípica de escrita acadêmica, pois não houve referência dos dizeres, havendo ainda o uso de expressões características de textos dissertativo-argumentativos (No Brasil, Antigamente, Hoje em Dia), além de haver também uma demonstração de valoração sobre o objeto quando se falou da falta de interesse dos alunos pela leitura. Esse fenômeno tornou o texto pessoalizado pelo fato de não haver uma referência que torne o posicionamento embasado. E, ainda, também pela falta de referências o texto acaba por fugir do gênero proposto. Todos esses elementos colaboram para o apagamento dos indícios de autoria que o aluno poderia ter apresentado na escrita.

O texto 02 (excertos 03 e 04) mostra, ao contrário do primeiro, a utilização em demasia do dizer do outro, que serve não como embasamento, mas como uma forma de aluna não ter que dizer nada por si própria, tornando-se uma porta-voz e comentadora dos discursos empregados, não tendo que se comprometer com que se está sendo dito. Dessa forma, os indícios de autoria são comprometidos, mas não pela falta do outro e sim pela falta da voz da aluna, o que demonstra uma dificuldade em lidar com as vozes.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. EDIPUCRS. Porto Alegre, 2004.
- CAMPOS, Sulemi Fabiano. A paráfrase como ponto de estagnação na escrita acadêmica. **Revista do GELNE**, v. 16, n. 1/2, p. 149-166, 2014.
- CORACINI, J. C. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. Pontes. Campinas, 1991.
- FOUCAULT, M. **O que é um Autor?**. In. Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.
- _____. **A ordem do discurso**. Edições Loyola. 14. ed. São Paulo, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. Atlas. 5. ed. São Paulo, 2010.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Rev. bras. linguist. apl**, p. 363-386, 2010.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

Pereira, Marcos Vilela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**. 2013, v. 18, n. 52, pp. 213-244.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan. 2002.

VOLÓCHINOV/BAKHTIN, M. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. Editora Hucitec. 12. ed. São Paulo, 2006.

HOMOAFETIVIDADE EM *O TERCEIRO TRAVESSEIRO*, DE NELSON LUIZ DE CARVALHO

Rubenil da Silva Oliveira (UFMA)¹

RESUMO: Esse artigo pretende analisar os elementos integrantes da relação homoafetiva na obra “O terceiro travesseiro”, de Nelson Luiz de Carvalho. Nela, Marcus e Renato são adolescentes que acabam por envolverem-se numa trama de amor e desejo, fios esses que se entrelaçam e constituem a tessitura da narrativa. Por outro, são também elementos que integram o cotidiano daqueles que assumem a orientação homossexual na adolescência, inclusive no tocante à participação da família nos conflitos decorrentes dessa atitude dos adolescentes, que é sempre encontrar uma forma de provar que os filhos não sabem o que de fato escolher como orientação sexual. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa e o tipo bibliográfica, tendo como técnica essencial a leitura e fichamento da obra e do referencial a fim de que se pudesse fazer um entrecruzamento da literatura e do discurso das categorias de análise. O corpus teórico, além da obra objeto da análise envolve as teorias acerca da construção da identidade presente em Stuart Hall (2006) e Tomaz Tadeu da Silva (2014); representações homossexuais, teoria queer e teoria do discurso presente em José Roberto Dutra de Toledo (2006), Michel Foucault (2014), Richard Miskolci (2012) e Sara

¹ Graduado em Letras – Português/Literatura (UEMA); Graduado em Ciências Humanas – Sociologia (UFMA); Mestre em Letras – área de concentração Literatura, memória e cultura (UESPI); Doutor em Letras – área de concentração em Estudos Literários (UFPA). Professor Adjunto I de Literaturas de Língua Portuguesa (UFMA). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PPGLB). Líder do Grupo de Pesquisa em Literatura, Negritude e Diversidade (GPELIND). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Literatura, Enunciação e Cultura (LECULT). E-mail: rubenoliveira50@hotmail.com/rubenil.oliveira@ufma.br

Salih (2012). Portanto, a homoafetividade quando assumida na fase da adolescência, geralmente, envolve os conflitos presentes na obra analisada, além de serem reforçados pela presença do elemento “*queer*” que é apresentado como a destituição da relação binária dos gêneros e a morte, representação hegemônica dos discursos de poder que recusam a presença da orientação homoafetiva dos adolescentes no contexto estudado.

Palavras-chave: Homossexualidade. Adolescência. Conflito. O Terceiro Travesseiro. Nelson Luiz de Carvalho.

ABSTRACT: This article aims to analyze the constituents of homo-affective relationship in the book "o Terceiro Travesseiro", by Nelson Luiz de Carvalho. On it, Marcus and Renato are teenagers who end up involved in a web of love and desire, threads that intertwine and form the fabric of the narrative. On the other hand, there are also elements that comprise the daily routine of those who take the homosexual orientation in adolescence, including the relation with the family involvement in conflicts brought from this attitude of teenagers who always find a way to prove that the children do not know what to choose as sexual orientation. The research followed a qualitative approach and bibliographical nature, having as the essential technique the reading and book report of the book mentioned as well as some references so that an interweaving of literature and discourse categories of analysis could be made. The theoretical corpus, besides the work object of analysis involves theories about the construction of this identity in Stuart Hall (2006) and Tomaz Tadeu da Silva (2014); homosexual representations, queer theory and theory of this discourse in José Roberto Dutra de Toledo (2006), Michel Foucault (2014), Richard Miskolci (2012) and Sara Salih (2012). Therefore, when homo-affective orientation is assumed in adolescence it usually involves conflicts present in the work analyzed. Besides being reinforced by the presence of “*queer*” element that is presented as a destitution of the binary relationship of the genres and the death, representation hegemonic of the

speech of power that refuse the presence of the homo-affective orientation of the teenagers in context studied.

Keywords: Homosexuality. Adolescence. Conflict. O Terceiro Travesseiro. Nelson Luiz de Carvalho.

1. INTRODUÇÃO

A história da homoafetividade nem sempre foi vista como a história dos ímpios, que por conta da orientação sexual deveriam ser banidos do meio social. Na Grécia Clássica, por exemplo, a prática de deitar-se com outro homem era tida como superior e o encontro das inteligências iguais, enquanto a prática heterossexual era vista como menor, uma vez que a mulher não tinha a mesma atividade racional do homem. Com a difusão do Cristianismo no Ocidente, a prática do amor entre pessoas do mesmo sexo passa a ser vista como castigo e/ou pecado mortal para os humanos, já que a tradição da escritura bíblica demonstra não ser possível a conjunção carnal entre pessoas do mesmo sexo. Essa concepção medieval prolonga-se na Idade Moderna e na construção dos discursos da pós-modernidade, ainda que com as transformações da sociedade e o surgimento dos Estudos Culturais possa-se pensar a temática da homossexualidade distante do viés religioso.

As categorias – amor, desejo e morte fazem parte da experiência homoafetiva e se constituem como marcas da identidade do sujeito homoerótico, mesmo que nem sempre as três estejam associadas. No caso, da obra de Nelson Luiz de Carvalho, elas são interligadas pelo fio da tessitura da narrativa, uma vez que o narrador apresenta ao leitor a amizade que faz dela nascer o amor entre os amigos Marcus e Renato, demonstrando o desejo homoafetivo das personagens e os conflitos resultantes dessa relação entre os dois. Esse desejo e amor vivido pelos adolescentes trazem conflitos resultantes da não aceitação das famílias de Marcus e Renato, como a interferência de Beatriz, que a princípio era namorada de Renato, mas depois recebe dinheiro da mãe de Marcus para aproximar-se dele a fim de minar

essa relação e assim constituir-se como “o terceiro travesseiro”. A morte de Renato no fim da narrativa é o desfecho do conflito, é nela que se exprime a máxima dos conflitos da não aceitação da relação homoafetiva, mesmo que Marcus continue a nutrir esse amor.

Os elementos constituintes da narrativa e a cronologia da narração são comuns, pois o modo como a narrativa é contada, sob o foco do narrador-protagonista Marcus auxilia na compreensão do leitor das categorias a serem analisadas – amor, desejo e morte. É a partir desse entrelaçamento que se pode visualizar o enredo e os conflitos instaurados no momento em que se assume a relação perante as famílias. Essa marca faz o leitor criar seu horizonte de expectativas em torno da obra, onde o leitor gay certamente torcerá de imediato por um desfecho feliz pelos personagens, porém, os conflitos demarcam que essa expectativa pode ser frustrada pela força da convenção social que mesmo na modernidade ainda vige – a morte de uma das personagens para que o casal homoafetivo seja punido.

A punição não é um fato do panorama atual, na literatura gay ocorre desde o século XVII, quando o poeta barroco brasileiro Gregório de Matos já desferia suas sátiras àqueles que traziam a orientação sexual homoafetiva. No século XIX, o romancista português Abel Botelho em “*O Barão de Lavos*” e o irlandês Oscar Wilde em “*O Retrato de Dorian Gray*” trazem a morte como elemento condenatório da orientação homoafetiva, por marca indelével das normas sociais.

Seguindo essa mesma acepção, na literatura brasileira, os romances “*O Cortiço*”, de Aluísio Azevedo (1890) e “*Bom-Crioulo*”, de Adolfo Caminha (1895) têm suas personagens homossexuais punidas pela ordem social. Em Aluísio Azevedo, a punição de Albino é a cama cheia de formigas, por mais que ele fosse descrito como extremamente limpo e pertencesse à primeira linha das lavadeiras não poderia na sua cama deitar-se, ou seja, teria que viver assexuadamente em sua casa, do contrário, procuraria outro lugar para manter a relação homoafetiva. Enquanto em Adolfo Caminha, ocorre a morte de Aleixo, o gay adolescente, visto como responsável pela mudança de Amaro

para a homoafetividade, assim como na obra analisada “O terceiro travesseiro”, Renato é punido com a morte, pois se ele não existisse, Marcus poderia ser heterossexual.

Esse artigo teve como objetivo geral analisar os elementos constituintes da relação homoafetiva na obra “*O terceiro travesseiro*”, de Nelson Luiz de Carvalho a partir dos eixos do amor, desejo e morte. Como objetivos específicos dessa análise identificar na narrativa os eixos – amor, desejo e morte, descrever os conflitos causados no núcleo familiar pela “saída do armário”, na adolescência das personagens Marcus e Renato e, por último, desconstruir os estereótipos acerca da homossexualidade na obra “*O terceiro travesseiro*”, de Nelson Luiz de Carvalho.

Para atingir esses objetivos foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, centrada na pesquisa do tipo bibliográfica e como procedimento técnico a leitura e fichamento da obra e do referencial teórico a fim de que fosse feito um entrecruzamento da literatura e do discurso das categorias de análise. O corpus teórico foi formado pelos estudos de Michel Foucault (1999), José Luiz Dutra de Toledo (2006), Luiz Mott (2003), Célia Regina dos Santos e Vera Lúcia Gomes Wielewicki (2005), Judith Butler (2003), Richard Miskolci (2012) e outros.

O corpo do artigo encontra-se organizado em três capítulos. No capítulo um, a introdução trata da presença da história da homossexualidade e os olhares da história em confronto com as representações literárias e da organização do artigo. O capítulo dois abrangeu os elementos que constituem a narrativa “O terceiro travesseiro”, de Nelson Luiz de Carvalho. No capítulo três, são feitas as considerações finais acerca do estudo realizado.

2. ANÁLISE DA HOMOAFETIVIDADE EM “O TERCEIRO TRAVESSEIRO”, DE NELSON LUIZ DE CARVALHO: DIÁLOGO COM OUTRAS REPRESENTAÇÕES NA LITERATURA BRASILEIRA

A presença da homoafetividade sempre foi marcada pela existência dos conflitos existenciais e nas representações literárias no Brasil, na literatura de língua estrangeira e no mundo da lusofonia tais conflitos não foram deixados de fora. A natureza desses conflitos obedece à ordem social que aproxima o eu do outro com o qual ele vê alguma semelhança ou proximidade de caráter e recusa qualquer modelo que dele se distancia. Desse modo, o expressar-se contrário à homossexualidade do outro age como um mecanismo de expressão da reprovação daquilo que o eu não admite e, por isso, aponta como transgressão, anormalidade ou criminalidade.

Quando o eu aceita para si a presença do que é contrário para o outro, no caso, assumir para o outro (família, escola e sociedade) a homossexualidade na adolescência ele assume definitivamente que não aceita os preceitos sociais do outro. Fato esse que causa um choque nas relações sociais, onde esse pode vir a exterminar àquele, esse estranhamento de um com o outro reforça que “[...] somos aquilo que a linguagem nos permite ser; acreditamos naquilo que ela nos permite acreditar e só ela pode fazer-nos aceitar algo do outro como familiar, natural, ou pelo contrário, repudiá-lo como estranho, antinatural e ameaçador” (COSTA, 2002: 18). Mediante o excerto, convém salientar que não se aceita a orientação homoafetiva do outro porque os costumes sociais dão conta da binariedade – homossexual versus heterossexual, na qual a primeira constitui-se como ameaça à segunda.

Na obra “*O terceiro travesseiro*”, de Nelson Luiz de Carvalho o conflito se dá quando o narrador-protagonista, Marcus, começa a contar da sua paixão por Renato, a quem ele considera o seu melhor amigo como visto em:

Sentado no chão, com os joelhos dobrados, de short, meias e tênis, com pêlos cobrindo desde os tornozelos até as coxas, Renato me fazia sentir algo muito estranho. Uma sensação que não sabia explicar, muito boa, mas ao mesmo tempo muito assustadora. Eu não posso ser isso que estou pensando; nem em pensamento consigo dizer essa palavra. Aliás, acho que tudo isso é normal. (CARVALHO, 2007: 14).

O excerto demonstra que o narrador não consegue sequer definir a homossexualidade e, isto causa um conflito evidenciado nas expressões “muito boa” e “assustadora”, que ele reluta em não dizer o nome do sentimento que nutre pelo amigo. Esse medo do narrador remete ao que se viu na estética barroca, quando a representação dos homossexuais foi motivo da sátira de Gregório de Matos, inclusive da sua poesia surge o termo “maricolas”, que mais tardiamente seria reduzido a “marica”, forma pejorativa de chamar os homossexuais e também da forma de amor “que não se ousava dizer o nome” (TOLEDO, 2006).

Durante o Romantismo, viu-se a presença das representações dos conflitos do sujeito homoafetivo nas peças teatrais “*O Macário*”, de Álvares Azevedo e “*O demônio familiar*”, de José de Alencar e da lesbianidade em “*Uma lágrima de mulher*”, de Aluísio Azevedo. Nessa época o homossexual era descrito como sujeito moralmente fraco, que expunha os jovens aos “maus costumes da sociedade carcomida pelos vícios” (MACIEL, In. TERRA ROXA E OUTRAS TERRAS, 2006: 26). Desse modo, os “maus costumes” sociais deveriam ser punidos pela Igreja e por Deus, o que promove um diálogo entre as obras românticas e a obra “*O terceiro travesseiro*”, conforme consta em: “Certa vez, numa roda de amigos, alguém disse que na Bíblia está escrito que Deus condena relacionamentos íntimos entre pessoas do mesmo sexo. Acho tudo isso muito estranho, pois também disseram que os anjos não têm sexo. No fundo essas leis que condenam tudo isso são de Deus ou do homem?”. (CARVALHO, 2007: 14).

A punição dos homens a homossexualidade é uma constante na estética naturalista, Adolfo Caminha, Raul Pompeia e Aluísio

Azevedo trataram ainda das representações homoafetivas nas obras – “*Bom-Crioulo*”, “*O Ateneu*” e “*O Cortiço*”, respectivamente. Nas obras mencionadas a homossexualidade é punida com a morte, a separação e a condenação a não deitar-se na própria cama, o que deixa perceptível que a sociedade não aceita no seu meio a presença do sujeito homossexual.

No período pré-modernista, Machado de Assis no conto “*Pílades e Orestes*”, pertencente à coletânea de contos “*Relíquias da Casa Velha*”, a amizade de Quintanilha e Gonçalves não era vista como aceitável pela sociedade como visto em: “A união dos dois era tal que uma senhora chamava-lhes os ‘casadinhos de fresco’, e um letrado, Pílades e Orestes” (ASSIS, 1994: 46). No período em que a obra foi escrita (1906) a homossexualidade era vista como a inversão do sujeito e, por isso, deveria ser punida com a morte, o que acontece no conto, além de mostrar a não aceitação da família. João do Rio no conto “*História de gente alegre*”, da coletânea “*Dentro da noite*” também descreve a homossexualidade de Elsa d’Aragon, de quem o narrador diz que era “especialista em desvirginar meninas púberes” (RIO, 1990: 10). Elsa, também é morta aos 18 anos como meio de pôr fim à homossexualidade.

O que de certo modo reflete também a orientação sexual do autor que tem vedado o acesso à carreira diplomática por causa da sua homossexualidade, como consta em: “no início do século XX, nas rodas de intelectuais cariocas, eram conhecidos os reais motivos pelos quais fora vedado ao escritor João do Rio o acesso à carreira diplomática: era homossexual, negro, gordo ou desengonçado” (TOLEDO, 2006: 9). O excerto deixa evidente que os homossexuais sempre foram vistos como maus exemplos à sociedade e, por isso, deveriam ser punidos, seja com a negação do emprego, mesmo que tivesse a competência para exercer o ofício ou com a morte.

No modernismo, vimos outras representações com Mário de Andrade, Lúcio Cardoso, Caio Fernando Abreu, Walmir Ayala e outros. Essa maior popularidade da escrita gay ou sobre os gays deve-se às transformações sociais e, dos discursos da época, o que

garante maior visibilidade e força a essa produção, além de editoras específicas para essas publicações, como é o caso da editora GLS.

A obra "*O terceiro travesseiro*", de Nelson Luiz de Carvalho focaliza a descoberta da homossexualidade na adolescência, fase da vida em que os sujeitos não têm a independência financeira, sugerindo assim que os conflitos com a "saída do armário" serão ainda maiores. É sobre esses conflitos que se debruça essa análise, conflitos que nascem do desejo de sentir o outro, da reação dos pais quando os filhos resolvem assumir-se gays e do desfecho trágico como imposição social à orientação homossexual.

2.1 Amor e desejo: entre o homoafetivo e o homoerótico

O desejo homossexual não necessariamente é sexual, é mais uma atração pelo corpo do outro, por alguma característica física, nesse caso, se dá porque Renato possui mais pelos que Marcus, conforme visto em: "É difícil prestar atenção com estes pensamentos. Eu acho o Renato um cara bonito. O que mais me atrai nele talvez seja o fato de ele ter mais pêlos do que eu". (CARVALHO, 2007: 13). A atração que perturba o pensamento de Marcus é o sentimento que nutre pelo amigo Renato e em nome desse amor que ele enfrenta vários desafios, experimenta o prazer e descobre a sua sexualidade.

Dado o sentimento que Marcus tem pelo amigo constatou-se a presença do amor homoafetivo, uma vez que é muito mais afeição que puramente homoerótico, já que mais tarde se vê na obra que Beatriz constata que Marcus não tinha sido penetrado por Renato. Na percepção foucaultiana o amor está além da sexualidade nessa perspectiva admite-se que "O 'sofisma' do sexo não reside, portanto, numa disposição anatômica sutil e em mecanismos cuidadosamente ordenados: ele consiste também em sua associação com um prazer e um desejo, cuja força singular está 'além das palavras'" (FOUCAULT, 1999: 111).

As categorias amor e desejo estão imbricados, mas não podem ser reduzidas à sexualização dos corpos, uma vez que a primeira depende da segunda para existir, na leitura da obra "*O terceiro travesseiro*", de Nelson Luiz de Carvalho a princípio Marcus sente o desejo de estar perto e de se relacionar sexualmente com Renato, como notado em: "Outro dia no ginásio, após o futebol, ficamos todos sentados na quadra descansando um pouco. Fazíamos isso com frequência, até que um dia percebi que não conseguia deixar de olhar para as suas pernas. Acho que foi aí que comecei a disfarçar uma série de coisas na vida". (CARVALHO, 2007: 13).

O olhar atento às pernas do amigo desperta o desejo de Marcus, o que reforça a tese de que este faz parte de uma disposição física e anatômica que suscita nele o prazer, prazer que o narrador-protagonista sentia ao se masturbar pensando no amigo enquanto tomava banho, como visto em: "Lá posso pensar nas pessoas de que gosto, imaginando diversas situações, e tudo isso acompanhado de uma bela punheta" (CARVALHO, 2007: 15). Essa sensação de alívio do narrador expressa que "desejo não é um simples movimento da alma, nem o prazer uma recompensa dada por acréscimo. Eles são os efeitos da pressão e da brusca expulsão" (FOUCAULT, 1999: 112 – 113).

O amor entre os amigos se intensifica a partir do instante em que os dois têm a primeira relação na casa de Renato, mesmo sem que tenham planejado nada, como se vê na expressão de Marcus: "Eu não sei se o desejo faz que as coisas se tornem atraentes, mas sei que gostei muito de sentir aquele líquido quente e meio salgado escorrendo pela garganta" (CARVALHO, 2007: 21). Após esse momento Marcus volta para casa e agradece a Deus por ter realizado o desejo de ter mantido o primeiro contato sexual com Renato, inclusive, admite amá-lo mais que tudo na vida. Por essa razão, a expressão da felicidade de Marcus justifica a existência da descoberta do prazer que o corpo do outro suscita nele, ocorrendo ainda o que Foucault (1999) chama de "valorização positiva do sêmen", quando o narrador exprime ter gostado de sentir o sabor do sêmen do amado.

Com a constatação de que Renato também nutria a afeição homoafetiva por Marcus os dois passam a encontrar-se constantemente em diversos ambientes, incluindo a casa deste quando os pais estão ausentes. Passados cinco meses da relação, eles resolvem assumi-la para as famílias, instaurando assim na narrativa uma nova série de conflitos que perpassam a estrutura familiar, pois Renato, que antes assumia a orientação heterossexual deixa a namorada Beatriz para que possa viver o amor ao lado de Marcus. Os dois tendo enfrentado diversos percalços, instaura-se um novo, que é a presença de um triângulo amoroso com Beatriz, que acaba por engravidar de Marcus, fato que os separa.

Nesse momento percebe-se a inclusão do elemento “*queer*” na narrativa, que dissolve a binariedade das relações sexuais em heterossexuais e homossexuais, o que de acordo com Butler representa “uma nova política de gênero” (MISKOLCI, 2012: 27). Desse modo, o autor ainda diz que:

Um olhar queer sobre a cultura convida a uma perspectiva crítica em relação às normas e convenções de gênero e sexualidade que permitem – e até mesmo exigem – que muitas pessoas sejam insultadas cotidianamente como esquisitas, estranhas, anormais, bichas, sapatões, afeminados, travestis, boiolas, baitolas e por aí vai. Pensem sobre essas pessoas e ficará um pouco mais claro, espero, porque queer não é apenas sinônimo de gay ou de homossexual. Também espero que percebam que nada, ou muito pouco, adianta buscar passar da injúria para uma tabela de identidades, de forma que fosse possível dizer assim: “eu vou respeitar fulano, porque fulano é tal coisa”. (MISKOLCI, 2012: 33).

Sendo assim a binariedade do sexo é fragmentada, uma vez que Marcus tem relações sexuais tanto com Renato quanto com Beatriz, o que causa estranhamento até para a família dele, que passa a cogitar que a relação homoafetiva tenha sido apenas temporária, um devaneio da adolescência, por falta de orientação do pai. O diálogo entre pai e filho, no capítulo vinte e um, possibilita essa compreensão:

- Pai! Na verdade eu sou bissexual.
- Você não sabe!
- Como não sei pai?
- Marcus! No dia da confusão, você me disse que era homossexual. Agora me diz que é bissexual!
Nisso ele tinha razão, mas com certeza eu não era como ele: heterossexual. (CARVALHO, 2012: 151).

Conforme o excerto evidencia-se que a definição do queer não é compreensível nem mesmo para Marcus, pois o que ele sabia é que não tinha rótulos, pois conseguia sentir prazer com as mulheres, contudo, admirava e desejava a figura masculina, como notado em: “– Sabe, Pai, eu nunca me senti um sem-vergonha por isso. Esse desejo vem de dentro, pai. De dentro. Não dá para controlar. Pai, eu gosto da figura masculina. Acho bonito. Tenho tesão”. (CARVALHO, 2007: 153). Por outro lado, o *queer* também é manifestado na relação entre Marcus e Renato, quando não há um papel definido para eles na relação, o que numa primeira leitura, pode-se correr o risco de classificá-los como versáteis. Com a dissolução da separação quando o leitor torce para que eles tenham um final feliz como na maioria das histórias românticas, inesperadamente, acontece um acidente no qual Renato morre.

2.2 A reação do eu e das famílias quando os filhos resolvem “sair do armário”

A reação das famílias nunca é a de que “está tudo bem filho, aceito você e o seu namorado”, mas antes de pensar a reação das famílias, no caso, os pais, é preciso pensar que para os homossexuais adolescentes é um calvário conviver e descobrir em si a homossexualidade. Nessa perspectiva, notou-se que Marcus também não compreendia o desejo homossexual, assim como Mott em suas crônicas autobiográficas: “Como tentativa de conviver com esta maldição, adolescente comecei a racionalizar tal situação, aceitando que de fato eu tinha uma ‘tendência’ homossexual, mas

lutava com todas as forças para sufocar desejos tão maléficos”. (MOTT, 2003: 123).

O excerto evidencia que antes mesmo de a família saber da orientação sexual dos filhos eles angustiam-se com as possíveis consequências que a “saída do armário” trará para a sua vivência social. Essa ideia é demonstrada na obra em análise, sobretudo, quando Marcus fica à espera dos pais para contar a eles da sua orientação sexual: “Deitado no sofá da sala, curtindo um CD do Ivan Lins, fiquei imaginando quantos caras deviam sentir o que eu sentia. Mas que, por vergonha ou sei lá o que, preferiam viver uma vida mentirosa, ou pior ainda, uma vida totalmente sem graça” (CARVALHO, 2007: 37). As inquietações de Marcus conectam-se com os tabus que envolvem o tratamento dado à sexualidade no meio familiar.

O discurso contrário à homoafetividade é visto tanto na família de Marcus quanto na de Renato, pois as ações mesmo que diferentes são representativas da intolerância social, reforçadas pelo choro e pela associação a estereótipos como o de que todo homossexual vestirá roupas femininas, além da recusa a essa identidade. No caso, o primeiro, apenas leva um soco do pai, já o segundo é ferido pelo pai com uma faca e teve que ser hospitalizado, como se vê em: “– No domingo, Marcus, as coisas ficaram muito feias em casa. Ele e o meu pai brigaram. [...]. Foi muita confusão. Ele estava muito nervoso e acabou acertando sem querer a barriga do Renato com uma faca de cozinha” (CARVALHO, 2007: 54).

Após os dois assumirem-se como homoafetivos, vêem-se outras atitudes de intolerância contra eles, por exemplo, quando a mãe de Renato encontra com Marcus no hospital e ela o culpa por tudo o que aconteceu com Renato, inclusive o chama de “moleque” e de “delinquente juvenil”. Já na própria casa, além do silenciamento dos pais, a mãe de Marcus na tentativa de demovê-lo da ideia de que ele é homossexual chama o padre da paróquia que ela frequentava para que converse o filho dela e diga que nenhuma relação homoafetiva é abençoada por Deus. Depois desses atos e de Renato receber alta médica, nas duas famílias há uma espécie de silenciamento da

relação, inclusive a família deste chega a visitar à daquele por ocasião do natal e uma aparente aceitação da família de Marcus que até mesmo financia uma viagem dos dois para que passem o fim de ano juntos no litoral de São Paulo e, depois levam Renato para Jundiá quando acontece o aniversário de 17 anos de Marcus.

Contudo, o que não se sabia é que tudo era fingimento por parte da mãe de Marcus, pois na dissolução dos conflitos da narrativa, Ana juntamente com Lídia, sua amiga levam Marcus até um pai de santo para que ele faça um “trabalho” de cura da homossexualidade do filho. Além disso, Beatriz confirma que o seu aparecimento inesperado na viagem de fim de ano dos dois fora planejada e paga pela mãe dele. Enquanto que Giorgio, o pai, nada sabia dos planos da esposa. A postura de Giorgio é confirmada quando ele dá ao filho um apartamento para que ele more com Renato e Beatriz e também da família de Renato que após a saída dele do hospital não mais interfere na relação dos dois.

2.3 A morte como condenação da homoafetividade

A homoafetividade desde o florescimento do Cristianismo foi vista como uma prática herege e, por isso, deveria ser criminalizada e no Período Medieval e na Inquisição deveriam ser mortos por estrangulamento ou queimados vivos, uma vez que os homoafetivos eram considerados praticantes do “crime de sodomia”. Nesta perspectiva, a literatura, sendo uma “transfiguração do real” como considerara Nicola (1997) repercutiu na maioria das representações da homoafetividade na literatura o pensamento histórico, isto é, condenou os homoafetivos à morte.

Em “*O terceiro travesseiro*”, a personagem Renato é morta em um acidente automobilístico, o que evidencia que mesmo num romance verídico “a arte imita a vida ou a vida imita a arte” como dizia Oscar Wilde. Por essa razão, a obra de Nelson Luiz de Carvalho se junta a outras de temática homoafetiva que também tiveram personagens representativas dessa sexualidade também mortas, como Frederico

Paciência, de Mário de Andrade, Bom-Crioulo, de Adolfo Caminha, Pílades e Orestes, de Machado de Assis, O Retrato de Dorian Gray, de Oscar Wilde, dentre outras.

Depois da morte de Renato, os pais de Marcus se separaram e ele passou a viver apenas com o pai e passado cinco anos da morte do amado, Marcus nas noites de sábado conversa com a Lua, sempre com uma rosa amarela nas mãos, o que simboliza uma metáfora do amor entre os dois e se vê preso às lembranças do passado e conclui: “O silêncio da morte é enorme. O do meu coração maior ainda”. Marcus Dório (CARVALHO, 2007: 203).

3. CONCLUSÃO

A obra “*O terceiro travesseiro*”, de Nelson Luiz de Carvalho, insere-se na categoria romance verídico e narra à história de amor de Marcus e Renato, história essa, que conforme o autor foi contada a ele por um amigo e serviu de matéria para a mesma, ou seja, é real. Desse modo, a história foge à convenção de ficção na criação literária. O fio cronológico da narrativa prende o leitor do início ao fim da narrativa, numa leitura rápida e de linguagem fácil.

“*O terceiro travesseiro*”, enquanto obra de temática homoafetiva contribui para a ruptura dos estereótipos que circundam a homoafetividade a partir da inserção do *queer* e, com isso desconstrói a ideia da binariedade dos sexos, situando as categorias de gênero como constructo social. Por essa razão, depreendeu-se com a leitura da narrativa que o sujeito identificado como *queer* é nomeado como um corpo estranho que causa incômodo, que é capaz de provocar perturbações que fascinam o leitor e pesquisador da temática homoafetiva. Isto porque o sujeito carrega em si as marcas de uma identidade fronteira a qual não se nomeia, tampouco é reduzida, mas carrega em si o discurso das sexualidades.

A linguagem utilizada pelo narrador é revestida de erotismo e se aproxima do discurso pornográfico quando relata o desejo e os momentos da relação erótico-amorosa dos amantes e do triângulo

Marcus-Renato-Beatriz. Nessa perspectiva, a morte é o caminho que se encontra para o sujeito *queer*, morte que pode acontecer como marca do real e como marca imaginária da não aceitação da homoafetividade.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. Pílades e Orestes. In. _____. **Obra Completa**. Vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994.
- CARVALHO, Nelson Luiz de. **O terceiro travesseiro**. 13. ed. São Paulo: GLS, 2007.
- COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício**: estudos sobre o homoerotismo. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- MACIEL, Jessé dos Santos. Momentos do homoerotismo. A atualidade: homocultura e escrita pós-identitária. In. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**. Volume 7. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroja>>. Acesso em: 20 set. 2013.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica; Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), 2012. (Série Cadernos da Diversidade; 6).
- MOTT, Luiz. Autobiografia homoerótica (I). In. _____. **Crônicas de um gay assumido**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- NICOLA, José de. **A literatura brasileira**: das origens aos nossos dias. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- RIO, João do. História de gente alegre. In. _____. **Dentro da noite**. Brasília: Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro, 1990.
- TOLEDO, José Luiz Dutra de. **O gato que ri do meu ego esquizofrênico**. 2. ed. Rio de Janeiro: eBooksBrasil, 2006.

DAS MARCAS DO AMOR CORTÊS TROVADORESCA NA PRODUÇÃO LÍRICO-AMOROSA DE ÁLVARES DE AZEVEDO

Cristiane Navarrete Tolomei (UFMA)¹

Tallyson Tamberg Cavalcante Oliveira da Silva (UFMA)²

1. INTRODUÇÃO

Ainda que o Brasil não tenha vivido a Idade Média, podemos afirmar que sempre houve reminiscências do Trovadorismo por terras brasileiras: o romanceiro ibérico aqui chegou por meio dos primeiros colonizadores e alimentou, por séculos, uma literatura popular. Cantadores e cordelistas nordestinos utilizam, ainda hoje, em suas composições, temas e técnicas medievais, muitas vezes assimilados pela tradição – sobretudo a de base oral.

É de conhecimento geral que a transmissão de aspectos culturais de um povo para outro se dá através do contato entre estes povos. No caso específico do Brasil, o contato com os colonizadores portugueses favoreceu a absorção de aspectos culturais de uma Idade Média que não tivemos, pois, nas palavras de Moisés (2003):

¹ Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta III de Literaturas de Língua Portuguesa da UFMA. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLB/UFMA) na linha de pesquisa Literatura, Cultura e Fronteiras do Saber, e do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade pela mesma instituição. Orientadora do presente trabalho.

² Mestre em Letras pela UFMA (Universidade Federal do Maranhão), tendo atuado na linha temática em Literatura, Cultura e Fronteiras do Saber, desenvolvendo pesquisa no âmbito da Literatura Comparada de Língua Portuguesa. Possui graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UFC (Universidade Federal do Ceará). Atualmente integra o quadro efetivo de docentes do magistério em Língua Portuguesa e Literatura pela SEDUC-MA.

Com a colonização, veio-nos a Idade Média, em vez da Renascença foram os padrões medievais que nos moldaram como povo e cultura. A Idade Média foi, nas palavras convincentes de um ilustre historiador, ao concluir substancioso estudo acerca das “Raízes Medievais do Brasil”, “nossa infância e adolescência, fases de fragilidade, inconstância e hesitações, mas também de crescimento, aprendizagem, experiência, consolidação”. [...] “O Brasil não conheceu a Idade Média, mas descende dela, tem-na dentro de si: é seu neto, ainda que não o saiba” (Hilário Júnior, p. 19). E não se tratava da Idade Média na sua ampla diversidade, senão uma certa Idade Média, cavaleiresca, fantástica, ou antes, que encontrava na Companhia de Jesus, cuja ação sobre o pensamento se estendeu até o século XVIII, a sua fisionomia mais acabada (p. 60).

Vislumbrando a questão por esse prisma, torna-se possível compreender o porquê que houve no país tantos aspectos ligados à mentalidade medieval, como, por exemplo: a estrutura latifundiária e feudal do nordeste brasileiro em tempos de colonização; o espírito de uma cultura profundamente religiosa e teocêntrica; o olhar maravilhado do colonizador em relação aos fenômenos da natureza, pois mesmo já tendo por guia a ciência renascentista, ainda encontrava-se atrelado aos princípios medievais que teimavam em persistir na memória coletiva, afinal os lusitanos foram “formados num ambiente onde a cultura, não raro, se manteve à margem do progresso gerado pelo avanço científico em outros países europeus” (MOISÉS, 2003, p.60), ou seja, ainda viviam atrelados a uma mentalidade mediévia.

Tais considerações auxiliam na compreensão mais judiciosa do porquê de tanto interesse³, na cultura e literatura brasileira, por esse período que, desde o século passado, tem sido objeto de profundas investigações acadêmicas, principalmente nas ciências humanas. A

³ Cf. MALEVAL, Maria do Amparo Tavares. “Sobre os Estudos Medievais na Área de Letras (no Brasil)”. In: SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da; SILVA, Leila Rodrigues. (Org.) *Atas da VI Semana de Estudos Medievais do Programa de Estudos Medievais da UFRJ*. Rio de Janeiro, 2006.

medievalidade, portanto, tem mostrado ser terreno fértil para uma série de contribuições, notadamente no campo da arte e da cultura.

Partindo, pois, dessas considerações, o presente trabalho objetiva, por sua vez, apontar e analisar as contribuições que a cultura medieval de feição trovadoresca legou ao Romantismo literário brasileiro, especialmente no que tange à sua produção poética. Assim, pretendemos, com a presente investigação, mostrar como Álvares de Azevedo, poeta da segunda geração romântica, recuperou em três de seus poemas – “Ai, Jesus!”, “A cantiga do sertanejo” e “Despedidas” – técnicas e temas caros ao Trovadorismo. Assim sendo, empreendemos um trabalho de análise e cotejamento entre algumas das cantigas de amor do Trovadorismo galaico-português e as mencionadas produções poéticas de Álvares de Azevedo, com o intuito de apresentar como o poeta brasileiro empreendeu um processo de reapropriação e atualização dos substratos líricos trovadorescos, notadamente aqueles que giram em torno da tradição lírico-amorosa.

Alguns pesquisadores há muito vêm percebendo a apontada filiação entre o lirismo romântico e aquele produzido no período mediéxico. Denis de Rougemont, em sua *História do Amor no Ocidente* (2003), destaca a virtude do caráter atemporal do mito do “amor cortês”, considerado por ele como o fundador da poesia amorosa do Ocidente, que tende a aparecer em todas as épocas que são lhe são posteriores e, em especial, como sugere, no Romantismo. Sílvio Romero, em sua *História da Literatura Brasileira* (1980), também apontou a mencionada filiação entre a estética romântica e a cultura literária medieval, quando diz que “o Romantismo, se não foi uma volta ao Cristianismo puro, foi certamente uma reação contra a Renascença, um retorno às cenas e à vida da Idade Média” (p. 778). Em termos semelhantes, Alfredo Bosi (1996), ao tecer considerações acerca do Romantismo literário, alegou que essa escola estética “[...] refez à sua semelhança a imagem da Idade Média, conferindo-lhe caracteres próprios de que se nutriu largamente a fantasia de poetas, narradores e eruditos durante quase meio século” (p. 110).

Na mesma esteira dos pesquisadores apontados, encontra-se Cilaine Alves (1998) que, em estudo dedicado especificamente a Álvares de Azevedo, também ressalta a filiação do poeta – e, por extensão, do Romantismo – com a poesia trovadoresca.

Apesar de não mais submeter seus heróis a provas e sacrifícios de ordem amorosa, o Romantismo conservou do amor cortês, além da impossibilidade de realização, o seu caráter idealizante. Tal traço não é, portanto, apenas uma característica de Álvares de Azevedo, como querem alguns. Para os românticos, de um modo geral, a impossibilidade de concretização amorosa é um procedimento artístico que [...] representa um ideal de perfeição que se pretende alcançar (ALVES, 1998, p. 83).

Como visto, os apontamentos aqui elencados nos demonstram que o Romantismo, no que concerne à poesia lírico-amorosa, efetuou uma reapropriação de aspectos, técnicas, procedimentos e temáticas ligadas às produções literárias trovadorescas. Desse modo, podemos afirmar que ao se fazer uma análise mais pormenorizada do aspecto lírico-amoroso das produções poéticas do Romantismo, percebe-se que estas trazem muitos substratos referentes à tradição lírica das cantigas trovadorescas, especialmente daquelas que giram em torno do “amor cortês”: as cantigas de amor. No que diz respeito à literatura romântica brasileira, essa percepção torna-se ainda mais veemente quando nos detemos na produção lírica de Álvares de Azevedo. É partindo, pois, desse pressuposto, que buscaremos apresentar uma análise dos poemas aqui selecionados – “Ai, Jesus!”, “A cantiga do sertanejo” e “Despedidas” –, cotejando-os às cantigas de amor do Trovadorismo galaico-português, procurando evidenciar, nesse trabalho de cotejamento, as reminiscências do “amor cortês” na produção lírico-amorosa do poeta brasileiro. Haverá assim, como é evidente, um trabalho investigativo alicerçado nos aspectos metodológicos da Literatura Comparada.

Assim sendo, apresentaremos, no primeiro tópico deste trabalho, um panorama geral da tradição lírico-amorosa do

Trovadorismo galaico-português. Analisaremos, em seguida, algumas dessas produções trovadorescas de teor amoroso para, desse modo, vislumbrarmos, com essas ilustrações literárias, as características mais proeminentes do lirismo mediévico.

No segundo tópico da investigação, apresentaremos, ainda que brevemente, algumas considerações em torno de Álvares de Azevedo e do Romantismo para, em seguida, procedermos à análise do *corpus* selecionado, procurando delimitar e verificar os substratos trovadorescos presentes residualmente nos poemas, mostrando, desse modo, como o poeta empreendeu uma atualização desses substratos em sua obra, de modo a recuperar e aclimatar uma mentalidade trovadoresca em sua produção lírico-amorosa.

Por fim, o último tópico será dedicado às considerações finais em torno da problemática apresentada, ou seja, a tradição e inovação no âmbito da literatura brasileira, notadamente no interior do Romantismo. Mostrar-se-á, nesse último tópico do trabalho, as considerações referentes às filiações do Romantismo com o Trovadorismo, de modo a enfatizar o apontado diálogo residual da produção poética de Álvares de Azevedo com a tradição medieval do lirismo trovadoresco.

2. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE AS CANTIGAS DE AMOR TROVADORESICAS

Denomina-se “amor cortês” a convenção amorosa que servia de norteamento para as produções poéticas lírico-amorosas produzidas pelos trovadores das cortes senhoriais. As regras de conduta amorosa que se relacionavam ao amor cortês definem um sentimento que se dirige para alguma coisa além do objeto, de modo que a dama para quem se dirige os apelos sentimentais é divinizada e só pode ser amada no regime de abstinência sexual, devoção e idolatria.

Sobre as características gerais dessa regra de conduta amorosa da poesia trovadoresca, assim nos elucidam Yara Frateschi Vieira e Maria Ema Tarracha Ferreira:

Um dos aspectos que chama a atenção na configuração do amor cortês é a sua ênfase no polo da renúncia, assim a esperança da recompensa empalidece na cantiga amorosa galego-portuguesa, em favor de um peso maior dado à “coita”, isto é, o sofrimento amoroso que faz do poeta um “coitado”, prisioneiro de um universo dolorido do qual não pode fugir (VIEIRA, 1992, p. 38-39).

[referindo-se ao amor cortês] constitui a expressão mais sutil e depurada do sentimento amoroso, na medida em que ao amor se identifica com a ascese moral, isto é, o amor pressupõe a perfeição moral dos apaixonados (FERREIRA, 1998, p. 11).

Desse modo, emoções e resultados os mais contraditórios harmonizam-se no seio dessa convenção amorosa, nas vidas intensas dos trovadores, nos seus poemas apaixonados. Em todo o caso, proclama a autonomia dos sentimentos face à racionalidade medida pelo saber erudito. No amor cortês se dá a homologia lírica com o processo social que acompanhava o período dos séculos trovadorescos: o sistema feudal e seu processo de vassalagem. O amor denominado cortês seria, portanto, reflexo da mentalidade dominante no modo cortês, implícitas aí aquelas referentes ao padecimento, à submissão, à obediência, à defesa, à morte, a tudo, por causa do amor à Senhora, símbolo lírico da instituição econômica, militar, política e social máxima: o senhor feudal, pois este tinha servos sob sua sujeição. Estabelecia-se, agora, a transposição lírica do fenômeno e que se torna possível com a formação social valorizadora do amor cortês: a Senhora que tudo pode; o poeta que está no mundo apenas para servi-la, obedecê-la, cultuá-la e venerá-la até a morte. Eis, portanto, o cerne das chamadas cantigas de amor trovadorescas.

No que diz respeito ao gênero da cantiga de amor trovadoresca, assim nos definiu Maria Ema Tarracha Ferreira:

[...] a cantiga de amor exprima a “coita”, a paixão infeliz, amor não correspondido que se torna obsessão, repetida em tom de queixa ou de súplica. Assim se cria uma monotonia expressiva, uma plangência

que exprime o comprazimento na dor e que culmina com a aspiração a “morrer de amor”, um dos tópicos mais repetidos na cantiga de amor galego-portuguesa [...]. Como tem sido afirmado por muitos, a cantiga de amor constitui a primeira manifestação literária do nosso sentimento romântico (FERREIRA, 1998, p. 14).

Em termos gerais, Massaud Moisés (1986) também definiu as características mais proeminentes desse gênero literário medieval:

[...] neste tipo de cantiga, o trovador empreende a confissão, dolorosa e quase elegíaca, de sua angustiante experiência passional frente a uma dama inacessível aos seus apelos, entre outras razões porque de superior estirpe social, enquanto ele era, quando muito, um fidalgo decaído. Uma atmosfera plangente, suplicante, de litania, varre a cantiga de ponta a ponta. Os apelos do trovador colocam-se alto, num plano de espiritualidade, de idealidade ou contemplação platônica, mas entranham-se-lhe no mais fundo dos sentidos: o impulso erótico situado na raiz das súplicas transubstancia-se, purifica-se, sublima-se. [...] Os estímulos amorosos transcendentalizam-se, graças ao torturante sofrimento interior que se segue à certeza da inútil súplica e da espera dum bem que nunca chega. É a coita (sofrimento) de amor que, afinal, ele confessa (MOISÉS, 1986, p. 25).

E continua:

[...] o trovador, portanto, subordina todo o seu sentimento às leis da corte amorosa, e ao fazê-lo, conhece das dificuldades interpostas pelas convenções e pela dama no rumo que o levaria à consecução dum bem impossível [...]. Em qualquer hipótese, só lhe resta sofrer, indefinidamente, a *coita amorosa*. [...] a confissão gira em torno de um mesmo núcleo, para cuja expressão o enamorado não acha palavras muito variadas, tão intenso e maciço é o sofrimento que o tortura. Ao contrário, parece que seu espírito, caminhando dentro dum círculo vicioso, acaba por se repetir monotonamente, apenas mudando o grau do lamento, que aumenta em avalanche até o fim. (*idem*, p. 26).

Essas foram, portanto, as características dominantes do lirismo-amoroso trovadoresco, notadamente daquelas composições classificadas como “cantigas de amor”. Assim, os elementos aqui apontados pelos estudiosos em citação – Yara Frateschi Vieira, Maria Ema Tarracha Ferreira e Massaud Moisés – deixam-nos vislumbrar a essência da mentalidade lírico-amorosa das cantigas de amor da poesia medieval. No entanto, para que não fiquemos tão somente com a apresentação teórica desses substratos mentais, apresentemos também, a título de ilustração, algumas dessas cantigas lírico-amorosas, para que se possa verificar, nelas, algumas das características poéticas que foram apontadas. As cantigas selecionadas foram “Como morreu quen nunca ben”, de Paio Tavares de Taveirós; “Ir-vos queredes, mia senhor,” de Nunes Fernandes Torneol e, por fim, “Senhor, que de grad'hoj'eu querria,” de autoria de Dom Dinis. Adiante, teceremos algumas considerações sobre elas.

Antes, porém, de tecermos comentários às cantigas trovadorescas aqui transcritas, faz-se imperioso destacar primeiramente que, como se poderá notar, o idioma no qual tais cantigas foram vazadas corresponde ao galego-português – por tratarmos aqui, obviamente, da produção lírica medieval da Literatura Portuguesa. Como se sabe, o galego-português diz respeito a um estágio anterior na formação das línguas da Península Ibérica, dentre as quais se destaca, como é evidente, a língua portuguesa⁴.

Vamos, agora, às composições:

Como morreu quen nunca ben

Paio Soares de Taveirós

Como morreu quen nunca ben
houve da ren que máis amou,
e quen viu quanto receou
dela, e foi morto por én:

⁴ Cf. MAIA, Clarinda de Azevedo. *História do Galego-Português: Estado Linguístico da Galiza e do Noroeste de Portugal Desde o Século XII ao Século XVI*. Coimbra: Instituto Nacional de Pesquisa, 1986.

ai mia senhor, assí moir'eu!

Como morreu quen foi amar
quen lhe nunca quis ben fazer,
e de quen lhe fez Deus veer
de que foi morto con pesar:
ai mia senhor, assí moir'eu!

Com'home que ensandeceu,
senhor, con gran pesar que viu,
e non foi ledo nen dormiu
depois, mia senhor, e morreu:
ai mia senhor, assí moir'eu!

Como morreu quen amou tal
dona que lhe nunca fez ben,
e quen a viu levar a quen
a non valía, nen a val:
ai mia senhor, assí moir'eu!⁵

A cantiga aqui transcrita, “Como morreu quen nunca ben”, pertence a Paio Soares de Taveirós, trovador galego⁶ autor da famosa “cantiga da Ribeirinha”, considerada marco inicial do Trovadorismo em Portugal no ano de 1198 (ou 1189) e uma das mais antigas composições trovadorescas documentadas. “Como morreu quen nunca ben”, em termos estruturais, classifica-se como uma cantiga de refrão, haja vista se repetir, ao final de cada estrofe, o verso “ai, mia senhor, assí moir’eu”, enfatizando, desse modo, o desespero e a “coita” de amor do eu-lírico ao anunciar seu estágio de quem está à beira da morte, prestes a morrer por amor. É, portanto, uma composição típica do amor incorrespondido, cuja exaltação do drama passional do eu-poético põe-se em relevo.

⁵ Cf. CORREIA, Natália. *Cantares dos Trovadores Galego-Portugueses*. 3ª ed. Lisboa: Estampa, 1998, p. 48.

⁶ A nacionalidade galega atribuída a Paio Soares de Taveirós não é matéria pacífica entre os estudiosos da matéria trovadoresca. Cf. CORREIA, *Op. cit.*, p. 47.

Evidencia-se, também, o paralelismo semântico contido em cada estrofe, pois há apenas uma pequena variação em sua fórmula. A “atmosfera plangente” da cantiga repete-se em cada estrofe, quando o eu-lírico da composição associa, a todo o momento, a ideia da morte como a solução para o seu sofrimento irremediável de amar e não ser correspondido, um dos *topos* mais corriqueiramente explorados nas cantigas lírico-amorosas do Trovadorismo galaico-português, herança indubitável da Provença. Desse modo, pode-se dizer que tais características refletem a sintomática passional desta cantiga, qual seja: “a *sandeece*, a perda do contentamento, a insônia e a morte por amor” (SPINA, 1991, p. 264).

Passemos, agora, à cantiga de Nuno Fernandes Torneol:

Ir-vos queredes, mia senhor,
Nuno Fernandes Torneol

Ir-vos queredes, mia senhor,
e fic'end'eu com gram pesar,
que nunca soube rem amar
ergo vós, des quando vos vi.
E pois que vos ides daqui,
senhor fremosa, que farei?

E que farei eu, pois nom vir
o vosso mui bom parecer?
Nom poderei eu mais viver,
se me Deus contra vós nom val.
Mais ar dizede-me vós al:
senhor fremosa, que farei?

E rog'eu a Nostro Senhor
que, se vós vos fordes daquém,
que me dê mia morte por en,
ca muito me será mester.
E se mi a El dar nom quiser,
senhor fremosa, que farei?

Pois mi assi força voss'amor
e nom ouso vosco guarir,
des quando me de vós partir,
eu que nom sei al bem querer
querria-me de vós saber:
senhor fremosa, que farei?7

A cantiga “Ir-vos queredes, mia senhor,” gira em torno do desespero do eu-lírico pela partida de sua amada. Esta – por motivo não revelado na composição – decide afastar-se, “ir-vos” para longe, e, por isso, o eu-lírico trovadoresco desespera-se e mergulha num profundo e interminável pesar, cujo único remédio parece ser a morte, pela qual, inclusive, roga a Deus: “E rog'eu a Nostro Senhor/ que, se vós vos fordes daquém,/ que me dê mia morte por en,/ ca muito me será mester”. Sem a sua amada, portanto, só resta ao “coitado” trovador pedir a Deus um termo à sua sôfrega existência. Estruturalmente a trova classifica-se como uma cantiga de amor de refrão, haja vista a repetição do verso “senhor fremosa, que farei?” ao final de cada estrofe. A cantiga, então, aborda a temática da separação dos enamorados por meio da partida da amada e a sua indiferença ante aos apelos do trovador – evidenciada no refrão –, a súplica deste, rogando a Deus pelo remédio à sua “coita”: a morte. É mais uma vez a temática do “morrer de amor” se fazendo enaltecer na cantiga lírico-amorosa trovadoresca.

Passemos, por fim, à cantiga de Dom Dinis:

Senhor, que de grad'oj'eu queria,
Dom Dinis

Senhor, que de grad'hoj'eu querría,
se a Deus e a vós aprouguesse,
que u vós estades, estevesse
convosqu'e por esto me terría
por tan ben-andante

⁷ CORREIA, *Op. cit.*, p. 200.

que por rei nen ifante
des alí adeante
non me cambiaría.

E sabendo que vos prazería
que u vós morassedes, morasse,
e que vós eu viss'e vós falasse,
terría-me, senhor, toda vía
por tan ben-andante
que por rei nen ifante
des alí adeante
non me cambiaría.

Ca, senhor, en gran ben vivería,
se u vós vivessedes, vivesse,
e sol que de vós est'entendesse,
terría-me, e razón faría,
por tan ben-andante
que por rei nen ifante
des alí adeante
non me cambiaría.⁸

Por fim, na composição de amor trovadoresca de Dom Dinis, “Senhor, que de grad'hoj'eu querría,” o apaixonado, dirigindo-se à sua amada, diz-lhe que, se Deus e ela quisessem, o maior gosto que poderia ter era estar perto dela, da amada. E se isso acontecesse, ficaria tão feliz que não trocaria a sua posição nem pela de um rei ou de um infante. A cantiga gira, pois, em torno de uma hipótese, de um desejo, de um sonho platônico do trovador. Nesse aspecto, referindo-se a esta cantiga, diz-nos Mongelli (2009): “O modo subjuntivo das formas verbais (perfeitamente combinado com a suavidade das rimas graves) eleva o desejo (querría, v.1) ao plano das hipóteses difíceis de realizar. É isto que torna verossímil a troca de condição social anunciada no refrão: não há realeza que compense a ausência da amada” (p. 71). Desse modo, as três estrofes

⁸ CORREIA, *Op. cit.*, p. 220.

dessa trova de amor traz um conteúdo paralelístico, expressando o hipotético estado de sublimação e felicidade em que viveria o trovador caso tivesse, junto de si, a sua amada. Revela-se, então, o teor platônico desta cantiga, haja vista que a temática gira em torno de um desejo, de uma conjectura idealizada pelo eu-lírico apaixonado. Trata-se, em termo de classificação, de uma cantiga de amor de refrão, dada a repetição dos versos “que por rei nen ifante”/ “des alí adeante”/ “non me cambiaría.”

A partir da leitura dessas cantigas, vislumbra-se a essência dessas composições medievais. Por meio delas, puderam-se perceber os sentimentos, os valores, os comportamentos e o *modus operandi* poético dos trovadores, ou seja, a mentalidade amorosa que a Idade Média criou em torno da relação idílica: homens apaixonados (mais que isso: verdadeiros amantes), sofredores, submissos e corteses; mulheres fidalgas, superiores, soberbas e inacessíveis – as “senhoras”. Esses são, portanto, os traços mais evidentes que compõem o substrato lírico trovadoresco relativo às cantigas de amor da Literatura Portuguesa medieval e que serão apontados, adiante, como resíduos culturais na poesia lírico-amorosa de Álvares de Azevedo.

3. DAS REMINISCÊNCIAS TROVADORESICAS NA POESIA DE ÁLVARES DE AZEVEDO

Manuel Antônio Álvares de Azevedo (1831-1852) – ou simplesmente Álvares de Azevedo, como ficou mais conhecido, – foi um poeta brasileiro pertencente à segunda geração romântica, escola literária situada em meados do século XIX e que se tornou notória pela postura de exagero sentimental associada ao lirismo poético, característica que outorgou à estética em questão a alcunha de Ultrarromantismo.

A poesia de Álvares de Azevedo se encontra em um livro publicado postumamente, a *Lira dos Vinte Anos*, que veio a lume no ano de 1853 (um ano após a morte do autor) e se tornou obra

canônica do movimento romântico brasileiro. Influenciado por autores do Romantismo europeu, como, por exemplo, Byron, Schiller, Goethe, Musset, Blake e Heine, Álvares de Azevedo tornou-se o “escritor mais bem dotado de sua geração” (BOSI, 1996, p. 121) e sua obra literária representa magistralmente a atmosfera mental do nosso Ultrarromantismo.

No que diz respeito a essa “atmosfera mental” do movimento romântico, isto é, as suas principais e mais proeminentes características, assim nos disse Afrânio Coutinho em seu livro *Introdução à Literatura no Brasil* (1988):

A intuição, o empirismo, o senso do concreto, o individualismo, tem como contraparte a necessidade de fugir da realidade, de ver além da razão, de evadir-se do mundo, graças à imaginação, para uma época passada ou um universo sobrenatural. Daí o senso do mistério, a atitude de sonho e melancolia, de angústia e pessimismo, que carregam para o Romantismo temas da morte, desolação, ruínas, túmulos, o gosto das orgias e o “mal do século”. Daí também a volta ao passado, à Idade Média, ao mundo dos magos, fantasmas e feiticeiros. E o redescobrimento do tema da infância. [...] Sentimento da natureza, culto do eu, religiosidade, melancolia, gosto do passado, sobrenaturalismo, eis os traços que guardam o espírito romântico (COUTINHO, 1988, p. 144).

Assim sendo, podemos dizer que, em concordância com Coutinho (1988), as mais vigentes características do movimento ultrarromântico foram, de fato, a exacerbação subjetiva, o gosto pelo aspecto soturno e melancólico, o fascínio pela morte, o egocentrismo, a exorbitância sentimental e a idealização amorosa. Tais foram, portanto, os aspectos mais profusos e intrínsecos do movimento literário em questão e, evidentemente, tais aspectos encontram-se, também, espargidos pela poesia de Álvares de Azevedo. Porém, como já dito na introdução do presente trabalho, a nossa intenção aqui não se volta a analisar todas as nuances da produção poética do autor da *Lira dos Vinte Anos* – o que demandaria um trabalho de maior fôlego –, mas o de analisar o seu aspecto lírico-

amoroso e ressaltar, nos poemas selecionados, as reminiscências trovadorescas do “amor cortês”, evidenciando, desse modo, as filiações entre o lirismo romântico brasileiro e o Trovadorismo galego-português.

Assim sendo, analisaremos, nesta seção, os já mencionados poemas alveresianos, a saber: “Ai, Jesus!”, “A cantiga do sertanejo” e “Despedidas”. Propomo-nos a analisá-los em bloco e citando aqui somente os trechos ou os versos necessários ao entendimento do que será exposto: desse modo não gastaremos tantas páginas com a reprodução integral dos poemas. Em seguida, do mesmo modo que feito no tópico precedente, teceremos algumas considerações em torno desses poemas para, em seguida, apontar, neles, os resíduos trovadorescos encontrados, ressaltando o modo como Álvares de Azevedo buscou empreender uma *reapropriação* e *atualização* dos elementos trovadorescos em sua produção poética.

Vejamos, agora, o poema “Ai! Jesus!”.

Ai, Jesus!

Ai Jesus! não vês que gemo,
Que desmaio de paixão
Pelos teus olhos azuis?
Que empalideço, que tremo,
Que me expira o coração?
Ai Jesus!

Que por um olhar, donzela,
Eu poderia morrer
Dos teus olhos pela luz?
Que morte! que morte bela!
Antes seria viver!
Ai Jesus!

Que por um beijo perdido
Eu de gozo morreria
Em teus níveos seios nus?

Que no oceano dum gemido
Minh'alma se afogaria?
Ai Jesus!⁹

Este poema “Ai, Jesus!”, à semelhança das cantigas de amor do Trovadorismo galego-português, apresenta uma estrutura estrófica paralelística, pois ao final de cada bloco há o surgimento de um verso que se repete (o mesmo que dá o título ao poema), formando, portanto, um refrão. Também a presença da interjeição, “ai”, é representativa da coita amorosa. Na poesia medieval, essa interjeição recebia o nome de “partícula de coita”, pois expressava justamente o “torturante sofrimento” do trovador. Lembremos que o refrão da cantiga de Paio Soares de Taveirós analisada neste trabalho (“Como morreu quen nunca bem”) apresenta, também, essa mesma partícula de coita: “ai, mia senhor, assi moir'eu!”. Ainda no campo da estrutura do poema, é notável, também, a construção dos versos que, à semelhança das trovas galego-portuguesas, apresentam-se curtos, compostos por uma sequência rítmica de sete sílabas poéticas (também chamados de “redondilha maior” ou “redondilha heptassilábica”), considerado¹⁰ o tipo de verso mais popularizado e de maior prestígio no Trovadorismo lusitano.

Porém, não apenas na parte estrutural o poema “Ai, Jesus!” traz resíduos da literatura mediévia, mas também e principalmente no campo semântico. Nesse sentido, faz-se interessante notar a exclamação relacionada a uma figura divinizada (“Jesus”) como forma de apelo, tal como feito nas cantigas trovadorescas aqui analisadas neste trabalho, na qual a figura divina (“Deus” e “Nostro Senhor”) aparece¹¹, também, como clamor por parte dos trovadores.

⁹ AZEVEDO, Álvares. *Lira dos Vinte Anos e Outros Poemas*. 1ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006, p. 22.

¹⁰ Cf. SPINA, Segismundo. *Manual de Versificação Românica Medieval*. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 35-41.

¹¹ A compreensão desse aspecto torna-se natural ao lembrarmos que o período trovadoresco – entre os séculos XII e XIV – foi dominado pela mentalidade ligada

Além do mais, todo o poema gira em torno da subserviência e da total entrega amorosa por parte do eu-lírico à sua “donzela” (“Ai Jesus! não vêes que gemo,/Que desmaio de paixão?”; “Que por um olhar, donzela,/Eu poderia morrer/Dos teus olhos pela luz?”), resultando, assim, numa atualização da vassalagem amorosa medieval. Lembremos que, conforme relata o eu-lírico do poema, apenas “um olhar” da amada seria já suficiente para levá-lo à expiração, na qual essa morte por amor ganha uma dimensão sublime (“Que morte! Que morte bela!/Antes seria viver!”). Note-se, também, o plano platônico dessa relação idílica, pois se somente por “um olhar” da donzela o eu-lírico “poderia morrer” é porque o sentimento amoroso existia apenas unilateralmente, por parte do eu-lírico, como é óbvio. Por esses motivos, podemos dizer que o poema “Ai, Jesus!” apresenta ressaibos trovadorescos atualizados e aclimatados à concepção ultrarromântica alveresiana.

Passemos, agora, ao poema “A cantiga do sertanejo”.

A cantiga do sertanejo

Donzela! Se tu quiseras
Ser a flor das primaveras
Que tenho no coração:
E se ouviras o desejo
Do amoroso sertanejo
Que descora de paixão!...
[...]

Se tu viesses, donzela,
Verias que a vida é bela
No deserto do sertão:
Lá têm mais aroma as flores
E mais amor os amores
Que falam do coração!

ao Cristianismo, por meio da influência da Igreja, símbolo de poder econômico e social do Medievo.

Se viesses inocente
Adormecer docemente
À noite no peito meu!...
E se quisesses comigo
Vir sonhar no desabrigo
Com os anjinhos do céu!
[...]

Ah! Se viesses, donzela,
Verias que a vida é bela
No silêncio do sertão!
Ah!... morena, se quiseras
Ser a flor das primaveras
Que tenho no coração!

Junto às águas da torrente
Sonharias indolente
Como num seio d'irmã!...
- Sobre o leito de verduras
O beijo das criaturas
Suspira com mais afã!

E da noitinha as aragens
Bebem nas flores selvagens
Efluviosa fresquidão!...
Os olhos têm mais ternura
E os ais da formosura
Se embebem no coração!...
[...]

E da noite nas ternuras
A paixão tem mais venturas
E fala com mais ardor!...
E os perfumes, o luar,
E as aves a suspirar,
Tudo canta e diz - amor!

Ah! vem! amemos! vivamos!

O enlevo do amor bebamos
Nos perfumes do serão!
Ah! Virgem, se tu quiseras
Ser a flor das primaveras
Que tenho no coração!...¹²

O poema em apreço, aqui reproduzido de forma fragmentada – dada a sua extensão –, também apresenta inúmeras reminiscências da literatura mediéfica, a começar pelo título da composição, cuja referência à “cantiga” nos remete, de imediato, ao universo lírico trovadoresco – lembremos que as composições poéticas do Trovadorismo eram destinadas ao canto e, por isso, recebiam o nome de “cantiga”. Ainda no campo da estrutura, o poema apresenta, com algumas variações e em estrofes alternadas, um refrão (recurso poético bem ao gosto das produções trovadorescas): “Que tenho no coração!”. Também, da mesma forma que no poema “Ai, Jesus!”, os versos são compostos em métrica heptassilábica e com uma estrutura fixa de rimas, além de acentuado teor musical no ritmo – por isso o título de “cantiga” à composição. Ainda no campo estrutural, o texto apresenta a “donzela” como interlocutora da composição, à semelhança da “senhor”, interlocutora típica das trovas amorosas medievais.

Na esfera do universo semântico, o poema gira em torno de um desejo do eu-lírico, de um cenário hipotético, existente apenas em sua imaginação – por isso, o uso dos tempos verbais no subjuntivo e da conjunção condicional, o “se”, denotando hipótese, probabilidade. Nesse aspecto, pode-se dizer que o poema dialoga com a cantiga de amor de Dom Dinis, “Senhor, que de grad'hojeu querria,”, que, conforme analisado no tópico precedente deste trabalho, também apresenta um quadro hipotético e idealizado, no qual, ao lado da amada, o trovador seria mais jubiloso que qualquer rei ou infante. Na mesma linha argumentativa, o eu-lírico alveresiano do poema em apreço desenha um cenário idealizado e

¹² AZEVEDO, *Op. cit.*, p. 28-31.

paradisíaco, na qual a amada seria a “flor das primaveras” de seu “coração”. Esse cenário ideal, espécie de *locus amoenus*, é tão somente um fruto quimérico por parte do eu-lírico da composição, nascido de seu desejo amoroso e, por isso, todo esse cenário idealizado só teria sentido ao lado da amada, isto é, da “donzela” interlocutora dos versos. Pode-se afirmar, portanto, que esses elementos apontados são ressaibos residuais das composições lírico-amorosas do Trovadorismo e que foram recuperados pelo engenho poético de Álvares de Azevedo.

Passemos, por fim, ao poema “Despedidas”.

Despedidas

[...]

Adeus, minh'alma, adeus! eu vou chorando...

Sinto o peito doer na despedida...

Sem ti o mundo é um deserto escuro

E tu és minha vida...

Só por teus olhos eu viver podia

E por teu coração amar e crer...

Em teus braços minh'alma unir à tua

E em teu seio morrer!

Mas se o fado me afasta da ventura,

Levo no coração a tua imagem...

De noite mandarei-te¹³ os meus suspiros

¹³ Com relação a essa extravagante colocação pronominal, em que se faz notar a desobediência às regras normativas gramaticais da topologia pronominal (o poeta desconsidera a mesóclise e usa a ênclise, mesmo em se tratando de tempo verbal futuro), Anderson Braga Horta assim nos diz: “Um das características essenciais do Romantismo foi o seu sentido de libertação e é esse um dos traços que ajudam a explicar-lhe o enorme êxito [...] em suas primeiras tentativas de voo independente [...]. Também na língua literária se refletiu e frutificou essa ânsia de liberdade romântica, principalmente a partir de Álvares de Azevedo [...]” (p. 14) e arremata: “Acrescente-se que a leitura sistemática de sua obra desautoriza a hipótese de pouco saber linguístico, e temos delineada uma consciência revolucionária.” (p. 16).

No murmúrio da aragem!
[...]

Sonhei muito! sonhei noites ardentes
Tua boca beijar... eu o primeiro!
A ventura negou-me... mesmo até
O beijo derradeiro!

Só contigo eu podia ser ditoso,
Em teus olhos sentir os lábios meus!
Eu morro de ciúme e de saudade...
Adeus, meu anjo, adeus!¹⁴

O poema – reproduzido de forma fragmentada –, bem ao estilo *mal du siècle* ultrarromântico, apresenta um quadro melancólico e desesperador frente à irrealização amorosa e ao aparente desdém da amada. O tom de despedida por parte do eu-lírico é de quem está prestes a morrer de dor e tristeza dado a impossibilidade de concretização de seu sentimento amoroso – certamente pela inacessibilidade da “donzela”, colocada num patamar de idealização absoluta. A subserviência do eu-lírico da composição frente a sua amada é total e absoluta, como testam estes versos: “Sem ti o mundo é um deserto escuro/E tu és minha vida...”; “Só por teus olhos eu viver podia/E por teu coração amar e crer...”. Além da mencionada subserviência, faz-se notório, também, o cenário de utopia nutrido pelo poeta, haja vista que só em sonhos amava, conforme atestam os versos: “Sonhei muito, sonhei noites ardentes/Tua boca beijar... eu o primeiro!”; a concretização amorosa por parte do eu-lírico apenas se podia realizar “num plano de contemplação platônica”, como bem caracterizou Moisés (1986) ao se referir à cantiga de amor trovadoresca.

In: HORTA, Anderson Braga. *A Aventura Espiritual de Álvares de Azevedo*. Brasília: Thesaurus, 2002.

¹⁴ AZEVEDO, *Op. cit.*, p. 197-198.

Além desses aspectos analisados, também se ressalta a completa dependência relacionada à amada por parte do eu-lírico, pois, ao que tudo indica, só ao lado daquela é que existia alguma condição para que a felicidade fizesse presente em sua existência, daí o verso “Só contigo eu podia ser ditoso,”. Porém, dada essa impossibilidade, explica-se a sua total entrega à morte, remédio para a sua “coita amorosa”, vislumbrada nos últimos versos do poema: “Eu morro de ciúme e de saudade.../Adeus, meu anjo, adeus!”. Todos esses aspectos apontados, como se pôde notar, podem ser vislumbrados como reminiscências lírico-amorosas trovadorescas e, nesse sentido, o poema aproxima-se imensamente da cantiga “Ir-vos queredes, mia senhor,” de Nuno Fernandes de Torneol – apresentada e analisada no tópico precedente –, no qual o eu-lírico da cantiga, à semelhança do eu-lírico alveresiano do poema em apreço, também se desespera ante a despedida da amada e, por isso, mergulha numa profunda e interminável “coita de amor”, cujo único aparente remédio parece ser a morte. É o tal morrer de amor, “um dos lugares-comuns mais fastidiosamente repetidos pelos autores dos cantares de amor” (SARAIVA, 1998, p. 26). Esse “lugar-comum” foi atualizado na lírica de Álvares Azevedo como parte do programa literário ultrarromântico que, como sabe, apropriou-se de vários elementos da literatura medieval.

Todos esses elementos aqui analisados e cotejados nos apontam para uma filiação residual entre as composições líricas do Trovadorismo galaico-português e a produção ultrarromântica brasileira, notadamente aquela produzida por Álvares de Azevedo no âmbito do lirismo-amoroso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes, a literatura e a música, dentre outras formas culturais, transcendem o espaço temporal: das primeiras manifestações artísticas às novidades contemporâneas, a humanidade vive um diálogo constante entre passado, presente e o legado que será

transmitido às gerações vindouras. Os resíduos culturais formam, portanto, a história da humanidade. O passado frutificou o presente; o hoje é o gérmen do futuro; o futuro é a incógnita consubstanciada no presente e no passado. O ser humano constitui sua formação cultural e existencial através desse dialogismo atemporal: o que se é hoje só é possível por ter similitude com o passado – e esse processo será substantivado o futuro. O eminente historiador Fustel de Coulanges, em sua obra-prima *A Cidade Antiga* (1961), nos asseverou sobre esse aspecto da residualidade cultural através dos tempos.

Felizmente, o passado nunca morre por completo para o homem. O homem pode esquecê-lo, mas continua sempre a guardá-lo em seu íntimo, pois o seu estado em determinada época é produto e resumo de todas as épocas anteriores. Se ele descer à sua alma, poderá encontrar e distinguir nela as diferentes épocas pelo que cada uma deixou gravada em si mesmo (COULANGES, 1961, p. 30).

Já no que diz respeito especificamente ao caráter residual do Romantismo, Rougemont (2003)¹⁵ lembra-nos que o ideal do amor romântico nasceu justamente durante a Idade Média, surgindo pela primeira vez na literatura no mito de Tristão e Isolda e depois nas cantigas de amor trovadorescas. Ainda segundo esse autor, em virtude de seu caráter atemporal, o amor cortês é considerado fundador da poesia amorosa do Ocidente, tendo ressurgido, de forma mais revigorada, no período romântico.

Como é sabido, muito da tradição lírica do Romantismo e, em especial, do Ultrarromantismo tem raízes na produção literária trovadoresca, principalmente naquela que gira em torno das concepções amorosas: as cantigas de amor. Nesse sentido, lembramos Adilson Citelli (1990) que:

¹⁵ Cf, ROUGEMONT, Denis de. *A História do Amor no Ocidente*. Prefácio de Marcelo Coelho; tradução de Paulo Brandi e Ethel Brandi Cachapuz. 2^o ed. São Paulo: Ediouro, 2003, p. 23-76.

[...] o Romantismo viveu muito do chamado amor idealizado; da projeção pura e simples de um modelo amoroso, cujas origens mais remotas poderiam ser encontradas junto às cantigas trovadorescas medievais. Daí a constância do tema do amor ausente, ou seja, da enlevação de alguém, um homem ou uma mulher, cuja distância permitisse apenas o exercício de um desejo pela imagem, pelo desenho, pela figuração (CITELLI, 1990, p. 81).

Podemos asseverar, então, que a produção lírico-amorosa dos poetas medievais reverberou de modo atualizado e revigorado no âmbito do Romantismo, no entanto, não da mesma forma que era encontrado no medievo, mas de acordo com as vibrações sócio-históricas do século XIX. A mentalidade lírica dos poemas amorosos de Álvares de Azevedo guarda, portanto, as reminiscências das produções líricas trovadorescas. Se é certo dizer que o poeta da *Lira dos Vinte Anos* trabalhou a seu modo, valendo-se das imagens de seu tempo, da sua circunstância social, de seu momento histórico ou, noutras palavras, do *zeitgeist* romântico, para produzir a sua poesia, não é menos certo afirmar que o substrato lírico-amoroso evidenciado em sua produção poética é de cunho trovadoresco. Não se trata, todavia, do resgate de um elemento arcaico, tal qual era no passado, mas da existência de uma essência que permaneceu, residualmente, até os dias vigentes do poeta.

No sentido esposado, fazem-se pertinentes as palavras de T. S. Eliot (1989), ao afirmar que quando um poeta retoma a poesia dos poetas antecessores, muitas vezes, isso contribui para enaltecer ainda mais o caráter imortal daquelas composições que possuem em seu cerne aspectos que nunca deixarão de serem empregados pela posteridade. Por isso a tradição é importante para o novo poeta, uma vez que “nenhum poeta, nenhum artista, tem a sua significação completa sozinho. Seu significado e a apreciação que dele fazemos constituem a apreciação de sua relação com os poetas e artistas mortos” (ELIOT, 1989, p. 38).

Assim, acreditamos que, embora o “amor cortês” tenha tido seu auge na Idade Média, podemos dizer que o seu caráter nunca foi

modificado com o decorrer do tempo, mantendo-se vivo e persistente ao longo das manifestações poéticas vindouras, especialmente, como procuramos mostrar nessas páginas, no Romantismo, notadamente na vertente conhecida como Ultrarromantismo. Se nosso intuito tiver alcançado o objetivo esperado, acreditamos ter evidenciado, portanto, que Álvares de Azevedo, poeta canônico no nosso Romantismo, soube, com maestria, ressuscitar em sua poesia lírico-amorosa as imortais emoções e imagens da produção literária trovadoresca, reacendendo os lumes da tradição amorosa do lirismo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ciliane. **O Belo e o Disforme: Álvares de Azevedo e a Ironia Romântica**. São Paulo: Editora da Universidade de S. Paulo, 1998.
- AZEVEDO, Álvares. **Lira dos Vinte Anos e Outros Poemas**. 1ª ed., São Paulo: Editora Companhia Nacional, 2006.
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da Literatura Brasileira: Das Origens ao Realismo**. São Paulo: Bertrand, 2008.
- CITELLI, Adílson. **Romantismo**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1990.
- CORREIA, Natália. **Cantares dos Trovadores Galego-Portugueses**. 3ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.
- COULANGES, Fustel de. **A Cidade Antiga**. São Paulo: EDAMERIS, 1961.
- COUTINHO, Afrânio. **Introdução à Literatura no Brasil**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- ELIOT, T. S. "Tradição e Talento Individual" *In*: _____. **Ensaaios**. Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989.
- FERREIRA, Maria Ema Tarracha. **Poesia e Prosa Medievais**. 2ª ed. Lisboa: Ulisseia, 1998.
- HORTA, Anderson Braga. **A Aventura Espiritual de Álvares de Azevedo**. Brasília: Thesaurus, 2002.

MAIA, Clarinda de Azevedo. **História do Galego-Português: Estado Linguístico da Galiza e do Noroeste de Portugal Desde o Século XII ao Século XVI.** Coimbra: Instituto Nacional de Pesquisa, 1986.

MALEVAL, Maria do Amparo Tavares. "Sobre os Estudos Medievais na Área de Letras (no Brasil)". *In: SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da; SILVA, Leila Rodrigues. (Org.) Atas da VI Semana de Estudos Medievais do Programa de Estudos Medievais da UFRJ.* Rio de Janeiro, 2006.

MOISÉS, Massaud. **A Literatura Portuguesa.** 22ª ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

_____. "Vestígios da Idade Média na Ficção Romântica Brasileira". *In: ANAIS do IV Encontro Internacional de Estudos Medievais da ABREM.* Ângela Vaz Leão; Vanda de Oliveira Bittencourt (Org.). Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

MONGELLI, Lênia Márcia. **Fremosos Cantares: Antologia da Lírica Medieval Galego-Portuguesa.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

MONGELLI, Lênia Márcia Medeiros; MALEVAL, Maria do Amparo Tavares; VIEIRA, Yara Frateschi. **A Literatura Portuguesa em Perspectiva – volume I: Trovadorismo e Humanismo.** São Paulo: Atlas, 1992.

ROMERO, Sílvio. **História da Literatura Brasileira.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980.

ROUGEMONT, Denis de. **História do Amor no Ocidente.** 2ª ed. São Paulo: Ediouro, 2003.

SARAIVA, Antônio José. **O Crepúsculo da Idade Média em Portugal.** 5ª ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

SPINA, Segismundo. **A Lírica Trovadoresca.** 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991. (Coleção Texto & Arte).

_____. **Manual de Versificação Românica Medieval.** 2ª ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

