

# JORNADAS

As letras e suas reverberações  
político-sociais – escrevendo na história

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**



TRADIÇÃO  
LINGUÍSTICA  
LITERATURA

DISCURSOS  
TICS  
FORMAÇÃO DOCENTE

LEITURA TEATRO

SOCIOLINGUÍSTICA  
LETRAMENTOS

Organizadoras:  
Luciane Thomé Schröder  
Juliana de Sá França



Pedro & João  
editores

# JORNADAS

## AS LETRAS E SUAS REVERBERAÇÕES POLÍTICO-SOCIAIS – ESCRIVENDO NA HISTÓRIA

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO



Pedro & João  
editores



**Luciane Thomé Schröder  
Juliana de Sá França  
(Organizadoras)**

# **JORNADAS**

**AS LETRAS E SUAS  
REVERBERAÇÕES POLÍTICO-SOCIAIS  
– ESCRREVENDO NA HISTÓRIA**

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

**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.

---

**Luciane Thomé Schröder; Juliana de Sá França [Orgs.]**

**Jornadas. As letras e suas reverberações político-sociais – escrevendo na história. Ensino, pesquisa e extensão.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 334p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-927-9 [Impresso]  
978-65-5869-915-6 [Digital]**

1. Letras. 2. Linguística. 3. Ensino. 4. Pesquisa. 5. Extensão. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

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

**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](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
Luciane Thomé Schröder Juliana de Sá França	
<b>PREFÁCIO</b>	<b>13</b>
Helena Lopes de Costa Freitas	
<b>ALFABETIZAR FORMANDO LEITORES NO ENSINO BÁSICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA</b>	<b>21</b>
Célia Zeri de Oliveira Raimunda Gomes de Carvalho Belini	
<b>PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR E DA PRÁTICA DAS METODOLOGIAS ATIVAS</b>	<b>39</b>
Elaine Cristina Senko Leme	
<b>APLICATIVOS EDUCACIONAIS: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>57</b>
Madalena Benazzi Meotti	
<b>PRÁTICAS DE ENSINO EM LEITURA, ESCRITA, ORALIDADE E ANÁLISE LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES</b>	<b>73</b>
Mariangela Garcia Lunardelli Maridelma Laperuta Martins	

<b>ENTRE A MICRO E A MACROESTRUTURA: O LUGAR DO PARÁGRAFO NA BASE NACIONAL COMUM</b>	<b>89</b>
Alcione Tereza Corbari Clarice Cristina Corbari	
<b>A RELAÇÃO ENTRE <i>ETHOS</i> E <i>LOCUS</i> ARGUMENTATIVO: APLICANDO TEORIA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>107</b>
Renan Paulo Bini Aparecida Feola Sella	
<b>DISCURSO E ENSINO: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE AUTORIA</b>	<b>123</b>
Luciane Thomé Schröder	
<b>ENTRE-LUGARES: A TRADUÇÃO E SUAS INTERFACES</b>	<b>143</b>
Andréia Riconi Davi Silva Gonçalves	
<b>POEMAS DE LITERATURAS HISPÂNICAS EM TRADUÇÃO: A MEDIAÇÃO DO TRADUTOR EM CONTRAPONTO AO USO DE RECURSOS DIGITAIS DE TRADUÇÃO AUTOMÁTICA</b>	<b>161</b>
Ariane Fagundes Braga Luciana Ferrari Montemezzo	
<b>O TEATRO POPULAR NO TEMPLO DO DRAMA REALISTA: O REMORSO VIVO NA CENA TEATRAL CARIOCA DA DÉCADA DE 1860 (E ALÉM)</b>	<b>179</b>
Danielle Crepaldi Carvalho Juliana Coelho de Mello Menezes Luíza Beatriz Amorim Melo Alvim	

<b>LOS AVATARES DEL POETA</b> Berta Lucía Estrada-Estrada	<b>199</b>
<b>INTRODUÇÃO À CRÍTICA LITERÁRIA PÓS-COLONIAL</b> Ana Karla Carvalho Canarinos Phelipe de Lima Cerdeira	<b>211</b>
<b>A ESCRITA CALEIDOSCÓPICA DE ÁGUA VIVA, DE CLARICE LISPECTOR</b> Mariângela Alonso Fernando de Mendonça	<b>229</b>
<b>AUTORIA FEMININA: PIONEIRISMOS E TRANSGRESSÕES</b> Érica Fernandes Alves Geniane Diamante F. Ferreira Roseli Barros Cunha Wilma dos Santos Coqueiro	<b>243</b>
<b>RELAÇÃO DE (IN)DIFERENÇA NA PRODUÇÃO DOS DISCURSOS E DOS SENTIDOS</b> Raquel Ribeiro Moreira Vejane Gaelzer	<b>263</b>
<b>PAI: DO NÃO-LUGAR À CARICATURA RISÍVEL</b> João Carlos Cattelan	<b>277</b>
<b>A MULHER NA PUBLICIDADE CONTEMPORÂNEA: FEMVERTISING E EFEITOS DE SENTIDO SOBRE EMPODERAMENTO E CONSUMO</b> Juliana Karina Voigt Rodrigo Daniel Sanches	<b>291</b>



**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: RELATO DE  
EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE  
DISTANCIAMENTO SOCIAL** 307

Juliana de Sá França

**SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES** 325

## APRESENTAÇÃO

Os encontros mais profícuos nascem do diálogo entre pares.  
(24, 25 e 26 de novembro 2021)

Entre os dias 24 e 26 de novembro de 2021 aconteceu a 23ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários (JELL), com o tema “As Letras e suas reverberações político-sociais – escrevendo na história: ensino, pesquisa e extensão”. O encontro foi promovido pelo curso de graduação em Letras – Português/Alemão/Espanhol/Inglês da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Marechal Cândido Rondon.

Na sua 23ª edição, ainda vivenciando os reflexos de uma pandemia que impedia a realização de eventos presenciais, o meio digital permitiu dar à Jornada novo alcance: a JELL reuniu pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições nacionais e, também, internacionais. A boa resposta às chamadas para participação, potencializadas pela divulgação nas redes sociais do evento<sup>1</sup>, possibilitou que se construísse uma vasta programação, composta por uma conferência, seis mesas-redondas, três momentos culturais e vinte minicursos e trinta e três simpósios temáticos, que deram mostra do quão profícuas e diversificadas são as atividades desenvolvidas na grande área de Letras.

Diante da riqueza das interlocuções estabelecidas no decorrer dos três dias da Jornada, para além dos trabalhos publicados em Anais<sup>2</sup>, compreendeu-se como importante materializar em formato - até então - inédito para a JELL, os esforços de professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores, que participaram do evento, seja apresentando comunicações, seja ministrando

---

<sup>1</sup> A 23ª JELL possui perfil no Instagram: <https://www.instagram.com/23jell> e no Facebook: <https://www.facebook.com/23jell>

<sup>2</sup> Os Anais da 23ª JELL estão disponíveis no site: <https://server2.midas.unioeste.br/sgev/eventos/23jell/anais>

minicursos, seja coordenando simpósios temáticos, seja participando de mesas-redondas e momentos culturais ou proferindo a palestra de abertura. Assim, parte das discussões que marcaram o evento é divulgada, também, por meio da publicação de um livro - em versão física e *e-book*.

A reunião dos trabalhos de autores oriundos da Unicamp, UERJ, Unicentro, UFMS, UFPA, IFPI, Fundação Biblioteca Nacional, UFRJ, PUC-PR, UEM, UFC, Unespar, USP, Cásper Líbero, UFS, UTFPR, IFFA e de colegas dos cursos de Letras da Unioeste (*campi* Marechal Cândido Rondon, Cascavel e Foz do Iguaçu) possibilitou a constituição deste livro. Nele, a/o leitor/a encontrará textos diversos que representam, cada um a seu modo, os movimentos da área de Letras, Linguística e Artes. As preocupações que culminam nos estudos que se apresentam reverberam e implicam diretamente sobre a organização social, posto que nossas pesquisas tocam de modo sensível os sujeitos desde a primeira infância até a fase adulta. Pertencer às Letras - e fazer pesquisa - é comungar de uma ação política junto à sociedade e em compromisso com ela.

A tônica da área é cidadã e seu alcance, por meio das práticas de ensino, pesquisa e extensão, coloca-a num lugar privilegiado, ao lado dos sujeitos alunos e educadores. As reflexões sobre a língua/linguagem perpassam o discurso oficial e a prática escolar, afetam o aluno na escola, o discente na graduação e na pós-graduação, constituem-se a partir das faces e interfaces dos estudos literários e demais manifestações artístico-culturais e abre reflexões sobre os leitores e os escritores. Assim, este livro representa um pouco da jornada daquelas e daqueles que se dedicam à investigação científica e registra algumas das práticas possíveis a partir do tripé que sustenta as universidades, numa demonstração de resistência e respeito à docência.

Para finalizar, dois agradecimentos:

Ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), nível de mestrado e doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel, por compreender a

importância dos estudos aqui reunidos e, por intermédio de recurso disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tornar possível a sua organização<sup>3</sup>.

Às autoras e aos autores dos textos, nosso agradecimento e reconhecimento pela generosidade de compartilharem questões, indagações, reflexões e, assim, colaborarem para a composição da obra.

Profa. Dra. Luciane Thomé Schröder  
Profa. Dra. Juliana de Sá França  
Coordenadoras da 23ª Jornada de Estudos  
Linguísticos e Literários (JELL)  
e Organizadoras do livro

---

<sup>3</sup> Processos de número: 88881.594118/2020-01 e 888887.594108/2020-00.



## PREFÁCIO

É criminoso o divórcio entre a educação que se recebe  
em uma época e a época.  
(José Martí)

É com grande satisfação que assumi a responsabilidade de prefaciар o livro resultante da 23ª JELL – Jornada de Estudos Literários e Linguísticos, promovida pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Marechal Candido Rondon, com o tema As Letras e suas reverberações político-sociais – escrevendo na história: ensino, pesquisa e extensão.

Cabe, portanto, inicialmente saudar o imenso esforço da Unioeste e das Professoras Luciane Thomé Schröder e Juliana de Sá França na coordenação deste processo de produção e discussão, certamente contribuindo com esta discussão e com o acúmulo de conhecimento então socializado.

Esta Jornada, que reuniu estudantes e professores de graduação e professores da educação básica, desenvolveu-se em um quadro político de extrema gravidade que vivemos desde o golpe de 2016, com as reformas neoliberais que visaram a redução do papel do estado na garantia dos direitos sociais com a limitação dos investimentos públicos em todas as áreas por 20 anos, além de promover as reformas trabalhista e previdenciária e a destruição das políticas educacionais duramente construídas desde o processo de redemocratização do país.

Este quadro se aprofunda desde 2019, pela pandemia de COVID-19, com o negacionismo do atual governo federal que não guarda qualquer solidariedade e humanidade para com o elevado número de mortos e de pessoas sem vacinar e agravado pela recusa em considerar a vacinação da infância como essencial para nosso povo. Agravado pela pandemia, o quadro da desigualdade social e educacional escancarou a triste realidade da miséria e do

desemprego, elevou o número de pessoas que retornaram ao mapa da fome, evidenciando as profundas desigualdades sociais geradas pelo capitalismo ao mesmo tempo que abriu a ele uma “janela de oportunidades” para acentuar seu processo de exploração e às quais não podemos permanecer insensíveis.

Principalmente porque o que vai ficando claro é que a crise não é apenas episódica e conjuntural - na saúde, na educação, no meio ambiente entre outras - é a crise estrutural do capitalismo, um sistema, portanto, que não deseja enfrentar e resolver os problemas que ele mesmo cria - a exploração, o desemprego, a precarização da vida, o desmatamento, a destruição da natureza, o bio-sistema, os problemas da agricultura e o uso dos agrotóxicos pelo agronegócio, com graves impactos nos povos do campo, nas populações indígenas e quilombolas.

A crise estrutural, sistêmica do capitalismo não nos permite tergiversar nas análises que desvelem seu real caráter. Em sua fase atual promove a destruição total de qualquer forma de sociabilidade emancipatória, na medida em que ele próprio é obrigado a se recompor para que possa continuar seu processo de exploração cada vez mais, e mais, e mais com vistas a elevar suas taxas de lucro. Nesse quadro, a exploração e precarização do trabalho humano, a degradação da vida, do meio ambiente, das riquezas naturais, a elevação do desemprego estrutural, condições materiais que levam os sujeitos a lutarem pela própria sobrevivência secundarizam a luta contra a degradação e exploração, minando sua resistência.

Ou seja, observamos que é perverso o caráter da crise atual, pois o próprio capitalismo não logra e não deseja enfrentar e oferecer soluções e saídas humanizadoras para os problemas que ele mesmo cria. Pelo contrário, o capital encontra sempre formas de superar, para perpetuar sua existência - o neoliberalismo foi uma das formas atuais desde a década de 90, quando nosso país vivia o fim da ditadura rumo a redemocratização.

A frase de José Martí, que abre este prefácio, expressa justamente este processo criminoso que vivemos, sonhando à

infância e à juventude, especialmente aos filhos e filhas dos trabalhadores, o acesso ao conhecimento, às artes, à cultura e, como parte desse quadro, o melhor acesso ao trabalho e renda e à vida.

Este momento que vivemos encontra-se potencialmente dedicado a prováveis rupturas no desmonte atual com vistas à retomada de um projeto de país sintonizado com a independência e soberania necessária para atender às demandas formativas da infância e da juventude da educação básica e do ensino superior. A extinção do divórcio a que se refere Marti, que apenas se dará com uma outra formação social que não o capitalismo, não prescinde desde já de uma sólida formação científica, cultural, social e politicamente mais elevada a ser oferecida.

Cabe-nos indagar e analisar como este quadro impacta na educação e na formação de professores no momento atual? Como eliminarmos o divórcio entre a educação necessária e a atualidade desta época?

Essa indagação dá sentido a temática especial desta Jornada: *As Letras e suas reverberações político-sociais – escrevendo na história: ensino, pesquisa e extensão*, projetando para as próximas jornadas um esforço teórico-prático, que nos permita melhor compreender as relações entre a base material, as necessidades atuais do capitalismo em sua crise estrutural e os marcos regulatórios da atual política educacional e de formação de professores formulados autoritariamente no quadro da crise política e econômica que o país atravessa.

A concepção de educação e de formação, que pauta a luta dos educadores há 40 anos, nos recoloca desafios na atualidade: que projeto de sociedade queremos construir? Como formaremos novos sujeitos jovens, crianças e adultos para logarmos a construção desta nova sociedade? Como se organizam as escolas e os espaços educativos no desenvolvimento desta concepção emancipatória e, por último, que professores necessitamos e como vamos formá-los com as condições técnico científicas, artísticas, culturais, para responderem a este projeto.

A resistência histórica dos educadores na disputa por uma sociedade justa, igualitária e emancipatória vem se contrapondo à



lógica da escola atual, que busca implementar e desenvolver uma pedagogia do capital, incentivando crianças e jovens ao individualismo, empreendedorismo, concorrência e disputas, ao invés da solidariedade, o trabalho coletivo, a busca pela humanização. As atuais políticas de formação, sintonizadas com a BNCC, processos de avaliação, meritocracia e privatização, dão a feição a esta concepção. Uma nova sociabilidade passa a ser construída tomando habilidades socio-emocionais requeridas pela BNCC que visam conformar especialmente a juventude a este novo padrão do trabalho e de exploração.

Tais políticas privilegiam o aligeiramento e rebaixamento da formação em cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a sólida formação teórica e multidisciplinar principalmente com o crescimento desordenado das licenciaturas no ensino superior privado ; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer ao invés de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da elaboração e reflexão teórica sobre as finalidades da educação, a função social da escola e a práxis, para o campo exclusivo da prática imediata e do praticismo. É preciso que recoloquemos em questão as finalidades e objetivos da educação, construções históricas dos educadores que orientam a luta pela educação e a escola, referenciada nas demandas formativas das classes trabalhadoras.

A centralidade das discussões sobre os **fins da educação e a função social da escola nos** permite lidar com as contradições próprias dos processos educativos, que incluem a discussão sobre os conteúdos da formação e o conhecimento escolar, superando a concepção de mera *instrução* presente nas políticas atuais.

Certamente, o pós-pandemia, que se materializa e se constrói desde o início da pandemia de COVID-19, apressará alterações profundas – nem todas humanizadoras e emancipatórias - no

âmbito das licenciaturas, na formação de professores e ainda na própria organização das IES, considerando as recentes portarias que estabelecem comissões para estudos sobre expansão do processo de digitalização nas IES e de expansão da EAD nas IES públicas. Diante do descaso com que vem sendo tratada a questão educacional no que tange o acesso aos instrumentos que viabilizariam o acompanhamento remoto dos processos de vivência e desenvolvimento humano integral de todos os estudantes nos limites colocados pela pandemia, temos que denunciar constantemente os riscos e comprometimentos da desigualdade social, que em um círculo vicioso, acentua a desigualdade educacional a qual aprofunda ainda mais desigualdade social.

Por outro lado, na escola pública de educação básica, as condições de trabalho, remuneração e formação continuada dos professores foram excessivamente precarizadas, pois submetidas à lógica das plataformas educacionais e dos materiais prontos que limitam sua autonomia frente a seu trabalho, conformando-o exclusivamente à BNCC. A resistência dos professores neste período está sendo firme e constante, direcionando seus esforços para outras dimensões da formação necessária neste quadro. Para isso, o Apoio das Universidades, dos professores das licenciaturas e de todos os estudantes futuros professores é fundamental, seja através das práticas e estágios nas condições atuais do trabalho docente na educação básica, seja nos programas PIBID e Residência Pedagógica entre inúmeras outras possibilidades de articulação e construção e novas relações.

O quadro do pós-pandemia, apressa, de certa forma, o risco de desqualificação do trabalho docente, na medida em que a utilização de programas autoinstrutivos em grandes plataformas demanda compreensão sobre os processos de trabalho incorporados às tecnologias. A luta pelo uso das tecnologias em uma perspectiva democrática e igualitária, exige contraditoriamente que elevemos a importância da atuação do professor e do trabalho docente fundado em relações intersubjetivas entre professores e estudantes,

entre estudantes e entre professores, em uma perspectiva crítica de formação humana multilateral, que não tem como ser incorporada às tecnologias sem prejuízos para formação das crianças e jovens que assuma a concepção de formação que defendemos.

Nessa perspectiva, o prognóstico que ousamos fazer prevê um acirramento na disputa de ideias, de projetos antagônicos de sociedade, estado, educação e formação de professores. O que está em curso, com todas estas políticas que se impuseram a partir do golpe de 2016, é a redução do papel do estado e o estabelecimento das reformas neoliberais no âmbito do trabalho, da previdência, da extinção dos erário público e das políticas sociais levadas a efeito pelo estado para de certa forma equalizar as condições de vida, saúde, trabalho e renda em nosso país. Cabe a nós, educadores, articulados aos movimentos sociais, e a todos os setores comprometidos com um país que retome seu desenvolvimento e crescimento voltados para a imensa maioria de nosso povo e da garantia do trabalho, renda e direitos sociais, lutarmos por este projeto. Do lado oposto está a barbárie, a destruição do meio ambiente, o aprofundamento da desigualdade, da miséria e a fome. As contradições geradas por esta situação é que nos dão a expectativa de seu enfrentamento e superação para a construção de uma nova humanidade.

Finalizando, reafirmo a urgência deste debate, pois ele coloca sob suspeita a forma de organização atual da escola, que tem que ser superada e a ela contrapostas outras proposições que criem possibilidades de construir, desde já, novas bases e finalidades para a educação escolar. Recusar o “novo normal” que as forças neoliberais e conservadoras querem nos impor, indicando novas possibilidades que anunciem o que será a nova sociedade quando nos libertarmos das amarras da subordinação e exploração próprias do capitalismo, construindo desde já as bases para uma nova vida, uma nova sociedade, uma nova humanidade.

Mas este esforço tem exigido de todos nós educadores, formas de organização e mobilização em articulação com os movimentos sociais, entidades científicas, sindicais e populares.

Este é o desafio de nosso tempo e para o qual também o educador deve ser educado.

Helena Costa Lopes de Freitas

Novembro de 2021.



# ALFABETIZAR FORMANDO LEITORES NO ENSINO BÁSICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Célia Zeri de Oliveira  
Raimunda Gomes de Carvalho Belini

## 1. Introdução

Guardamos em nossas memórias afetivas, durante o nosso processo de alfabetização, as letras cursivas, os tracejados, as sílabas, o bê-a-bá, as cartilhas, os cadernos de caligrafias. Isso porque participamos de um processo de alfabetização em que a leitura e a escrita, daquela época e que ainda prevalecem em muitas escolas até hoje, são orientadas e fundamentadas pela noção de escrita como código. A leitura e a escrita permeadas pelos treinos das habilidades de “codificação” e “decodificação”, determinados por materiais pedagógicos que privilegiavam (e ainda privilegiam) a memorização das sílabas e das palavras dentro das frases soltas e descontextualizadas.

Nossas memórias acerca de nosso processo de alfabetização perpassam as reflexões de Ítalo Calvino (1997, p. 138), quando nos revela que “cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis”. Dessa forma, na tentativa de reordenamento de outras maneiras possíveis de alfabetizar é que nossas discussões aqui apresentadas estão circunscritas em defesa de um processo de alfabetização e letramento da criança, sobretudo com a literatura como fonte inesgotável de conhecimento, formadora dos indivíduos e das sociedades.

Contudo, possibilitar ao aluno estudar e ler literatura na escola significaria, para muitos professores, “admitir, na prática, que se um jovem socialmente desfavorecido não cultiva hábitos de leitura no

ambiente familiar, obrigá-lo a ler na escola equivale a expor e a insistir na sua inferioridade em relação a colegas que provêm de meios mais favorecidos” (BERNARDES, 2018, p. 191). A partir desse entendimento, questionamos: o que e como ensinar aos nossos estudantes, nas escolas de educação básica, principalmente aos pertencentes à tutela do setor público em relação à alfabetização e ao letramento? Qual o papel da literatura nas séries iniciais para a construção do leitor? Como a literatura poderá se fazer presente no processo de alfabetização e letramento, nas séries iniciais?

Essa incursão, por si só complexa, nos suscita um permear de grandes e multifacetadas abordagens teóricas e metodológicas, exigindo, pois, um refinamento do olhar. São questões que adensamos em nossas práticas como professoras de Língua Portuguesa e que há muito vem sendo discutidas por grandes estudiosos, a exemplo de Coelho (1974, 2000), Lajolo (1984, 2008), Zilberman (1985, 1990, 2003), Cosson (2006, 2019), dentre vários outros.

Compreendemos, de acordo com Lajolo (2008, p. 106), que “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos”. É necessário promovermos, então, ainda nos primeiros anos escolares, na fase da alfabetização, o acesso da criança às diversas literaturas infantis, às diferentes obras literárias. Consideramos que o “encontro da criança com os livros abre o mundo da língua escrita, ou seja, de uma outra linguagem” (BAJARD, 2014, p. 43), e esse encontro precisa ser ainda nos primeiros anos de vida, dentro e fora da escola.

Nas palavras de Zilberman ([1985] 2013, p. 80), “a criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar o uso”. Possibilitar o contato das crianças com a escrita e com a leitura, por meio dos livros, da literatura, nas primeiras atividades de alfabetização, irá conduzi-la a conhecer os usos e as funções da escrita. Ressaltamos que o primeiro passo para ensinar a ler e a escrever é possibilitar condições de acesso à criança que lhe permitam avançar como

leitor e escritor, por meio de vivências com os livros desde o início da alfabetização.

Unem-se à grandiosidade e aos encantamentos da língua oral o universo da língua escrita e das muitas outras linguagens constitutivas do indivíduo e da sociedade. É, pois, nesse mundo de construção e apropriação das linguagens, que a criança precisa ser despertada para novas experiências imaginárias, lúdicas, criativas, científicas, sociais, intersubjetivas e cognitivas. Nas palavras de Lajolo (2008, p. 106),

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

Dessa forma, a literatura, além de possibilitar esse envolvimento e essa construção, poderá proporcionar à criança uma prática de leitura que exceda às ações de codificação e decodificação, tornando-se práticas significativas, do ponto de vista cognitivo, intersubjetivo, social e cultural. Ressaltamos que introduzir a criança nesse universo literário, nos anos iniciais escolares, irá fazer com que ela se familiarize com os livros; aproprie-se de aspectos linguísticos; desenvolva a compreensão e a contação das histórias; consiga transmitir seu entendimento da leitura dos livros, dentre outras habilidades e competências que precisará desenvolver ao longo de sua vida.

Contudo, destacamos que nem sempre o processo da alfabetização e letramento é pautado pela literatura, esta é secundarizada e serve, na maioria das vezes, apenas para utilização do texto literário como pretexto para realização de leitura e de escritas, a partir de tarefas de codificação e decodificação. Com base nessas reflexões objetivamos analisar a relação entre o processo de alfabetização e o letramento, com foco na literatura infantil, descrevendo propostas e práticas pedagógicas de como ensinar a literatura no processo de leitura e de escrita nas séries iniciais.



Com o intuito de demonstrar o “mundo mágico” da literatura infantil como possibilidades construtivas, no processo de alfabetização e letramento infantil, desenvolvemos este estudo de cunho exploratório descritivo, por meio de pesquisas bibliográficas, com foco na formação de leitores nas séries iniciais do ensino básico, a partir de uma proposta didático-pedagógica de orientação para práticas de leitura. Ressaltamos que a proposta apresentada não se configura em uma sequência didática. Trata-se de descrições amplas que se configuram em orientações, possíveis caminhos, que nortearão o professor para o uso da literatura no processo de alfabetização e letramento infantil, nas séries iniciais.

Para tanto, seguindo a tentativa de apresentação de nossas interlocuções nesta proposta, como professoras e integrantes da Comissão de Alfabetização e Letramento da Associação Brasileira de Linguística – Abralin, procuramos contribuir com esse cenário de desafios e impasses da leitura e da escrita nas séries iniciais da Educação Básica. Nossas incursões sobre esse importante tema aborda, além desta introdução, na qual, discorremos sobre a problematização, questões norteadoras e os objetivos, abordam os preceitos e fundamentos da alfabetização, letramento e literatura, perpassados por reflexões linguísticas, que culminam com a proposição de práticas de ensino para formação de leitores nas séries iniciais da Educação Básica.

## **2. Letramento e literatura nas séries iniciais: relações de significados**

Muitos têm sido os estudos que abordam sobre alfabetização e os que interpretam como sendo diferentes a alfabetização do letramento. De acordo com Lopes (2006, p. 42), “a relação de significado entre alfabetização e letramento está diretamente relacionada à ideia de domínio da escrita, o que se concebe por domínio é o que vai diferenciá-las”. Dessa forma fica clara a ideia de que, embora processos amalgamados por distinções, é importante destacarmos que enquanto a alfabetização constitui a apropriação de

uma tecnologia, a aprendizagem do código escrito, o letramento circunscreve socialmente as práticas e os usos dessa escrita.

Dito isso, ressaltamos que ter o domínio da leitura e da escrita não se resume à decodificação, vai além, é uma atividade que diz respeito à vida psíquica, cultural e social do indivíduo. Conforme esclarece Magda Soares (1998), há mais de duas décadas, ser alfabetizado tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, em sua vida social, apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se. Acrescentaríamos que além de letrar-se é necessário desenvolver expressões e sentimentos de anseios, de ludicidade, de criticidade pela escrita e pela leitura, considerando os usos nas várias dimensões, pois todas as instituições, em uma sociedade letrada, fazem uso da leitura e da escrita, mesmo que o indivíduo seja analfabeto.

O indivíduo em sociedade faz uso da escrita e da leitura, nas ruas, no trabalho, em casa, no meio familiar (LOPES, 2006). Entretanto é a escola a instituição detentora da maior parcela de responsabilidade pela aquisição da leitura e da escrita, visto que é lá que o indivíduo se apropria do código, e de uma forma ou outra faz uso desse conhecimento.

Pensar na escola como instituição responsável pela promoção da leitura e da escrita requer um olhar cuidadoso. É fato que, enquanto *lócus*, a escola consiste em um ambiente privilegiado, devido ao aspecto quantitativo que ela pode alcançar, enquanto números de indivíduos que atende, ainda que existam lacunas e dificuldades. Sob esse aspecto, Lima (1996, p. 50) nos conduz pela ideia de que “parece haver divergência entre o que a escola pensa e faz acerca da língua escrita e aquilo que a sociedade em seus mais diversos níveis de organização concreta realmente necessita em escrita”.

Embora tal assertiva remeta-nos somente à língua escrita, podemos ampliar também para a leitura, visto que são elementos intrínsecos de um processo educativo. Há décadas temos destacado que a escola ainda não acompanha as necessidades da sociedade, a

qual a todo instante cria e recria novas necessidades e incorpora o conhecimento como seu bem maior. O uso que fazemos da leitura e da escrita é que define o quão a escola vem preparando os indivíduos, o quanto a escola tem se adequado às demandas sociais, históricas, políticas, éticas, culturais de formação e construção dos indivíduos.

Kleiman (1995, p. 11) nos coloca em relação ao uso da leitura e da escrita que o

Letramento: um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.

Nessa definição proposta por Kleiman (1995), encontramos o termo práticas sociais como elemento no letramento. Essas práticas podem incluir atividades rotineiras como a escrita de uma lista de compras no supermercado, a leitura de um *outdoor*, a identificação de uma linha de ônibus, dentre outras. Não podemos pensar essas práticas apenas como algo mais elaborado, utilizadas por indivíduos escolarizados, nem tampouco conjugar as ações concernentes ao chão da sala de aula.

Observamos que a presença do elemento social e seu uso, sobretudo em sociedades letradas, conforme já mencionamos, é uma constante no conceito de letramento, o que nos leva a entender e a interpretar o letramento como intimamente relacionado às práticas em sociedade, as quais precisam estar intrinsecamente relacionadas ao processo de alfabetização.

Cabe ressaltarmos que a concepção de letramento também é posta por Tfouni (2010 p. 12), a qual descreve que o “letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, o letramento procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura”.

Nessa perspectiva, podemos constatar que um novo e importante fator na compreensão do que vem a ser letramento: o

fator histórico. É notório que nossa sociedade, especificamente, passou e tem passado constantemente por mudanças. Desconsiderar toda a historicidade da sociedade da qual participa o indivíduo, seria ir de encontro a uma realidade que afeta nossa vida, seria desconsiderar a dinamicidade dos fatos.

Nas mudanças sociais, os próprios conceitos de letramento têm se ampliado no decorrer do processo de desenvolvimento pelo qual perpassam os indivíduos nas sociedades. Se tem falado, dentro do escopo das teorias linguísticas, em multiletramentos e de letramentos múltiplos. Além disso, no campo do ensino da literatura abordam-se as práticas de letramento literário. Este, dentro da escrita literária possui uma configuração especial, pois, “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2006, p. 12). Todavia, o letramento literário deve ser realizado nas escolas, o que o difere em alguns pontos daquele realizado no âmbito das interações sociais.

O letramento literário do qual falamos deve ser efetivado por intermédio do ensino da literatura nas escolas de ensino básico. O aluno, neste contexto, deve desenvolver o hábito da leitura constante, demorada e atenta, diferentemente do que tem ocorrido nos dias correntes nos quais houve a substituição da leitura de textos literários por outros de leitura apressada, sem que haja a necessidade de ler em um tempo lento, pensando, de fato, no sentido do texto. O que inferimos acerca do papel do professor como formador de leitores, nesse sentido, é o de fazedor de mágicas que transformará os alunos desgostosos da leitura literária em bons apreciadores da arte. A transformação poderá ocorrer, porém por meio da distinção entre uma atitude formativa displicente, por parte do professor, mas pelo uso de suas habilidades didático-pedagógicas.

O texto literário não é um texto de fácil compreensão para os alunos, no entanto, traz ensinamentos que não se encontram em nenhum outro. Assim, o professor terá a missão de apresentá-lo ao aluno de tal forma que aguce a curiosidade, eleve o espírito e crie a

expectativa por ler e reler o mesmo texto por mais vezes, sempre em descoberta do contexto, do período histórico, das ideias contidas no enredo. É essencial que se tenha em mente que ler é uma realização puramente humana, por si só dialógica, tanto interna como externamente. “Os alunos ainda precisam construir um lugar para si, para habitá-lo e demorar-se nele, precisam encontrar um lugar para se perder” (LARROSA, 2010, p. 203). A leitura, nessa concepção, é um processo ativo em que o indivíduo, a partir da interação com o texto, compreende a complexidade existente nas relações sociais e, conseqüentemente, das ações de linguagem entre os seres humanos.

Este alcance só é possível por meio da leitura efetiva do texto literário, pois a leitura literária pode fazer por nós muito mais do que supomos. Todorov (2009) afirma que

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos de outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

Assim, compreendemos o papel e a função da leitura literária para a formação do indivíduo, posto que vivemos, nos tempos atuais, em uma sociedade cujos valores e princípios educacionais são pautados no conceito de utilitarismo, mas precisam ser guiados por horizontes também artísticos e literários.

Ao indagar acerca da formação de leitores no ensino básico uma das primeiras assertivas toma forma por meio dos conceitos neoliberais em que a formação humana, incluindo a escolarizada, deve levar a objetivos de uso prático do conhecimento na perspectiva de produção de bens materiais. Contudo, compreendemos que, na formação de leitores, é necessário possibilitarmos trajetórias que envolvam para além da intrínseca praticidade da leitura. Precisamos

permitir ao indivíduo perfazer ações de cultivos diários de criticidade, de imaginação, de ludicidade, de conhecimentos, não limitando a leitura com exclusividade de fins no fazer prático. Se tivessem os professores esta clareza ao elaborarem as diretrizes didático-pedagógicas no início de cada ano letivo, não seria necessário justificar o ensino das humanidades nas escolas, nem tampouco colocar em relevo a defesa de que a literatura precisa se fazer presente nas escolas, desde as séries iniciais, como “passagem para um mundo encantado, território do maravilhoso, em que as leis ordinárias do mundo real entram em suspensão”, nas palavras de Cademartori (2009, p. 35).

Ao ser perguntado sobre se se deve ensinar literatura na escola, em uma entrevista concedida em 1975, Roland Barthes, já advoga com a frase “a essa pergunta, que recebo como uma chicotada, responderei também com uma chicotada dizendo que só se deve ensinar isso” (BARTHES, 2004, p. 335). Isso porque a literatura é uma porta de acesso a todos os outros conhecimentos, não significa, porém, que substitui esses conhecimentos, pode, entretanto, dar início a eles por meio do mundo que se abre ao indivíduo toda vez que abre um livro e imerge neste mundo imaginário. Ao abrir um livro, em sala, precisamos reconhecer os sentidos dessa ação conotada de significação de poder, de riqueza, de formação.

### **3. Proposta de ensino-aprendizagem na alfabetização por meio da literatura para formação de leitores**

Pensar no ensino da leitura e da escrita no processo de alfabetização como um todo, especialmente da criança é ter a consciência de que práticas leitoras irão subsidiar futuras ações educacionais. Um conhecimento de leitura e de escrita bem consolidado, nas fases iniciais de escolarização, irá se constituir em um grande incentivo nos estudos posteriores, visto que o aluno enquanto indivíduo social desde cedo, considerado a partir do seu protagonismo, compreenderá mais claramente seu papel perante a sociedade da qual faz parte.

Para tanto, devemos considerar a essencialidade da literatura infantil, pois, antes de tudo, a literatura é a arte que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. É, nos ditos de Coelho (2000, p. 27) “uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e, dificilmente, poderá ser definida com exatidão”. A literatura estimula o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis; e, principalmente, põe em relevo o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente, que se associa aos sentimentos de fruição e prazer.

Sendo assim, as elaborações didáticas de ensino a serem implementadas pelos professores da educação básica passam a ser os alicerces para a construção de um leitor, na perspectiva da leitura literária, como prática cultural constante na vida do indivíduo, reconhecidamente intersubjetiva e social. Entretanto, ao ter em mãos um texto literário para o ensino da literatura nas séries iniciais, no processo de alfabetização, a maioria dos professores se pergunta: como elaborar uma proposta de ensino adequada para os fins de formação de leitores? Qual o papel da literatura nas séries iniciais para a construção do leitor? Como a literatura poderá fazer-se presente no processo de alfabetização e letramento, nas séries iniciais?

Ao partirmos da ideia do desafio em se ensinar literatura na perspectiva de alfabetização e de letramento literário, há o pressuposto de que, ao professor de literatura, basta ler o texto juntamente com os alunos e, diretamente, perguntar-lhes o que compreenderam do texto. No entanto, argumentamos a favor de uma elaboração didático-pedagógica que dê conta de formar leitores para a prática da leitura como um hábito cultural com o foco específico para o desenvolvimento de uma habilidade: a interpretação do texto como uma obra artístico-literária, que assim sendo, torna-se atemporal e relevante para a formação do indivíduo sob a perspectiva crítica, em quaisquer que sejam os níveis de ensino.

Para a didatização do texto literário, no espaço de sala de aula, iniciamos pelo conhecimento do público-alvo, isto é, quem é o aluno, qual o grau de maturidade intelectual, qual o interesse prévio pela leitura do texto. Quando esse público-alvo é uma criança em processo de alfabetização, isso exigirá do professor intermediador, que assume o relevante papel de possibilitar estratégias de aquisição e apropriação da escrita, uma capacitação que o oriente nessa tarefa. Conforme Soares (2009), vão desde a escrita espontânea, observação da escrita do adulto, por meio dos livros, a familiarização com as letras do alfabeto, ao passo que se acrescenta também o contato visual frequente com a escrita, com outros signos e semioses presentes nos livros etc.

No processo de alfabetização, para a aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário que a criança esteja envolvida em situações significativas que possibilitem o emergir dos significados, que não acontecem se essas ações forem embasadas na concepção de que a criança inicialmente precisa aprender a ler e a escrever, atingindo um determinado nível de apreensão do código linguístico, para a partir daí adentrar no universo encantado, mágico, de fruição, das experiências literárias. Propomos, para a formação de crianças leitoras, recorrer à literatura infantil, considerando-a não apenas capaz de ampliar o nível de letramento das crianças e de estimulá-las a aprender a ler e a escrever, mas, sobretudo, capaz de revestir de ludicidade, criatividade, imaginação, prazer, as práticas pedagógicas que envolvem esses processos, a alfabetização e o letramento.

No universo de descobertas e encantamentos literários, o professor é orientado a desenvolver avaliações diagnósticas por meio de perguntas, de forma oral, que levem ao conhecimento das preferências das crianças, das experiências como crianças leitoras. O professor intermediador de todo esse processo precisa estar ciente de seu relevante papel na intermediação. Ele precisa ter conhecimento de que a prática recomendada não deve constituir-se de leituras exclusivas de textos didáticos ou de fragmentos de textos. É necessário levar as crianças a mergulharem na magia dos livros



infantis, cuidadosamente analisados, selecionados e que cumpram com objetivos claros de inserção das crianças no universo literário.

Ao refletir como a literatura, poderá fazer-se presente no processo de alfabetização, nas séries iniciais, somos levados a reconhecer as diferentes dimensões e os vários horizontes que possam envolver uma proposta didático-pedagógica de leitura, ao tempo que precisamos conhecer como potencializar as capacidades leitoras dessa criança e reconhecer o protagonismo infantil, considerando o papel de intermediação do professor. Com base nas incursões, ao longo deste capítulo, propomos um processo de alfabetização e letramento centrado na literatura, norteado pelos preceitos a seguir:

1. Ler e perceber o texto, imergir no enredo: antes de sequer pensar em qualquer proposta de didatização, o professor precisa mergulhar no texto e encontrar as motivações para a sua leitura. Só depois da leitura atenta, por duas, três ou mais vezes, o professor deve começar a pensar na didática de leitura, que desafie a criança aos seus questionamentos, potencializando descobertas por meio da interação com os textos, conhecendo os enredos. A literatura passa a ser um lugar de interação com vários outros mundos, com diversos personagens, com muitos lugares, com diferentes linguagens e com outras histórias. O leitor, então, passa a construir possibilidades de significados que o texto permite.

2. Definir os objetivos de aprendizagem: se o objetivo para o aprendente é o de realizar a leitura do texto como arte literária, interpretando o conteúdo e a forma do texto, as crianças devem desenvolver a compreensão textual por meio da percepção dos elementos presentes na estrutura do texto, nos aspectos formais e contextuais. Para a aprendizagem da leitura é preciso interagir com a diversidade de textos escritos e participar, de fato, de atos de leitura. As crianças em contato com as diversidades de texto e de leitura irão perceber, através da mediação docente, que há histórias mais curtas, histórias mais longas, pequenos poemas e grandes poemas, livros grandes, livros pequenos, com predomínio de linguagem verbal e/ou não verbal. E assim passa a compreender

que a leitura é uma porta de saída e de entrada, em que as crianças poderão sair e entrar em busca de novos mundos, novas histórias.

3. A realização da leitura do texto: a sugestão é a de que a leitura do texto literário escolhido seja desenvolvida expressivamente, pelo professor, para que possa sensibilizar os alunos para a arte literária e, assim, criar o interesse para realizarem a segunda leitura, de modo individual e silencioso, dependendo do nível de aprendizagem em que se encontram. A leitura em voz alta pelo professor pode ser motivadora para as crianças, ao passo que a leitura silenciosa poderá despertar-lhes maior concentração mental e assimilação cognitiva. É importante destacarmos que a leitura não deverá acontecer apenas dos elementos

4. O estudo da forma no texto, isto é, os recursos estilísticos utilizados pelo autor: a caracterização dos traços estilísticos escolhidos pelo autor, dentro da escrita literária, traz significações ao nível aprofundado para a compreensão semântica do texto. Os alunos nas séries iniciais, em processo de alfabetização, precisam ter contato com as diferentes formas e traços estilísticos, porém marcas e estilos narrativos deverão ser os primeiros recursos literários a serem apreendidos pelas crianças. Na fase em que os alunos ainda não estão habituados com os estilos dos textos literários, um caminho produtivo para a interpretação dar início pela adjetivação contida no texto.

5. O estudo do contexto: o estudo e conhecimento do período histórico-cultural em que se enquadra o texto é essencial para a interação e imersão no texto, esteja este em prosa ou em versos. Os estudos podem ser feitos por meio da correlação com dados da história e/ou pela apreciação de imagens do local, da época, dos tipos de personagens e ainda pelo entrecruzamento com outras artes, como a escultura, a pintura, a arquitetura, o cinema, a música etc.

6. O estudo da ideologia presente no texto: o texto literário está repleto de ideias postas pelos autores, talvez não de forma intencional, porém porque é peculiar na escrita que os produtores textuais tragam suas crenças e formas de pensar o mundo para o texto. Entretanto, ao tomarmos o texto literário como arte não

devemos utilizá-lo para fazer bandeiramento pró ou contrário à qualquer ideologia. As ideias presentes no texto servem, dentre outros, para serem compreendidas, para aguçar o espírito crítico dos leitores, para potencializar sentimentos de deleite e fruição.

7. A análise interpretativa: a análise e a interpretação do texto literário é o principal objetivo da leitura aprofundada do texto. Nesta atividade, o professor deve orientar a criança para a imersão compreensiva de forma guiada, atentando-se para a descoberta gradual do texto, levando a observar: o título do texto - que elementos semânticos traz o título; a caracterização do cenário e das personagens, caso seja uma narrativa; os aspectos históricos, sociais e culturais do texto; a identificação e os recursos expressivos da linguagem; a percepção de sentidos ocultos no texto por meio da escolha de vocabulário realizada pelo autor; a posição ideológica presente no texto; e as possíveis interpretações.

Ressaltamos que a autoria e a autonomia do professor são requeridos para a preparação de todas as atividades didáticas, por isso não é nossa intenção propor paradigmas didáticos para o uso em salas de aula em que se formam leitores. O objetivo é demonstrar elementos essenciais ao se propor o ensino da literatura no processo de alfabetização, dentro das bases teórico-práticas do letramento literário.

Falamos, então, do ponto de partida, por parte dos professores, ao iniciarem o processo de elaboração de uma proposta didático-pedagógica para o ensino básico, em séries iniciais. Obviamente questionamos qual será o ponto de chegada. Nós ousamos responder que a chegada será a formação do aluno em termos de alfabetização e letramento literário, de tal maneira que, ainda durante os primeiros anos de participação e vivência em sociedade, tenhamos leitores naturalizados e apreciadores do texto literário como arte, em que a literatura tem o valor estético e designa uma “específica categoria intelectual e específica forma de conhecimento” (AGUIAR e SILVA, 1969, p. 21). E a partir daí teremos novas e grandes extensões a serem apreciadas em todos os seus horizontes.

## Considerações finais

Sabemos da necessidade da literatura na formação da cidadania pelo fator essencial de poder viver a vida plenamente, ou, pelos vieses literários, viver a vida de várias pessoas ao mesmo tempo por meio da imersão nos textos literários. Iniciamos este ensaio com a citação de Calvino (1997) dizendo que “cada vida é uma biblioteca”, e reafirmamos, com outra reflexão ao afirmar que a criatividade é inata ao ser humano. Neste, por meio da linguagem está circunscrita a memória coletiva do *homo sapiens sapiens*, porque somos seres dotados da habilidade de interação. Este já seria motivo suficiente para justificarmos a necessidade da literatura nos anos iniciais da escola.

Promover a leitura da primeira fase da vida infantil é dar à criança a abertura para o mundo de forma crítica e reflexiva, pois, a literatura, como linguagem e como instituição contém diferentes imaginários, conforma diferentes sensibilidades, valores e comportamentos. Além disso, a leitura literária é uma forma eficaz de diminuição dos privilégios de uns em relação a outros, ou seja, dar acesso à literatura aos alunos das classes desfavorecidas socioeconomicamente não deixa de ser um caminho para a diminuição dos muros que separam a classe trabalhadora, tomada por algumas correntes do mundo capitalista como a fornecedora de mão de obra para o trabalho pesado e, do outro lado, aqueles que detêm o conhecimento. Tomamos por fato um motivo contundente, a criança não nasce com determinantes, entretanto, o livre arbítrio depende do pensamento crítico formado nas bases escolares.

## Referências

- AGUIAR E SILVA, V. M. *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina, 1969.
- BAJARD, É. A sessão de mediação: um dispositivo engenhoso. In: BAJARD, É. *Da escuta de textos à leitura*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

- BARTHES, R. *O grão da voz*. Trad. M. Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BERNARDES, J. A. C. *O ofício de humanista*. Regressos e Progressos. *Limite - Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonia*, vol. 12.1, pp. 189-211, 2018.
- CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- COELHO, N. N. *O ensino da literatura*. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1974.
- COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000. 288 p.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006
- COSSON, R. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2019.
- LIMA, Maria da Glória Soares B. *Os usos cotidianos de escrita e implicações educacionais: uma etnografia*. Teresina: EDUFPI, 1996.
- LAJOLO, M. *O que é literatura*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. VEIGA-NETO, A. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 79–83, 2013.

Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1364>.

Acesso em: 02 jan. 2022.

ZILBERMAN, R. *Sim, a literatura educa*. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Literatura e pedagogia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, R. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, A.; MARTINS, A. PAULINO, G. VERSIANI, Z. (Orgs.). *Literatura e letramento: suportes e interfaces: o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.



# PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR E DA PRÁTICA DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Elaine Cristina Senko Leme

## 1. Introdução

Vamos dialogar juntos sobre a pesquisa na formação e na atuação do profissional docente em que se desenvolvem a teoria e a prática pedagógica. Pensamos e agimos sobre a prática e pesquisa educacional tendo como objetivo final estimular a nossa própria autonomia e a dos alunos no desenvolvimento das buscas e das descobertas. Apontaremos o processo de ação e pesquisa ligados ao campo da investigação e experimentação. Assim identificaremos, através da bibliografia sobre o tema, quais caminhos a serem trilhados pelas pesquisas sobre a atuação e formação do professor-pesquisador. Perceberemos que as experiências e teorias do ensino básico e do ensino superior, retroalimentadas, podem colaborar para a pesquisa pedagógica. Por fim, indicaremos nesse sentido práticas oriundas das metodologias ativas, como a *peer instruction* e o *storytelling* para as áreas de Letras e História. Destarte, ficará mais claro a relação da pesquisa e do ensino através da participação democrática e de uma contribuição para a transformação da sociedade em que vivemos.

## 2. Desenvolvimento

A pesquisa na formação e na atuação do profissional docente da educação básica é importante porque desenvolve novas metodologias de ensino e aprendizagem. As reformas educacionais que reativaram o ensino como pesquisa impulsionaram o professor como sujeito pesquisador de sua própria prática (NUNES;



CUNHA, 2007, p. 159-160). Um professor que assim reflete e indaga se distancia da visão tecnicista (NUNES; CUNHA, 2007, p. 160). Passa então a compor um processo de “reflexão-ação-reflexão” (NUNES; CUNHA, 2007, p. 160). Além disso, o professor pesquisador pode desenvolver competências e habilidades investigativas e pesquisa sobre a sua prática de forma autônoma (NUNES; CUNHA, 2007, p. 161). E como faz isso? “ao produzir conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos alunos” (NUNES; CUNHA, 2007, p. 162). O professor pesquisador transita entre o ambiente acadêmico e escolar devendo dessa forma articular a teoria e prática (pesquisa-ação). Dessa forma podemos melhorar a situação da formação do professor e da educação dos alunos (NUNES; CUNHA, 2007, p. 164). Existem os debates entre a experiência didática e a teorização pedagógica, mas o professor pesquisador deve estar atento ao exercício da reflexão e da prática da investigação e experimentação (NUNES, CUNHA, 2007, p. 167-168). E quando for teorizar não se distanciar do contexto socioeconômico na qual a escola se insere (NUNES, CUNHA, 2007, p. 168). Assim a teoria e a prática devem se desenvolver concomitantemente. Deve-se agir e pensar sobre a docência, ou seja, ter uma “prática de pesquisa na formação continuada e da ação do professor como propulsor de mudanças. Os alunos então passarão a ter mais atenção para a busca e a descoberta” (NUNES; CUNHA, 2007, p. 170).

Podemos sinalizar dois modelos da construção do professor pesquisador: no caso inglês, os professores das escolas secundárias colaboraram com professores de instituições de ensino superior num processo que formaria o sentido de “pesquisa-ação” - termo estudado por Tripp/Lewin/Stenhouse (FAGUNDES, 2016, p. 284). O motivo? Desejo dos professores de participação, impulso democrático e contribuição para a mudança social (FAGUNDES, 2016, p. 284-285). Assim o “professor como pesquisador tem um de seus troncos na Inglaterra e emerge, na década de 1960, de um

movimento de professores surgido no processo de reforma curricular das chamadas *secondary modern schools*” (FAGUNDES, 2016, p. 286). E no caso brasileiro? Por conta da necessidade dos professores, diante dos problemas e conflitos reais da docência na escola do ensino básico, tentavam melhorar suas práticas em sala de aula; e isso levou eles a requerer explicações mais assertivas das teorias educacionais produzidas nas universidades. Podemos entender isso como uma tentativa de “ação-pesquisa-ação” (FAGUNDES, 2016, p. 285). Entretanto, devemos ter atenção aqui: “Ação-pesquisa-ação e pesquisa-ação são nomenclaturas que se referem ao mesmo conceito, cujo significado pode ser assim enunciado: a busca de formas de ações coletivas que objetivam a resolução de algum problema ou a transformação de uma dada realidade” (FAGUNDES, 2016, p. 285).

Contudo, tanto no caso inglês quanto no brasileiro, ocorreu uma conjuntura de demandas que os professores do ensino básico requereram dos pesquisadores em educação. Disso nasceu a premissa do chamado professor reflexivo (FAGUNDES, 2016, p. 285). Agora podemos entender o professor como pesquisador e reflexivo, aliado à “pesquisa-ação” (FAGUNDES, 2016, p. 286); pois as experiências cotidianas dos alunos, aliadas aos conteúdos, passaram então a ser desenvolvidas por grupos interdisciplinares, aumentando o interesse dos alunos. Os professores do ensino básico e os professores do ensino superior podem produzir experiências a partir da prática e da reflexão oriundas da “pesquisa-ação” (FAGUNDES, 2016). O movimento de “pesquisa-ação” por professores, por exemplo, do ensino básico no Rio de Janeiro, ocorreu diante dos problemas e conflitos reais da docência na escola do ensino básico (FAGUNDES, 2016, p. 288). Ou seja, a “pesquisa-ação” que partiu dos professores e de seus contextos escolares com os alunos se estendeu até o conhecimento universitário (FAGUNDES, 2016, p. 289). Essas trocas de reflexões e experiências através da “pesquisa-ação” entre professores do ensino básico e do ensino superior produziu o sentido de professor como pesquisador e reflexivo. Consequentemente, os professores

buscam por soluções inéditas, com a construção de novas estratégias de ação, o que Schön chama de “reflexão na ação” (FAGUNDES, 2016, p. 291). Por outro lado, temos a “reflexão sobre a reflexão na ação” (Schön, 1992) a qual permite que o profissional possa planejar ações futuras (FAGUNDES, 2016, p. 291). Estes são os “princípios definidos por Schön – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação” (FAGUNDES, 2016, p. 291), os quais foram absorvidos pela educação. Assim esses saberes podem ser entendidos como uma “alternativa à racionalidade técnica” (FAGUNDES, 2016, p. 291).

Nesse íterim ainda existe um dilema da prática educacional e da teoria educacional no Brasil. Aqui, a ideia de professor reflexivo foi adotada pela legislação educacional através de uma política de educação neoliberal apenas a adaptando e não se contrapondo à racionalidade apenas técnica (FAGUNDES, 2016, p. 292). Por esse motivo, a associação entre a percepção de professor pesquisador e professor reflexivo podem contribuir para melhorar nossa educação (FAGUNDES, 2016, p. 293). Para se educar de forma inédita devemos pensar numa prática docente diversa e plural, respeitando-se o contexto dos alunos. Isso implica que os professores pesquisadores estejam sempre estudando e experimentando ações educativas considerando os aspectos socioemocionais dos estudantes. O professor pesquisador em sua própria “pesquisa-ação” deve incorporar a explicação prática do professor reflexivo, mas não apenas se adaptando às legislações educacionais e sim promovendo um debate entre teoria e prática docente, assim colaborando em formar/aprender com sujeitos únicos, tal como são os alunos.

Assim, percebemos que o professor reflexivo entende que as experiências/teorias do ensino básico e as experiências/teorias dos professores do ensino superior podem colaborar na prática e reflexão da “pesquisa-ação” (FAGUNDES, 2016). A ação reflexiva do professor sendo feita de forma honesta em sua proposta de desenvolvimento educacional com os alunos através da experiência na escola, entre os problemas e os conflitos reais, ao

lado da teoria aprendida disso tudo, resulta a contribuição da pesquisa na formação e atuação do professor pesquisador no espaço escolar.

Mas como ser um professor pesquisador diante das divergências entre o posicionamento metodológico docente e o imposto pelo ambiente pedagógico escolar? Para o sociólogo Karl Mannheim a democracia garantiria as pessoas das classes menos favorecidas ascenderem através do mérito sob a lógica capitalista apontadas por Durkheim e Marx. Mas devemos observar que o poder público antes de tudo deveria oferecer boas condições, físicas e intelectuais, para os estudantes e professores desenvolverem seus estudos através de metodologias transformadoras. Isso é próximo do que a TRC (Teoria Racial Crítica) também debate.

O professor assume então uma posição na qual pode contribuir para que o aluno desenvolva sua autonomia ao longo do processo de aprendizagem tendo em vistas as teorias que fundamentam as práticas educativas aliadas às perspectivas filosóficas e sociológicas. A reflexão filosófica e sociológica pode contribuir para a educação apresentando na relação ensino-aprendizagem a clarificação, justificação e o conhecimento. A filosofia contribui ao fazer o aluno pensar de forma autônoma e também tem sua importância para a formação e para a prática do educador. A prática da reflexão filosófica com os alunos e professores provoca libertação tal como o mito da caverna de Platão que nos ensina de forma propedêutica buscar o conhecimento e sair das “sombras”.

Desenvolvemos com os alunos então a reflexão/criticidade através da argumentação, contribuindo para a formação da visão de mundo, experiências, ou seja, uma prática pedagógica baseada na experiência de vida e dos estudos, para enfrentar os problemas na sociedade. Por isso, temos que ir além das filosofias tradicionais da educação e nos dirigir ao encontro das filosofias da educação mais críticas e libertadoras, como a de Paulo Freire. Assim, a escola, o currículo e o exercício da docência serão práticas muito mais ainda marcadas pela multiplicidade pois vivemos em coletividade

e conforme a perspectiva de Sartre: são as nossas escolhas que nos formam enquanto sujeitos sociais. A aprendizagem pode ser realizada, do ponto de vista filosófico e sociológico atuais, de forma autônoma pelo próprio estudante e concordo com isso, mas devemos ter contato com um guia para nos orientar.

Mas quais caminhos o professor pesquisador pode tomar? Uma das respostas poderia ser o uso das Metodologias Ativas. Devemos democratizar o uso das Metodologias Ativas para todas as instituições de ensino (públicas e privadas). Lembre-se: Inovação é repensar um processo! O professor pode estimular nos seus estudantes a aprendizagem ativa através de metodologias inovadoras que agreguem ainda mais as suas participações e seus envolvimento com os estudos que podem começar na escola e continuar em casa e também de casa para a escola. Isso pode colaborar com a autonomia do aluno!

A autonomia do aluno (como protagonista) é resultado de uma prática com a metodologia ativa e inovadora que se torna significativa para ele no seu processo de aprendizagem. Podemos citar aqui, por exemplo:

- a prática da metodologia ativa da *Cultura Maker* que desenvolve a iniciativa e o protagonismo do aluno ao colocar a "mão na massa" desenvolvendo sua criatividade e seu senso crítico;
- outra metodologia inovadora e ativa é a prática do *Storytelling* em que podemos falar aqui de forma concisa que é uma técnica de se contar histórias (uso da dramatização) que envolvem os alunos ao transmitir os conhecimentos com auxílio de recursos audiovisuais e que otimizam a aprendizagem;
- e ainda indicamos a metodologia ativa GOGV (GV - grupo de verbalização e GO - grupo de observação) em que se desenvolve o protagonismo do aluno de forma coletiva;

Vamos nesse momento aprofundar o uso da *storytelling* e da *peer instruction* (combinada com *flipped classroom*). Assim a comunicação perpassa um debate reflexivo filosófico e sociológico sobre as novas tecnologias educacionais, verificando como o aprimoramento pelo protagonismo do aluno pode combater as

injustiças sociais, o preconceito. Devemos ter em mente a pluralidade de vida dos estudantes dentro de uma escola antes de propor as inovações e se possível adaptá-las com a realidade deles. Temos de estar atentos também ao que Bourdieu chama de poder de violência simbólica que impõem significações como legítimas e disfarça as relações de poder existentes. Mas cuidado, a ação pedagógica pode aplicar essa violência simbólica conforme o pensamento bourdiano nos alerta, através do autoritarismo e da interiorização de um *habitus*. Temos que evitar que a escola seja um local de reprodução de ideologias dominantes e que causam conflitos práticos e violências simbólicas.

Com essas prerrogativas em mente, qual caminho podemos seguir enquanto educadores? Hoje devemos pensar nos desafios e as possibilidades da profissão docente. Podemos compreender mais as condições sociais para conseguir estimular os alunos a aprenderem de forma autônoma e crítica (FREIRE, 1996), e nesse aspecto podem ser grandes contribuidoras as metodologias ativas. Outro elemento que pode dinamizar o contexto da escola como ambiente da pesquisa e ação do professor pesquisador são os elementos da formação diagnóstica e formativa, além da avaliativa, dos alunos. Nisso podemos indicar a importância da prática da autoavaliação feita pelos alunos e membros da escola.

Dessa maneira a vivência da formação de professor pesquisador pode coadunar eticamente com a prática profissional; e assim “podemos reconhecer a figura do professor (aprendiz social) não mais como o detentor do saber, mas, sim, como um mediador, que realiza ações de trocas e experiências culturais com os grupos de educandos” (LIMA, 2018, p. 8). Para que isso, de fato, se efetive temos que fomentar a relação pesquisa e ensino através das trocas de experiências e suas reflexões decorrentes entre as pesquisas das universidades e das escolas, principalmente através dos cursos de extensão (OLIVEIRA; GOULART, 2015, p. 25)<sup>1</sup>. É

---

<sup>1</sup> "A Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão propõe a criação de um novo conceito de sala de aula, que não está limitada ao espaço físico da Academia. Nessa

possível fazer com que o professor pesquisador tenha uma prática mais atualizada e dinâmica ao inserir as metodologias ativas (dentre elas indicamos, o *storytelling* e o *flipped classroom* com a *peer instruction*) em suas aulas, mediando o aprendizado dos estudantes de forma mais autônoma, assim os ensinando também a pesquisar. Pois, “o importante é, a partir de um diagnóstico realista, propor caminhos que viabilizem mudanças de curto e longo prazo com um currículo mais adaptado às necessidades de cada aluno e ao seu projeto de vida, com metodologias ativas, modelos híbridos e tecnologias digitais” (BACICH; MORAN, 2018, p. 23).

O *storytelling*, por exemplo, é uma técnica de se contar histórias, com o objetivo de se transmitir conhecimento através de narrativas, otimizando-se a aprendizagem e caracterizando-se como uma metodologia ativa<sup>2</sup>. Trata-se também de dinamizar a

---

visão, os acadêmicos (e demais profissionais envolvidos com extensão) são protagonistas de sua formação profissional e cidadã. Por meio da relação entre ensino e extensão, amplia-se a relação professor-aluno para uma relação que envolve a comunidade. No que diz respeito à relação extensão pesquisa, essa diretriz privilegia a pesquisa-ação, com participação ativa dos interessados com quem esta se desenvolve. Destaca ainda a ampliação das ações extensionistas aos programas de pós-graduação e como objetos de estudo de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Essa diretriz estabelece que as ações extensionistas 'adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa)'"(OLIVEIRA; GOULART, 2015, p. 19-20).

<sup>2</sup> "Já o *storytelling* é mais amplo, sendo considerado como a capacidade de contar boas histórias. Porém, conforme enfatizam Quintana, Rebello e Rocha (2016, p. 163), “existem várias definições de *storytelling*; mas, de um modo geral, todas elas giram em torno da ideia de combinar a arte de contar história com uma gama de recursos multimídia, tais como imagens, áudio e vídeo”. Para que a história seja criada e que a combinação citada pelos autores ocorra, é necessária a construção de um *storyboard* preciso e detalhado. É importante percebermos que, na atualidade, com a internet e seus inúmeros aplicativos, a criação dessas narrativas foi facilitada, sendo utilizada por vários campos de atuação, como a publicidade e o marketing, e vem se introduzindo no cenário da educação híbrida. [...] ao utilizar a metodologia ativa de construção de narrativas digitais com nossos alunos estaremos proporcionando um aumento do interesse e a participação dos alunos por perceberem a inserção da tecnologia digital, que faz parte do seu dia a dia, em

interação nas aulas através de elementos do lúdico/dramatização. Igualmente, ele colabora para manter tradições identitárias de um povo e cultura, além de resguardar informações tecnológicas para as invenções evoluírem, por exemplo. Pois contar uma história - seja ela pessoal, histórica ou ficcional - contribui para a memorização e entendimento do assunto debatido. Isso promove valores éticos e morais que atravessam nossa formação cultural. Atualmente é uma técnica muito utilizada também no mundo dos negócios, principalmente na venda de produtos, nos meios de comunicação e nas redes sociais. No caso, o autor do *storytelling* coloca o assunto em foco, ou seja, capta a atenção do seu ouvinte pela informação, conhecimento e criatividade (XAVIER, 2015; PALACIOS & TERENCEZZO, 2016).

No âmbito educacional o professor pode ser o narrador e o aluno o personagem protagonista do conto; ou ambos podem compartilhar a narrativa como narradores. Além disso, o *storytelling* fica mais interessante se abranger mais de uma disciplina, por exemplo, Literatura e História. Os alunos, a partir de uma narrativa geral, indicada pelo professor, podem produzir os micros contos onde eles são os protagonistas ativos de suas próprias histórias; inclusive, construindo seus personagens, com adereços de identificação. Ou seja, o *storytelling* potencializa a aprendizagem através da ludicidade e da memorização, através da experiência pessoal positiva e afetiva dos pensamentos. É necessário para tanto que o professor defina com os alunos a perspectiva para a construção coletiva da história, assim apontando quais partes da dramatização do enredo serão a introdução, o desenvolvimento, o clímax e a conclusão. Devemos lembrar que o enredo deve envolver a imaginação, os sentimentos,

---

suas práticas escolares. [...] É importante percebermos que durante todas essas fases proporcionadas pela utilização desta estratégia para aprendizagem ativa, os alunos revisitam seus conhecimentos sobre o assunto, procurando ampliá-lo e, ainda, refletem sobre suas atitudes diárias que tangenciam o tema, produzindo novos significados a sua forma de viver e ver o problema em sua vida diária, podendo, inclusive, levá-los a mudança de comportamentos" (BES, 2019, p. 7-9).



os modos de interpretação para a efetiva aprendizagem. Para tanto se podem utilizar diferentes mídias, mas com o cuidado de não sobrecarregar a experiência do *storytelling*.

Os relatos de experiência que foram selecionados nessa pesquisa sobre a utilização do *storytelling* em sala de aula indicam que essa atividade começa desde a escolha e a observação sobre um tema, com criação de *script* e *storyboard*, com o auxílio de diferentes mídias (TUMOLO, 2015, p. 112). Trata-se também de apresentar e esclarecer bem o conceito de *storytelling* aos alunos, para depois realizar a sua aplicação (VALENÇA; TOSTES, 2019, p. 221). Baseando-se em seriados de televisão, o professor também praticaria o *storytelling* através dos exemplos da diversidade dos personagens e de seus vários pontos de vista, assim incluindo os alunos na construção coletiva da narrativa (TAVARES, 2016, p. 80). Por exemplo, para Tumolo (2015, p. 112-114) o resultado disso foi o envolvimento coletivo dos alunos, principalmente em função dos feedbacks deles. Valença e Tostes (2019, p. 237) identificaram na relação dos professores e alunos através do uso do *storytelling*, a proatividade, bem como a constituição e reconstituição de valores. Tavares (2016, p. 80), por sua vez, apontou uma maior dinâmica no ensino aprendizagem com os alunos.

Mas como essas narrativas devem ser construídas, segundo os autores aqui trabalhados? Para Tumolo (2015, p. 112-114) a narrativa deve apresentar características considerando os perfis dos alunos, com o docente escolhendo um tópico que eles gostem para depois criar uma base em *script* e *storyboard* com uso de imagens e da criatividade coletiva. Sob o olhar de Valença e Tostes (2019, p. 237), a narrativa precisa ser constituída a partir da problematização e de valores, ideias, experiências e conhecimentos. Já na perspectiva de Tavares (2016, p. 80), devemos utilizar o exemplo dos seriados americanos, nos quais quase sempre um grupo de amigos que compartilham personalidades diferentes interagem numa determinação situação temática. E como foi a participação dos alunos em cada uma dessas experiências? Tumolo (2015, p. 115) apontou que os alunos deram múltiplas vozes aos

personagens da história e que as mídias agregadas deram suporte e resultaram numa experiência emocionante. Valença e Tostes (2019, p. 237) relataram que os alunos se sentiram empoderados ao se envolver no processo de criação da narrativa, contribuindo para um aprendizado colaborativo, “crítico e socialmente relevante”. Por fim, Tavares (2016) ressaltou a intensa interatividade entre o professor e os alunos, bem como entre os próprios alunos, ao construírem e aprenderem com a própria narrativa.

Podemos considerar a *flipped classroom* com *peer instruction* na prática. O conteúdo será melhor aprendido através da dinâmica dessas duas metodologias ativas combinadas (*flipped classroom* + *peer instruction*). Indicamos as "metodologias ativas, que valorizam o desenvolvimento de habilidades, sentimentos e processos de avaliação que privilegiam a participação ativa do aluno" (BIERWAGEN, 2018, p. 2). Nesse sentido, a professora atuará como mediadora, buscando que seus alunos desenvolvam as habilidades socioemocionais através da busca de autonomia/protagonismo e da proatividade investigativa (BACICH; MORAN, 2018).

Consideramos isso na prática: numa aula anterior a professora já tenha diagnosticado o que os alunos entendiam do assunto trabalhado. Seguindo aspectos da teoria construtivista e da pedagogia libertadora (Freire), a professora questionou: quais aspectos da realidade deles podiam contribuir para o entendimento do que se trata o assunto? As possíveis respostas poderiam ser dadas (via *brainstorming*). Depois de averiguar as informações que eles já possuíam, a professora solicitou aos alunos que fizessem uma pesquisa em casa justamente para esta aula sobre o assunto a ser debatido (abertura metodológica do *flipped classroom*). Eles podiam trazer ao debate na aula uma síntese dessas informações. Com a sistematização chegamos na aula de fato. Nela podemos debater dentro de atividades formativas sobre o que

encontramos (sinalizo aqui que a professora fará também a atividade junto com os alunos). Algumas perguntas podem estar presentes como elementos de mediação ao debate, mas os alunos possuem flexibilidade para dialogar outros pontos que

encontraram nas suas pesquisas correlacionados com o tema. Após dialogarmos sobre as principais informações pesquisadas, a professora explicará as marcas próprias do gênero e a importância desse conteúdo.

E por fim, chegamos na atividade coletiva - tão importante para as metodologias ativas - a partir dessa abertura metodológica que a *flipped classroom* nos proporcionou no debate, faremos agora a prática da *peer instruction*<sup>3</sup>. Os alunos irão refletir, de acordo com um planejamento participativo, sobre qual característica é a mais marcante sobre o assunto estudado; Agora os alunos em duplas, irão explicar uns para os outros do que se tratam os conceitos abordados em aula. Passo seguinte, os alunos demonstrarão as sínteses, resultantes de cada dupla. A professora poderá solicitar

---

<sup>3</sup> "A estratégia *peer instruction* foi criada pelo professor de Física Eric Mazur, da Universidade de Harvard, na década de 1990. Mazur percebeu que precisava mudar seu modo de ensinar quando observou que seus alunos conseguiam resolver problemas aplicando dados em fórmulas memorizadas, mas não eram capazes de resolver problemas em diferentes contextos, pois não entendiam o conceito implícito. O professor concluiu que as aulas expositivas, em que passava horas replicando o que estava nos livros e em suas notas, eram uma ilusão tanto para ele quanto para os alunos. Mazur achava que estava ensinando de forma eficiente e os alunos, memorizando fórmulas e algoritmos para resolver problemas, achavam que estavam aprendendo. Os alunos eram capazes de calcular com operações conhecidas, mas tinham dificuldade em fazer suposições e estimativas, desenvolver modelos e aplicá-los (MAZUR, 2015). Com o propósito de fazer os alunos compreenderem os conceitos implícitos aos problemas, Mazur criou a estratégia de aprendizagem denominada *peer instruction*. De acordo com o próprio Mazur (2015, documento on-line), "[...] os objetivos básicos da *peer instruction* são: explorar a interação dos alunos durante as aulas expositivas e focar a atenção dos alunos nos conceitos que servem de fundamento". Além disso, é possível desenvolver competências como "[...] o domínio de múltiplas linguagens, a leitura compreensiva e a capacidade de resolver problemas de forma individual e em grupo" (CAMARGO; DAROS, 2018, documento on-line). Essa estratégia pode substituir as aulas inteiramente expositivas, em que os alunos não têm a oportunidade de interagir testar seus conhecimentos e pensar sobre o que estão ou não aprendendo, fazendo relações com conhecimentos prévios, elaborando e consolidando novas memórias, o que é a essência da aprendizagem ativa" (PEREIRA, 2019, p. 1-2).

que anexem as sínteses no *padlet* da turma e que os alunos leiam essas informações sobre o tema ao final da aula. Após isso podemos divulgar o *padlet* no *instagram* da turma para a comunidade.

A avaliação da aprendizagem pode ser essencialmente diagnóstica e formativa, dentro de um ambiente escolar democrático. Indicamos como aporte teórico para a avaliação diagnóstica e formativa: o interacionismo (Piaget, Vygotsky), pois consideramos o conhecimento uma construção histórica, cultural e social, resultado de uma ação coletiva e de um aprendizado pessoal; e a pedagogia crítico-social dos conteúdos (Luckesi, Libâneo).

Os alunos demonstram desde o início seus conhecimentos prévios (avaliação diagnóstica) e desenvolvem através das metodologias ativas com novas aprendizagens (avaliação formativa) que estão associadas com suas próprias realidades e a formação de suas consciências críticas. Isso corrobora para se averiguar no processo de ensino e aprendizagem o desenvolvimento cognitivo e atitudinal, com os alunos podendo adquirir as habilidades previstas; neste caso, especialmente no que tange à prática da pesquisa e leitura, além de apresentarem criatividade ao expor as informações, a empatia com os colegas na atividade coletiva e a resiliência para enfrentar novos desafios nos estudos e na vida.

A avaliação terá a observação como quesito fundamental, pois a professora anotará no portfólio de cada estudante o seu desenvolvimento processual (acrescentando aqui que o aluno também pode realizar uma autoavaliação). Assim os alunos poderão compreender os seus avanços e dificuldades na busca do desenvolvimento das habilidades requeridas.

Além disso, a professora poderá diagnosticar cada etapa do ensino aprendizagem e avaliar as melhores atividades formativas para os seus alunos. Isso tudo servirá para melhorar o desempenho dos alunos, dos professores e da escola.

E se a escola requerer uma nota ao final da disciplina (avaliação somativa) será avaliado o aluno desde o diagnóstico inicial, e também como ele respondeu às avaliações formativas.

Assim professora e aluno definirão juntos uma nota correspondente ao progresso do estudante.

Indicamos ainda que o ensino aprendizagem ideal seria conseguir realizar uma transdisciplinaridade aliado ao tema modernismo com enfoque globalizador, pois desenvolveria nos alunos grande capacidade de comunicação na construção do conhecimento através das experiências vivenciadas.

Mais uma alternativa metodológica seria ainda a aplicação do *storytelling* com a *flipped classroom* e a *peer instruction*. O RPG (*role-playing game*), por exemplo, nesse sentido, desenvolve a criatividade e a busca por conhecimentos, pois os personagens mediados por um mestre seguem um enredo, mas se mantêm livres para criar sua própria narrativa. Os RPG's são os "tradicionais" (de mesa), os "turn based RPG" (jogado por etapas e estratégias), os "aventura solo" (jogo individual, através de um enredo pré estabelecido) e os *live action* (onde temos os personagens dramatizados). Citemos algumas reflexões relacionadas à aplicação do RPG no contexto escolar, bem como sua relevância enquanto estratégia de ensino na sala de aula, no sentido de ferramenta de metodologia de aprendizagem ativa. A ajuda mútua - *peer instruction* - entre os alunos no processo de jogar o RPG é também muito importante. Determinados traços (pistas) de informações encontradas ao longo do jogo podem ser anotadas num caderno coletivo, com todos possuindo a mesma chance de alcançarem o objetivo final do jogo. Também temos de nos atentar que o professor, sendo este o mestre do jogo de RPG, pode mediar as ações entre seus alunos, pois conhece o potencial a ser desenvolvido por cada um ao longo da jornada; dessa forma os alunos, mesmo num primeiro contato com essa ferramenta metodológica, poderão despertar a interpretação, o trabalho em equipe e também a diversão. Devemos, portanto, valorizar a narrativa (*storytelling*) e o conhecimento produzido por cada estudante antes e no momento de jogar RPG (*flipped classroom* + gamificação), ou seja, esse é o desenvolvimento do protagonismo

do aluno engajado com seu próprio desenvolvimento através de metodologias ativas.

### **Considerações finais**

Num olhar freireano o educador e o educando aprendem juntos numa relação permeada entre a teoria e prática com o objetivo do aperfeiçoamento ao longo da vida. Lembremos que os problemas da escola tradicional são o foco apenas na disciplina, o individualismo, o imediatismo, a intolerância frente à diversidade, além de ser um ensino burocrático em que os valores conservadores devem estar reproduzidos pelos sujeitos através dos seus comportamentos e quem destoa disso é considerado parte dos *outsiders*. O aluno enquanto protagonista também se difere do aluno esperado pela escola tradicional, pois o aluno protagonista irá combater a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos/discriminações na escola, e isso contribui ainda, por exemplo, para se evitar a evasão escolar. E o professor deve ser sensível ao protagonismo em desenvolvimento do aluno. Além disso, o educador deve ajudar o aluno em sua busca identitária, em sua autonomia, para assim se tornar um cidadão crítico e consciente sobre o mundo em que vive e as suas possibilidades de inserção e desenvolvimento na vida. As metodologias ativas e inovadoras estimulam essa autonomia/esse protagonismo do aluno e assim ele vai se tornando um aluno empoderado de sua própria aprendizagem de forma consciente e livre.

A prática educacional deve ser transformadora, que colabore com a emancipação do aluno como cidadão, ou conforme o pensamento sartreano indica, possuindo um alcance da autoconsciência em que refletir e existir são o mesmo. Essa educação democrática tem como objetivo a emancipação dos sujeitos sociais para que eles possam transcender as desigualdades sociais e que possam alcançar a equidade também por meio da mobilidade social. A inovação nas relações entre professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem tem o professor mais como

um moderador apontando para uma problemática em que os alunos podem desenvolver suas competências e habilidades, assim se distanciando de um ensino apenas conteudista e tradicional. Além disso, a psicologia educacional e a neuropsicopedagogia podem contribuir para o professor pesquisador quando este zela pelas relações socioemocionais com os alunos em seus processos de ensino e aprendizagens (COLETTA, 2018, p. 14-15). Diante de tudo isso, o professor pesquisador poderá desenvolver na prática a teoria estudada e vice-versa.

## Referências

- BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 2-23.
- BES, P. R. *Metodologias para aprendizagem ativa*. Porto Alegre: SAGAH, 2019.
- BIERWAGEN, G. S. As relações entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Didática*. Porto Alegre: SAGAH, 2018, p. 1-14.
- BRASIL. LDB - Lei nº 9.394/1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 16 set.2021.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- COLETTA, E. D. Pesquisa em psicologia educacional. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: SAGAH, 2018, p. 1-17.
- FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- LIMA, C. C. N. Formação de professores e exercício profissional. *Introdução à Pedagogia*. Porto Alegre: SAGAH, 2018, p. 1-10.
- NUNES, C. M. F.; CUNHA, M. A. A. As políticas educacionais e o desafio da pesquisa na formação e na prática do professor da educação básica. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 159-173, jan./jun. 2007.
- OLIVEIRA, F.; GOULART, P. M. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. *Revista Ciência em Extensão*, v. 11, n. 3, p. 8-27, 2015.
- PALACIOS, F.; TERENCEZZO, M. *O guia completo do Storytelling*. Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2016.
- PEREIRA, A. de S. F. *Metodologias para aprendizagem ativa*. Porto Alegre: SAGAH, 2019.
- TAVARES, D.P. *O Storytelling como estratégia na representação do conhecimento: estudos de caso das hipermídias do projeto E-Tec Idiomas*. 2016. 158f. Dissertação em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2016.
- TUMOLO, C. H. S. Histórias Digitais como recurso para ensino/aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira. *Revista Estudos Anglo-Americanos*, n.43, p. 101-117, 2015.
- VALENÇA, M. M.; TOSTES, A. P. B. O Storytelling como ferramenta de aprendizado ativo. *Carta Internacional*, v. 14, n. 2, p. 221-243, 2019.
- XAVIER, A. *Storytelling*. Histórias que deixam marcas. Rio de Janeiro: Record, 2015.





# APLICATIVOS EDUCACIONAIS: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Madalena Benazzi Meotti

## 1. Considerações iniciais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)<sup>1</sup>, homologada no dia 22 de dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP nº 2, documento de caráter normativo, tem por objetivo definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, reconhecendo que ela é uma atividade humana e faz parte de um processo de interação entre os sujeitos. A linguagem materializa-se em práticas sociais, com objetivo e intenção. Por essa razão, estabelece a centralidade no texto como unidade de trabalho e indica a necessidade de sempre considerar a função social dos textos utilizados. Durante a alfabetização, isso sinaliza para a importância de que os alunos trabalhem com textos reais, que circulem efetivamente na sociedade.

Refletir sobre a temática da alfabetização não se constitui um tema recente. Também não é recente a noção teórica de que a alfabetização deve ocorrer na perspectiva do letramento, embora na prática de sala de aula isso não ocorra de maneira efetiva. De acordo com Rojo (2012), mesmo a criança ainda não alfabetizada, tem contato com vivências de letramento, uma vez que faz leituras

---

<sup>1</sup> Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/area-de-linguagens>>, Acesso em 01 de abril de 2018.

de rótulos, gestos, imagens, placas, emoções, etc., participando de processos do mundo letrado.

Todavia, é importante que, como professores, compreendamos o que significa alfabetizar letrando para redirecionarmos nossas práticas na sala de aula. Na escola, geralmente, solicita-se que os educandos leiam textos de livros didáticos, sem função social explicitada, somente para serem avaliadas quanto ao nível de construção do sistema alfabético, fazendo, assim, com que a leitura se transforme em uma atividade nada prazerosa e significativa. A compreensão de letramento possibilita ampliar as possibilidades de leitura, estendendo suas reflexões para os contextos sociais e como esses se relacionam com as práticas escolares no processo de aquisição da leitura e escrita.

Para que isso ocorra, Rojo (2012) ressalta a necessidade e a importância de a escola proporcionar aos alunos contato com diferentes gêneros discursivos, diferentes suportes e diferentes mídias de textos escritos, incorporando cada vez mais, no seu fazer pedagógico, o uso de tecnologias digitais, possibilitando que os alunos e também os professores aprendam a ler, escrever e principalmente expressar-se nesse ambiente digital.

Considerando que vivemos em uma era digital e que a mídia perpassa a maioria de nossa prática de uso da linguagem, este artigo faz uma reflexão a respeito do uso das tecnologias no contexto de sala de aula do Ensino Fundamental, traçando uma conexão entre o trabalho com os gêneros discursivos e multiletramento. Nessa perspectiva, destaca a importância de esse trabalho ocorrer por meio da utilização de diferentes objetos digitais, permitindo aos educandos um processo de aprendizado da leitura e escrita com textos reais.

Na perspectiva de dar conta do proposto, este texto se encontra assim organizado: primeiramente falamos sobre os gêneros do discurso e letramentos; na sequência sobre os multiletramentos e por último apresentamos alguns aplicativos e suas possibilidades pedagógicas de utilização no contexto educacional.

## 2. Gêneros discursivos e letramentos

Toda comunicação discursiva entre interlocutores, numa dada situação de interação, acontece por meio de enunciados, que se constitui em tudo aquilo que pode ser visto ou ouvido. Dessa forma, os gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin (2003), moldam os enunciados, pois cada falante irá adequar seu enunciado a um gênero já existente, considerando seu querer dizer e o campo de atividade humana em que está inserido. Logo, é o enunciado que possibilita a interação verbal e social, reafirmando o caráter interacional e dialógico da linguagem.

Os gêneros discursivos são gerados pelas práticas sociais de uso da linguagem que cercam o cotidiano das pessoas, como, por exemplo: desenvolver um diálogo face a face, pagar um boleto, escrever uma carta de reclamação, assistir um filme, são práticas sociais que só são possíveis porque há gêneros que medeiam. Nesse sentido, é possível dizer que há um vínculo entre as práticas sociais, os gêneros discursivos e o processo de interação nas diversas esferas de atividade humana.

Essas práticas sociais exigem ações letradas, ou seja, só podemos agir por meio da linguagem, nessas diferentes práticas se formos letrados para esse fim. Para contextualizarmos, o termo letramento, que vem da palavra inglesa *literacy*, surgiu para designar tanto o que se entende por alfabetização (apreensão do código da escrita de uma língua), como também inclui as práticas sociais de leitura e escrita que decorrem do processo de alfabetização.

A partir de estudos etnográficos, Street (2014) deu novo significado ao conceito de letramento e passou a compreendê-lo sob duas perspectivas: “num sentido restrito, o conhecimento das habilidades básicas de escrita (o que conhecemos como alfabetização) e num sentido amplo, o conhecimento das práticas sociais relativas à cultura escrita” (STREET, 2014, p. 110). O mesmo autor nomeia esses modelos de letramentos como autônomo e ideológico, respectivamente.

Quando se compreende o letramento a partir do modelo autônomo, este se resume a um conjunto de habilidades para ler e escrever de forma transparente, ou seja, basta colocar o aluno em contato com diferentes textos que se garantirá a aquisição do código de leitura e escrita (relação grafema X fonema), ou ao contrário, que o trabalho sistemático de apreensão do código, desvinculado do contexto social de práticas de leitura e escrita, garantirá que isso se efetive socialmente. Em oposição a esse modelo de letramento, Street (2014) propõe o modelo ideológico, que, segundo o autor,

Esse modelo parte de premissas diferentes que as do modelo autônomo, considera, ao invés disso, que o letramento é uma prática social – não simplesmente uma habilidade técnica ou neutra -, que está inserida em princípios epistemológicos socialmente construídos. É sobre conhecimento: os modos através dos quais as pessoas se relacionam com a leitura e escrita estão eles próprios baseados em concepções de conhecimento, identidade e ser/estar – no – mundo (STREET, 2014, p. 77-78).

Estudos embasados no modelo ideológico favorecem a compreensão de como grupos distintos integram a escrita em suas vivências cotidianas, comprovando que o contexto pode modificar as práticas de letramentos. A perspectiva do modelo ideológico de Street (2014) é associar os usos sociais da leitura e escrita ao contexto social, histórico e cultural de determinada sociedade.

Kleiman (2006) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2006, p. 19). Os estudos da autora demonstram que o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita, da forma como as instituições que se encarregam de sistematizar, de maneira formal, para que os sujeitos sejam introduzidos no mundo da escrita. Segundo a autora, a escola, considerada a mais importante das agências de letramento, não se

preocupa com o letramento enquanto prática social, mas somente com um tipo de prática de letramento, a alfabetização.

Dessa forma, o acesso à cultura escrita por meio da leitura deve acontecer associada à cultura e à realidade concreta dos envolvidos neste processo, no caso, os alunos. No entanto, compete à escola a responsabilidade pelos letramentos, uma vez que ocorre a heterogeneidade de práticas sociais de leitura e escrita e o aluno precisa envolver-se nessas múltiplas práticas de letramentos, o que possibilitará sua participação nos inúmeros campos de atividade humana que estão presentes na sociedade, pois o que determina uma situação de interação entre interlocutores são os enunciados que produzem, para possibilitar a comunicação discursiva. O falante de uma língua convive e transita por diferentes campos de atividade humana e, dessa forma, apropria-se e vale-se de diferentes gêneros discursivos.

Portanto, o fazer pedagógico precisa pautar-se em textos que circulem socialmente, que possuam função social, tornando o ato de ler e escrever significativo. Dessa forma, compreendemos que compete à escola e, mais especificamente ao professor de Língua Portuguesa, possibilitar acesso aos inúmeros gêneros discursivos que circulam na sociedade. No entanto, com o avanço das tecnologias, há que se considerar os textos multimodais e que circulam em diferentes contextos, inclusive os digitais, sendo assim necessário além dos letramentos, os multiletramentos, que explicitaremos na próxima seção.

### **3. Multiletramentos: interfaces possíveis no ensino/aprendizagem da linguagem**

É certo que as tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante, TDIC) promoveram alterações significativas no contexto social, econômico, cultural da sociedade. Surge então a necessidade de se dar acesso à população a esses recursos, o que se denomina de inclusão digital, trata-se da alfabetização digital e letramento digital. Coscarelli (2016) faz

indagações nesse sentido: “estamos preparados para lidar com esse instrumental que se disponibiliza com o advento da informática? Sabemos digitar? Sabemos formatar textos? [...] Sabemos navegar?” (COSCARELLI, 2016, p. 31). A autora está se referindo à alfabetização digital. Contudo, no que tange ao letramento digital, Coscarelli (2016) estabelece a necessidade de se utilizar das habilidades questionadas para então possibilitar a interação social por meio das novas práticas discursivas que as TDIC disponibilizam aos usuários.

O surgimento da *World Wide Web (Web)*, na década de 90, inicialmente a *web 1.0*, com programas de códigos fechados e mais tarde a *web 2.0*, que se caracteriza pelo código aberto e, conseqüentemente, aumento da veiculação de informações e a construção de conhecimento de forma colaborativa pelo usuário que se torna também produtor ampliou a participação e interação em ambientes virtuais e, com isso, a necessidade de letramentos digital crítico. Entretanto, ao se tratar de letramento, na perspectiva dos meios digitais, o fato de se ter o conhecimento dos aspectos técnicos dos computadores e demais dispositivos digitais, sem abordar criticamente as relações de poder, valores, ideologias vai ao encontro da concepção de letramento apresentada por Street (2014), ou seja, pautada no modelo de letramento autônomo, como que se somente esse conhecimento abrisse todas as possibilidades de inserção e participação nas práticas sociais de leitura e escrita (COSCARELLI, 2016).

Gómes (2015) acrescenta que “a tecnologia de informação se converteu em um meio de participação, provocando a emergência de um ambiente que se modifica e se reconfigura constantemente em consequência da própria participação que nele ocorre” (GÓMES, 2015, p. 18). Ao se produzir informação, essa é consumida, atualizada e com alterações constantes, evoluem novas práticas de leitura e escrita, de se aprender e pensar. O impacto da chamada “quarta revolução industrial”, que ocorreu com a presença da *internet*, não se configura somente como um depósito

inesgotável de informação e de dados (BELLONI, 2012), mas também, como aponta Gómes (2015), a *internet* apresenta

Conceitos e teorias, uma biblioteca excelente e viva ao alcance de todos e todas, mas, sobretudo, é um espaço para a interpretação e ação, um poderoso meio de comunicação, uma plataforma de intercâmbio para o encontro, a colaboração em projetos conjuntos, a criação de novas comunidades virtuais, a interação entre iguais próximos ou distantes, o projeto compartilhado e a organização de mobilizações globais, bem como a expressão individual e coletiva dos próprios talentos, sentimentos, desejos e projetos (GÓMES, 2015, p. 21).

Muitos críticos positivos sobre o avanço da rede mundial, entre eles Castells (1999), Rojo (2009, 2012), Gómes (2015), Braga (2013), entre outros, partem do princípio de que, para o sujeito poder participar e interagir nessa nova estrutura social, precisa de uma nova alfabetização e um novo letramento, ou seja, precisa aprender essa linguagem digital para que então possa ler e escrever nas plataformas virtuais e compreender a natureza conectada da contemporaneidade, com ética, de forma democrática e colaborativa, ou seja, o sujeito precisa ser multiletrado. Lemke (2010) é enfático quando estabelece que “letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado” (LEMKE, 2010, p. 455). Nesse sentido, ensinar a língua, por meio somente do letramento analógico ou impresso, constitui-se numa maneira de excluir os sujeitos/cidadãos do seu presente e das suas necessidades futuras.

É notório, na sociedade atual, o uso da leitura e da escrita, praticamente o tempo todo, em práticas diferenciadas, que, muitas vezes, não são as práticas valorizadas pela escola. Nesse sentido, é que a escola precisa avançar, ou seja, valer-se de práticas de leitura e escrita de culturas locais mais variadas, indo além do letramento escolar. Necessariamente, as práticas de letramento envolvem diferentes culturas e contextos, assim, a escola, além de trabalhar



com as práticas de letramento valorizadas, precisa trabalhar as práticas locais, acolhendo os letramentos trazidos pelos alunos.

Outro aspecto em relação aos textos que circulam na sociedade refere-se às múltiplas linguagens que os constituem, ou seja, há uma multimodalidade de linguagens. Kleiman (2006) chama a atenção de que “no ensino da leitura, por exemplo, visto que os textos hoje são multimodais, outros campos da comunicação não verbal têm muito a contribuir para compreender criticamente os textos que nos rodeiam” (KLEIMAN, 2006, p. 493). Essa multimodalidade não é algo recente nos textos que circulam socialmente, mas a escola privilegiou por muito tempo somente o letramento da escrita. Por outro lado, as TDIC permitiram a difusão de textos em áudio, em vídeo, com imagens, infográficos, mapas, etc., possibilitando ao professor a utilização de outros recursos em sala de aula e o trabalho com textos multimodais, multissemiótico.

É necessário que o aluno aprenda a ler a imagem, a ler a música, a *design*...além do texto escrito e saiba produzir textos nesse meio também. Nesse contexto, os letramentos ampliam-se para multiletramentos e implicam uma pedagogia que possibilite uma mudança no paradigma de ensinar. A figura do professor como detentor do conhecimento e o aluno como receptor altera-se muito para um ambiente de trabalho colaborativo, ou seja, professor e alunos trabalham juntos. Ao apontarmos a importância de uma pedagogia que possibilite uma abordagem da diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola, necessariamente, reportarmo-nos ao Grupo de Nova Londres<sup>2</sup>, em que pesquisadores se reuniram em Nova Londres, Connecticut (EUA), em 1996, para discutir sobre questões relacionadas à educação, tendo como pautas centrais a diversidade cultural e a conectividade global; o resultado das discussões desses pesquisadores concretizou-se num manifesto intitulado Pedagogia

---

<sup>2</sup> Dentre os pesquisadores, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantziz, Jim Gee, Gunther Kress, Martin Nakata, Allan Luke, Carmem Luke, Sara Michaels e Norman Fairclough.

dos Multiletramentos. Nesse documento, o grupo reitera a importância de a escola tomar para si os novos letramentos, por isso uma pedagogia, ou seja, abordar em sala de aula os textos que circulam na sociedade contemporânea. Textos com uma multiplicidade de linguagens, decorrentes das TDIC, como também, de acordo com Rojo (2012), incluir a “grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com alteridade” (ROJO, 2012, p. 12).

Precisamos compreender que o paradigma do ensino e aprendizagem na contemporaneidade alterna-se entre a aprendizagem curricular e a aprendizagem interativa, colaborativa e crítica. Nesse sentido, é requerido um novo *ethos*<sup>3</sup> no processo de ensino e aprendizagem, estamos tratando de uma pedagogia que possibilite ao aluno um ambiente mais colaborativo, participativo, em que o professor deixa de ser o centro do diálogo e um currículo escolar que dê conta dessa demanda da inclusão tecnológica no processo de ensino e aprendizagem. Para que a escola participe efetivamente desse processo, torna-se necessário que ocorra a formação de professores para que tenham condições de integrar, de forma crítica, as TDIC à prática educativa. O professor precisa apropriar-se dessa cultura digital e utilizá-la “na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo” (ALMEIDA e SILVA, 2010, p. 68).

Isso implica o uso da tecnologia no processo de ensino com uma nova metodologia, mais colaborativa, participativa, em que leitor e autor se imbricam e as TDIC se tornam ferramentas e dispositivos de acesso aos conteúdos, modificação e produção, isso

---

<sup>3</sup> Para Rojo (2012), significa um ambiente de aprendizagem mais participativo, mais colaborativo. Nesse aspecto, seriam menos individualizados, menos dominados por especialistas, com regras e normas mais fluidas, gerando assim novas mentalidades nos sujeitos.

implica, inclusive, a elaboração de atividades que vão além de recepção, mas que os alunos possam participar efetivamente, lendo e produzindo colaborativamente. Nesse aspecto, demanda que o professor tenha espaço, em sua formação docente, para compreender e então utilizar os recursos tecnológicos para implementar seu processo de ensino, além de desenvolver nos alunos não só os letramentos, mas também seus multiletramentos. Na próxima seção, apresentamos alguns aplicativos que permitem o trabalho com diferentes gêneros do discurso, tanto no processo de leitura como de produção textual na perspectiva dos multiletramentos.

#### **4. Aplicativos educacionais**

Os multiletramentos agregam um trabalho com a multimodalidade, assim, a que se considerar, além do linguístico, a linguagem visual, gestual, do som, do movimento, etc., considerando que nesse contexto ocorre a multiplicidade de culturas e significações. Nesse sentido, há, segundo Rojo (2002), uma estreita relação entre os letramentos e os gêneros discursivos que ultrapassam os limites textuais, abarcando os enunciados multissemióticos.

Rojo (2012) acrescenta ainda que

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos “engessados” e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino. (ROJO, 2012, p. 39)

As ferramentas digitais ampliam as possibilidades de ensino, incentivando a interação, o uso de outras linguagens, a própria leitura nos inúmeros *sites* existentes, a utilização de animações e a gama enorme de possibilidades de escrita e circulação social. No

entanto, a metodologia utilizada para esse trabalho em sala de aula deve dar condições de o professor utilizar as ferramentas disponíveis no meio digital, potencializando o processo de leitura e escrita, uma vez que um dos objetivos principais do ensino da língua é o de formar leitores proficientes e capazes de ler e produzir para, então participar das práticas sociais.

Compreendemos que a inserção das TDIC, no contexto educacional, permite muitas maneiras de se enriquecer o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, uma vez que a interação entre o aluno, o conteúdo, por meio das mídias vem ao encontro das necessidades de preparação do aluno/cidadão, que convive com as tecnologias. Nesse sentido, abordamos alguns aplicativos que podem contribuir para o ensino da língua portuguesa, tanto no processo de alfabetização como ao longo do Ensino Fundamental. Esses utilizam diferentes gêneros discursivos e contribuem no processo de produção de texto na perspectiva dos multiletramentos. Apresentamos alguns aplicativos nas subseções seguintes.

#### **4.1 Aplicativos para produção de histórias em quadrinhos on-line**

Para trabalhar com a produção de textos do gênero história em quadrinhos, apresentamos vários *sites*<sup>4</sup> que permitem a realização tal atividade. Neste trabalho iremos apresentar mais especificamente o aplicativo *Make beliefs comix*, disponível no *site* <[www.makebeliefscomix.com](http://www.makebeliefscomix.com)>.

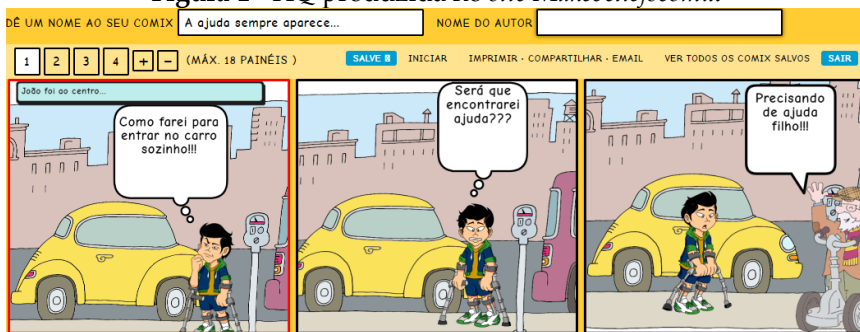
Este aplicativo é gratuito e possui orientações de como proceder o *login* e inúmeras orientações para criar e salvar a produção realizada. Para o acesso, solicita-se um breve cadastro, ou ainda registrar-se por meio de uma conta do *Google*. Está em inglês, porém oferece a possibilidade de mudar para outros idiomas, inclusive para o português e o espanhol.

---

<sup>4</sup> [www.stripcreator.com](http://www.stripcreator.com); [www.pixton.com](http://www.pixton.com); [www.tondoo.com](http://www.tondoo.com); [www.makebeliefscomix.com](http://www.makebeliefscomix.com).

O *Make beliefs comix* permite produzir HQs com até dezoito quadrinhos. Apresenta itens para construção de cenário, possibilidades de inserção de personagens, objetos, cores de fundo, onomatopeias, além de vários modelos de balões de fala. É de fácil manuseio, pois apresenta as informações de maneira clara e objetiva.

Figura 1 - HQ produzida no site *Makebeliefscomix*



Fonte: Produzido pela autora

As HQs produzidas podem ser impressas ou baixadas para compartilhamento por meio digital. Não permite que outra pessoa edite o texto, mas oferece a possibilidade de compartilhá-lo tanto por meio de *link* gerado pelo próprio *site* como diretamente no *Facebook*, o que torna possível que outras pessoas comentem e curtam a produção devido ao formato da rede social. O *site* também possibilita o compartilhamento por meio de *e-mail*.

## 4.2 Produção de linha do tempo

Outro *site* selecionado para o trabalho está disponível em *www.timetoast.com*, o qual permite fazer linha do tempo. Após um breve cadastro, para criar *login* e senha, ou pode-se logar pela conta do *Facebook*, é possível ao usuário inserir fotos e/ou outras imagens e há uma caixa de texto para que se coloque a descrição do evento. Não é possível inserir vídeo, nem *links*. Um aspecto importante é a possibilidade de se editar a linha do tempo. Os textos produzidos ficam em repositório no próprio *site*, na conta criada. O *site* é

gratuito e está em língua inglesa. Os **textos** produzidos poderão ser veiculadas tanto por meio digital (*blogs*, redes sociais), como é possível também fazer a impressão. É uma mídia de fácil manuseio, que o professor poderá utilizar nas aulas de língua portuguesa para a produção de textos com diferentes gêneros, entre eles: produzir linha do tempo dos alunos (autobiografia); fazer linha do tempo de passeios educativos; fazer linha do tempo de atividades escolares realizadas (bimestralmente, mensalmente, etc.); fazer linha do tempo de acontecimentos históricos do distrito, município, estado.

### 4.3 Produção de livro on-line

No *site 1*, [www.storyjumper.com](http://www.storyjumper.com), é possível a criação de livro *on-line*. Para acessar essa ferramenta é necessário um breve cadastro, com *login* e senha ou acessar pela conta do *Facebook* ou *Google*. Esse *site* possibilita a criação de livros de histórias, portanto, vários gêneros discursivos poderão ser trabalhados (contos de fadas, fábulas, lendas, histórias infantis, etc.). Tem toda a estrutura pronta, com modelos (*templates*) para a elaboração da capa, dedicatória e as páginas do livro, tantas quanto forem necessárias. Há uma variedade de cenários, personagens, *layout* de textos e é possível inclusive fazer a inserção imagens do computador ou uma busca de imagens na *internet* para acrescentar no *e-book*.

**Figura 2** – História produzida no aplicativo



Fonte: Produzido pela autora

Outro aspecto importante desse *site* é a possibilidade de criar em etapas, pois o usuário salva o trabalho realizado e edita sempre que necessário. Após a conclusão do livro virtual, o *site* gera um *link* para compartilhamento. O próprio *site* é repositório dos livros produzidos.

O *site* 2, *www.issuu.com*, é um espaço virtual de compartilhamento de publicações digitais e de arquivos em formato PDF, produzidos anteriormente e salvos no computador, que, após o *upload*, são transformados em um livro virtual, reproduzindo o movimento de folhear de uma revista. Pode-se publicar revistas, catálogos, portfólios, apresentações, etc. Os livros produzidos são armazenados em repositório do próprio *site* e também podem ser compartilhados em redes sociais, *blogs*, *e-mail*, etc. O acesso é gratuito e é necessário um breve cadastro, para criar *login* e senha, ou é possível acessar pela conta do *Facebook*, *Google* ou *LinkedIn*. É uma mídia de interface simples, de fácil manuseio, possibilitando uma variedade de usos pelo professor. O *site* não permite baixar o *e-book* e nem a impressão, mas é possível compartilhar em meio digital.

Em se tratando de recursos disponíveis na *internet*, fizemos um pequeno recorte somente. Contudo, a escolha das ferramentas midiáticas, dependerá da seleção deste recurso por parte do professor, que precisa levar em consideração alguns aspectos fundamentais tais como: se a linguagem é apropriada para seus alunos; se a abordagem dos conceitos está de acordo com o objetivo da aula; se as informações são verídicas e atualizadas. Nesse aspecto, quanto mais o professor conhecer as possibilidades de uso dos TDIC, com mais facilidade irá adaptá-las e utilizá-las em suas aulas.

### **Considerações finais**

Tomando como base as reflexões realizadas, considera-se que o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, além de possibilitar o trabalho com a língua viva, historicamente situada e

a serviço da comunicação, é também um trabalho voltado para a reflexão da função social do gênero discursivo.

Todavia, acredita-se que é possível agregar elementos das TDICs no contexto pedagógico, desde o trabalho com turmas de alfabetização até os maiores, pois como diz Prenski (2001, *apud* Rojo 2009), as crianças, adolescentes e jovens são nativos dessa era digital e lidam muito bem com essas ferramentas; cabe à escola incorporar as TDIC em seu processo pedagógico, trabalhando com letramentos e multiletramentos.

Logo, dentro das limitações impostas por inúmeros fatores, que vão desde se ter equipamentos (computadores) nas escolas, formação dos professores, etc. entende-se que é possível agregar ao fazer pedagógico elementos das TDICs, para que os alunos sejam leitores proficientes e capazes de interagir socialmente por meio da leitura e escrita. A alfabetização é um período de muita importância para a formação das crianças e o encantamento que se tem nessa etapa possibilita o conhecimento, por meio das letras, palavras e histórias de um outro mundo, o da escrita. As TDICs contribuem nesse processo com inúmeras propostas e atividades para a aquisição da leitura e escrita, finalidade básica da alfabetização.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. G. M. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e Tempos de Web Currículo. In: *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2010. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4.ed. SP: Martins Fontes, 2003.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRAGA, D. B. *Ambientes Virtuais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.



- CASTELLS, M. *A sociedade em Rede*. 6. Ed. A era da Informação: economia, sociedade e cultura, Vol. I, SP: Paz e Terra, 1999.
- COSCARELLI, C. V. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- GÓMES, A. I. P., *Educação na era digital: a escola educativa*. Tradução Maria Guedes, Porto Alegre: Penso, 2015.
- KLEIMAN, Â. B. *Os Significados do Letramento*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol.49(2): 455-479, Campinas: IEL/UNICAMP, July/Dec. 2010[1998]. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext), acesso em 10/01/2022.
- ROJO, R.; MOURA, Eduardo. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. SP: Parábola, 2012.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- STREET, B. *Letramentos sociais*. Tradução Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

# PRÁTICAS DE ENSINO EM LEITURA, ESCRITA, ORALIDADE E ANÁLISE LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES

Mariangela Garcia Lunardelli  
Maridelma Laperuta-Martins

## 1. Introdução

A proposta deste artigo é refletir sobre as atividades que têm sido realizadas pelo Grupo de Pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação (ALEF<sup>1</sup>), especificamente sobre nosso trabalho no Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Foz do Iguaçu. O cerne do Programa, como o próprio nome indica, é “promover a formação de recursos humanos qualificados com vistas ao ensino” (UNIOESTE, 2017). Para o cumprimento desse objetivo, entre outras atividades, temos, bianualmente, ministrado uma disciplina que congrega práticas de ensino em leitura, escrita, oralidade e análise linguística, especificamente para a linha de pesquisa “Ensino em Linguagens e Tecnologias”. E, por estarmos em uma região de fronteira, adicionamos temas relativos ao Multilinguismo e à Variação Linguística.

Neste ano de 2021, em virtude da pandemia da SARScov-2, ministramos a disciplina em formato remoto. Porém, ao contrário do que se esperava, para nossa agradável surpresa, o desempenho da turma – em sua grande maioria composta por mulheres, professoras atuantes na educação básica pública, municipal e estadual – foi muito mais que satisfatório. Houve um interesse singular, por parte dessas professoras, não apenas em cumprirem

---

<sup>1</sup> Para acessar o grupo na plataforma do CNPq: [dgp.cnpq.br/dgp/espelho\\_grupo/1222883175119954](https://dgp.cnpq.br/dgp/espelho_grupo/1222883175119954).

os trabalhos e serem bem avaliadas, ou mesmo em “aprender” o conteúdo programático. Elas se interessaram por transformar suas salas de aula, a partir da relação que iam fazendo entre as leituras teóricas e suas *práxis*.

Isso pode ser constatado pelas inúmeras discussões sobre a temática do multilinguismo, subsidiadas pelas perspectivas bakhtiniana e sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2006; BAKHTIN, 2010, 2016; VOLÓCHINOV, 2013, 2017), realizadas durante as aulas; pela procura, por parte das professoras que eram estudantes especiais no programa, por uma vaga para serem acadêmicas regulares e por suas aprovações na seleção<sup>2</sup>; e, também, pelos seus interesses em participarem da 23ª JELL. Por esse motivo, propusemos o simpósio “Práticas de Ensino em Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística em Contextos Multilíngues”, congregando, além das pesquisas nessa área, os ensaios produzidos pelas professoras ao término da disciplina.

Como mencionamos anteriormente, a disciplina que originou o simpósio, que ora se apresenta em forma de artigo, faz parte das atividades do grupo de pesquisa ALEF, cujas origens se deram em 2015, com a necessidade, já de há algum tempo, que as autoras tinham em desenvolver juntas atividades de estudo e pesquisa em análise linguística pelas vias teóricas de cada uma (Sociolinguística e concepções do Círculo de Bakhtin), mas também, se não principalmente, em práticas de ensino, uma vez que ambas trabalhamos no curso de licenciatura em Letras.

O grupo começou timidamente, porque, na época, ainda não atuávamos na pós-graduação. Com o credenciamento de ambas no mesmo programa de pós, em 2017 e 2018, conseguimos ampliar as atividades do grupo que hoje conta com mais uma pesquisadora (que atua em outro programa de pós-graduação), estudantes de mestrado, com suas pesquisas de dissertação, e também

---

<sup>2</sup> Cinco alunas especiais da citada disciplina, que teve ao todo 28 participantes, foram aprovadas na seleção não apenas na linha de Linguagens e Tecnologias, como também na linha de ensino de Ciências e Matemática.

acadêmicos de graduação em Letras, realizando pesquisas de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso.

Dessa forma, pesquisamos e orientamos, sempre dentro dessas duas vias teórico-metodológicas, descrições de língua portuguesa em seus níveis lexicais, semânticos, morfossintáticos e de variação; discutimos propostas de análise linguística; propomos, analisamos, avaliamos didatizações envolvendo a análise linguística; elaboramos materiais didáticos, bem como metodologias de análise linguística, produção e refacção textuais a partir dos pressupostos teóricos elencados. Além dessas atividades, também realizamos formações continuadas a professores das esferas públicas municipal e estadual, por meio de projetos de extensão.

Dadas essas considerações iniciais, passamos, a seguir, a discorrer sobre cada uma das teorias que fundamentam nosso trabalho e, depois, a exemplificar um pouco das atividades que têm sido, por nós, desenvolvidas na disciplina ministrada no Programa de pós-graduação.

## **2 As bases teóricas**

### **2.1 A Sociolinguística Educacional: “ampliando a competência de uso da Língua”**

A Sociolinguística é uma área dos estudos da linguagem que tem como expoente Willian Labov (1927-) quem, nas décadas de 1960 e 1970, começou a fazer pesquisas linguísticas que (de forma diferente do que havia até então – como as teorias que julgavam a língua/competência como objeto de estudo da linguagem e, conseqüentemente, ignoravam o meio social para as análises) consideravam fatores sociais como determinantes do modo como os indivíduos falam. A metodologia empregada nas suas pesquisas trazia dados estatísticos que, analisados, revelavam a fala de grupos de indivíduos de modo a ligar, para sempre, a heterogeneidade à sistematicidade e a separar a heterogeneidade linguística do “caos”.

Entre seus mais renomados trabalhos, citamos três que merecem destaque. O da ilha de Martha's Vineyard (Massachusetts) (LABOV, 2008 [1972]), sua pesquisa de mestrado, na qual ele observou a maneira como os indivíduos pronunciavam palavras com ditongos /ay/ e /aw/ centralizados no aparelho fonador bucal. O da região de "Lower East Side" (Nova York) (LABOV, 2008 [1972]), em que o autor discute a questão da "avaliação" que os falantes têm sobre a língua que falam, o que estava diretamente relacionada com questões de estratos sociais. E o que consideramos mais relevante para aquilo que hoje chamamos de Sociolinguística Educacional: a pesquisa sobre o "black english", realizada no Harlem (também em Nova York).

Labov propôs pesquisar se o dialeto falado por crianças negras desse bairro seria responsável pelo suposto fracasso no ensino/aprendizagem de leitura e escrita das escolas. Como resultado, descobriu-se que havia diferenças significativas entre os "padrões de fala de negros e de brancos" (LABOV, 1969). Mas o que destacamos dessa pesquisa é a causa desse mau êxito na escola: a **depreciação dessa variedade linguística** – a chamada *African American Vernacular English*, ou *Black English*. Essa depreciação a uma variedade linguística, infelizmente, não é algo isolado, que ocorreu/ocorre apenas com esse dialeto do inglês falado nos Estados Unidos (e que também faz parte de um racismo institucionalizado na sociedade norte-americana). Essa (entre outras pesquisas que, intrinsecamente, abordam o preconceito linguístico) serve de base para estudos sobre o fracasso escolar dos que fazem uso de dialetos estigmatizados socialmente.

No Brasil, Bortoni-Ricardo (2004; 2006), a partir de Erickson (1987), nos traz o conceito da *culturally responsive pedagogy*, traduzido por *pedagogia culturalmente sensível*, que cria, em sala de aula, "ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar, e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos" (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 128). Essa valorização da cultura e, por conseguinte, da fala do aluno, não tem, absolutamente, por fim,

preferir ensino de gramática normativa, e sim, trazer ao aluno esse conteúdo, mas de forma que ele entenda que a sua variedade não é um erro, ou algo que deve ser substituído ou erradicado. Pelo contrário, o aluno deve aprender o que não sabe e, nesse novo conhecimento, também está incluído o respeito a todas as variedades linguísticas, inclusive a sua.

## **2.2 A perspectiva do Círculo de Bakhtin: a concepção dialógica da linguagem**

Os postulados do Círculo de Bakhtin consideram vida e arte pelo prisma das relações dialógicas, as quais pressupõem linguagem, caracterizada como concreta e assinada, constituída na relação eu/outro, cujas palavras residem nas fronteiras entre as “minhas” e as “alheias” (LUNARDELLI, 2020). É o caminho da linguagem não indiferente, vista como “possibilidade concreta, objetiva, material, histórico-social, e não abstrata e utópica” – a proposta da “dialogia de uma diferença que, por sua constituição, está impossibilitada de ser indiferente ao outro” (PONZIO, 2009, p. 13); linguagem-ato, responsável, ética e plena de respostas tecidas em fios passados e ecos futuros.

Nas obras bakhtinianas – podendo estender também a Medvedev e Volóchinov (e a todo o Círculo russo) –, distinguimos dois grandes projetos, de acordo com Faraco (2009): o primeiro, a construção de uma filosofia voltada ao sujeito e sua vida real, situado, concreto, posicionado; o segundo, a construção de uma teoria da criação ideológica, concedendo à linguagem papel fundamental: seria o signo ideológico, pensado na matriz marxiana, para além do linguístico saussureano.

Nesse primeiro grande projeto, dois eixos são constantes em todas as obras bakhtinianas: i) a singularidade do ser e do ato/evento, junto à não separação entre o mundo da vida e o mundo da arte, com consequentes responsabilidade e dever ético – diferente do dever kantiano, entendido como categoria teórica, universal, que se contrapõe ao ato singular/ concreto; e ii) a relação

eu/outro e seu mundo de valores em permanente diálogo-resposta (LUNARDELLI, 2020).

Para Bakhtin, é impossível conhecer o sujeito fora do discurso que produz: “Trata-se de um sujeito primeiramente concreto, por isso, não transcendental e não abstrato. É sujeito único e sua relação com o espaço e o tempo é singular, pois espaço e tempo são também únicos para ele” (LUNARDELLI, 2020, p. 38). E, por isso, seus atos são únicos, concretos, eventos singulares que levam a sua assinatura. Assinar significa responsabilizar-se por seus atos, em um horizonte concreto que não coincide com nenhum outro horizonte.

Não reside aí a questão da identidade do sujeito, mas, sim, a questão da alteridade, de sua relação com o outro, de sua não-indiferença, da interação concreta, situada e responsável. Adail Sobral, em entrevista a Luciane de Paula (SOBRAL; PAULA, FRANCO, 2020, p. 255), explica que o sujeito de Bakhtin é “individual, mas não subjetivo; todo sujeito é ímpar, mas sua singularidade parte de sua semelhança com os outros, sua constituição social, que vem da alteridade”. A alteridade é, na perspectiva bakhtiniana, constitutiva do “eu” e, nessa alteridade, residem as relações dialógicas, reside o dialogismo. Nas palavras de Sobral:

O que é central na teoria de Bakhtin passou a ser chamado de dialogismo. Trata-se da ideia de que o sentido nasce da interação, da negociação entre os interlocutores, e a interação é um processo que gera, no tempo e no espaço, um produto. E isso nos leva a pensar no que Bakhtin postula sobre o sujeito, que está sempre interagindo, sempre em interação dialógica, sempre constituindo o outro e sendo constituído por ele, sempre se autoformando. O foco assim são as relações dialógicas como uma forma de existência do homem no mundo pela linguagem. (SOBRAL; PAULA, FRANCO, 2020, p. 256)

Desse modo, as relações dialógicas não são jamais recíprocas, não há simetrias: a posição do “eu” difere axiologicamente da posição do “tu”. Por isso, o diálogo é tensão, arena, embate de vozes. E da diferença nasce o sentido, nasce a palavra (LUNARDELLI, 2020). Para Calabrese-Steimberg (2010), o dialogismo é um princípio que domina

a prática da linguagem, pois todo enunciado interage com outros enunciados, todo discurso se encontra com discursos anteriores e propõe discursos posteriores. O conceito de linguagem não está atrelado a uma teoria linguística nem literária, mas a uma visão de mundo que caminha por todo um conjunto de dimensões linguístico-semióticas, literárias, filosóficas, religiosas, ainda não inteiramente decifradas, até porque, para o Círculo, as ideias não estão jamais inteiras, totalizadas.

Sendo, pois, a linguagem concebida pelo prisma sócio-histórico-cultural, na concretude do agir humano, o enunciado só pode ser constituído ideológica e sócio-historicamente por seus sujeitos reais. Por isso, não se trata de abstração linguística, não pertence ao mundo linguístico, mas ao mundo discursivo. Nesse sentido, Bakhtin ([1959-1961] 2016) aponta que as relações dos enunciados com a realidade concreta, com os sujeitos reais, nunca podem se tornar objeto da linguística, uma vez que esta estuda as relações dos elementos no interior do sistema de uma língua. Por isso, propõe uma nova disciplina, a metalinguística, nomeada por seus tradutores e leitores de translinguística. Nessa direção, autores como Brait (2006), Paula (2013) e Ruiz (2017) compreendem e defendem, no Brasil, um percurso teórico-metodológico que se convencionou chamar Análise Dialógica do Discurso – ADD.

De acordo com Franco, Pereira e Costa-Hübes (2019), tal percurso teórico-metodológico promove no pesquisador uma postura dialógica diante de seu objeto discursivo. Nessa perspectiva, deverá considerar: a concepção de discurso, como língua viva; o enunciado – forma material do discurso; o discurso e suas relações dialógicas com outros discursos; as próprias relações dialógicas, com suas projeções valorativas e ideológicas, perscrutadas em seus horizontes sócio-histórico-culturais; e, por fim, o estudo das formas da língua – suas relações singulares e concretas.

Em nosso trabalho, analisamos os gêneros discursivos, materializados em textos-enunciados, em suas dimensões extraverbal e verbovisual, juntamente com outros conceitos fulcrais do Círculo, como cronotopo, esfera de atividade humana, papéis



dos participantes da interação discursiva (relações simétricas/assimétricas), horizonte temático-valorativo, além do estilo, conteúdo temático e construção composicional.

### 3. Em contextos multilíngues, as práticas de ensino

Viver em Foz do Iguaçu, divisa brasileira entre Paraguai e Argentina, é viver “a” e “na” fronteira. Vivenciamos a diversidade linguística – entendida aqui como diversidade de línguas naturais, mas também como variações linguísticas – a todo instante: no lugar onde moramos, na universidade onde trabalhamos, nas ruas, nas lojas, nas atrações turísticas, nas paisagens linguísticas espalhadas pela cidade (LUNARDELLI, 2021b).

A diversidade linguística é o cerne de nossos estudos e pesquisas e essa diversidade acontece tanto no âmbito *inter*, como *intra* linguístico, ou seja, entre línguas naturais, principalmente as que estão em evidência pela região de fronteira e a diversidade que existe na língua portuguesa do Brasil. Sobre essa última, como dissemos, a Sociolinguística é a que teoria que dá base para as discussões, análises e pesquisas dentro da sala de aula.

Uma das leituras e discussões realizadas, embasada por essa aglutinação do social com o linguístico, é o clássico de Magda Soares (1996), “Linguagem e Escola – uma Perspectiva Social”. Nesse livro, a autora analisa as relações entre a linguagem utilizada pelas crianças/alunos, especificamente filhos da classe trabalhadora, e a escola desses alunos. A grande questão do texto é: essa escola é suficiente/eficiente para *letrar* e contribuir para que esses alunos (provenientes de classes sociais baixas, que possuem uma linguagem que não corresponde ao padrão da gramática normativa, nem sequer a um padrão considerado culto/de prestígio) adquiram uma formação plena que lhes capacite a lutar por uma vida mais decente, mais justa, mais digna?

Essa discussão é transpassada por outras, tanto de ordem social como linguística e, a partir disso, a autora nos expõe três “tipos” de escola – a *escola impotente*, que nada pode fazer contra as

injustiças sociais que atingem a escola; a *escola redentora*, que tem a ilusão de resolver os problemas sociais pela escola; e a *escola transformadora*, que é a ciente de suas limitações e imperfeições, mas busca, por meio da ciência da linguagem, especificamente da Sociolinguística, compreender a diversidade linguística, aceitar as variedades nas falas e, ao mesmo tempo que tenta conscientizar os alunos de que “diferença não é deficiência” (SOARES, 1996, p. 52), sabe que deve ensinar as variedades de prestígio e desenvolver nesses alunos a competência linguística para que eles lutem pela plena cidadania.

Essas escolas, porém, não são unidades físicas, escola *x* ou *y*, de um município ou estado. Mas são as características, práticas que permeiam todas as escolas. Explicando melhor, é possível que cada professor encontre, em sua sala de aula, um pouco de cada um desses três tipos de escola. Dessa forma, foi proposto ao grupo que analisasse suas escolas, suas salas de aula, suas atividades e identificassem que práticas impotentes, redentoras e transformadoras havia ali. O resultado foi para além das análises de leitura, escrita, oralidade; mas também abarcou situações que envolviam aulas de outras disciplinas, não apenas língua portuguesa; propostas interdisciplinares e ações das direções e coordenações pedagógicas das escolas.

Como exemplo de uma escola *redentora*, aquela que tem o papel de “libertar o aluno de sua marginalidade linguística” foi nos trazido exposição de faixas, na frente das escolas, parabenizando os alunos aprovados em vestibulares de instituições estaduais e federais, mostrando que a escola é a grande responsável pela conquista, que a escola consegue seu objetivo – mesmo que seja com o destaque de apenas um aluno. Da mesma forma, em concursos como “olimpíadas escolares”, os alunos oriundos das classes menos favorecidas que se destacam são enaltecidos, porque a escola cumpriu seu papel de ensinar e isso vai ajudar o aluno a ascender socialmente.

A escola *impotente* se manifesta quando um aluno completa 14 anos numa classe especial e é então encaminhado a uma escola

alternativa a fim de ser preparado para um mercado de trabalho (de função basicamente braçal), porque não há como seguir cursando uma universidade – a escola é impotente diante das desigualdades, nada pode fazer. Na contemporaneidade, nestas alternativas escolares diante da pandemia da Sarscov-2, exige-se a participação dos alunos nas aulas síncronas, em detrimento da qualidade do sinal que transmite a aula, ou ainda das possibilidades do próprio aluno para sua participação.

Já a escola *transformadora*, comprometida com a luta contra as desigualdades, pode vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às camadas populares a aquisição de conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social. Essa escola reconhece as diferenças linguísticas como expressão das diferentes culturas. Instrumentaliza os alunos para a participação no processo de transformação social. Como exemplo, foram-nos trazidos casos isolados de professores que discutem com os alunos sobre a organização dos conteúdos, escolha dos métodos de ensino e critérios de avaliação. Os alunos têm conhecimento do porquê estão estudando determinado conteúdo, têm conhecimento de sua relevância para suas vidas, do porquê são avaliados dessa ou daquela forma. De igual forma, há também casos isolados de professores que reconhecem as diferenças e que desenvolvem seu trabalho de acordo com as necessidades dos alunos, da turma ou de um aluno específico. Valorizam as diferenças e a sua importância para o grupo e, especificamente, valorizam as diferenças linguísticas, tanto com atividades de conscientização das variedades diversas que devem ser respeitadas, como com o ensino da norma padrão, não como forma de ascensão social, mas como uma ferramenta a mais para a luta contra as injustiças sociais.

Em relação à diversidade linguística, no diálogo – jamais harmonioso – entre as inúmeras línguas naturais dessa região, evidenciamos, em nossas atividades com as professoras, primeiramente, o que Santos (2017) denomina superdiversidade.

Com cerca de 260 mil habitantes, Foz do Iguaçu é constituída por mais de 80 nacionalidades e grupos étnicos: somos brasileiros, indígenas, paraguaios, argentinos, árabes, libaneses, chineses, taiwaneses, coreanos e, mais recentemente, sírios, haitianos, venezuelanos. Ao mesmo tempo em que é louvada essa superdiversidade de línguas naturais e variações regionais, também é vista “como uma ameaça ao purismo e homogeneidade vinculados ao estado-nação, principalmente no sistema educacional de fronteira”, como atesta Santos (2017, p. 535).

Nos bancos escolares, a superdiversidade linguística caracteriza-se pela invisibilidade. Conforme Candau (2012), são invisíveis/ invisibilizados aqueles que falam outra língua, possuem outra cultura, não se enquadrando, portanto, na monocultura dominante ou de prestígio. Nesse sentido, o contexto social, bem como o escolar, tende a “negar a diferença ou silenciá-la” (CANDAUI, 2012, p. 243).

Dentro das escolas, a língua portuguesa configura-se como lugar de maior prestígio, com grande e legítima visibilidade, concedendo às demais línguas outros lugares: em passeios “fora”, no recreio, nas comemorações e festividades. Dito de outra forma, autorizamos que essas línguas existam, porém em determinados espaços, não “oficiais”. Nesse sentido, afirmamos que a nossa educação monolíngue inibe o olhar para uma realidade multilíngue.

Na disciplina, foi fundamental refletirmos sobre a formação de docentes nos espaços dialógicos fronteiriços: é necessário e urgente discutir e agregar nessa formação estudos não só sobre a situação linguística, mas também a compreensão do “contexto social em que está inserido e as imbricações decorrentes dessa inserção” (MARQUES; ALVAREZ, 2015, p. 529). Até porque professoras e professores, em Foz do Iguaçu, também são falantes de outras línguas, como o espanhol argentino, o espanhol paraguaio, o guarani, o chinês, o árabe.

Santos (2017), a partir das pesquisas de Garcia (2009) e Canagarajah (2013)<sup>3</sup>, recorre ao conceito de translinguagem ou prática translíngue para designar as interações discursivas dos sujeitos desse cenário fronteiriço. Não se refere ao uso de línguas de forma separada, como usualmente ocorre ao sujeito bilíngue; trata-se da seleção de recursos expressivos do repertório das línguas do falante, com propósitos enunciativos, a fim de se adequar às diversas situações comunicativas. Segundo a autora:

A idealização monolíngue, portanto, não condiz com as infinitas práticas de linguagem que emergem na vida cotidiana, em que são adotadas, nas interações, estratégias criativas como forma de construir suas vozes e subjetividades. Essas práticas, então, não se explicam apenas em termos linguísticos, ou de estilo, ou de variação linguística, ou de certo e errado, pois estão aí subjacentes questões históricas, políticas, ideológicas e sociais. (SANTOS, 2017, p. 530)

Nas discussões, as professoras compreenderam que todos nós somos translíngues, em graus diferenciados. Pela perspectiva bakhtiniana, entendemos que as palavras residem nas fronteiras entre as “minhas” e as “alheias”, nos entrecruzamentos discursivos, também evidenciadas nas práticas translíngues. No contexto de fronteira em que nos encontramos, é preciso ampliar a formação desse profissional, no sentido de poder “olhar” para sua própria translinguagem – como, por exemplo, nas confluências do português, espanhol, guarani e jopará<sup>4</sup>. É preciso “focalizar a complexidade dos processos sociais, culturais, políticos e históricos, buscando entender as diferenças não como ameaça, mas

---

<sup>3</sup> As referências da autora: GARCIA, O. Bilingualism and Education. In: GARCIA, O. (org.) *Bilingual Education in the 21st. Century: a global perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009. CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. London/New York: Routledge, 2013.

<sup>4</sup> De acordo com Santos (2017, p. 532), “o jopará refere-se a uma translinguagem resultante da hibridação entre guarani e castelhano e faz parte das práticas de linguagem rotineiras, no Paraguai, embora seja quase sempre considerada por seus usuários, pejorativamente, como ‘guarani errado’ ou ‘castelhano errado’”.

como uma riqueza translinguística e transcultural” (SANTOS, 2017, p. 534). Implica optar pelo caminho da linguagem não-indiferente e instaurar novos sentidos às práticas de ensino.

Na assunção da perspectiva bakhtiniana, as leituras, os seminários e as discussões deles decorrentes promoveram a ciência/consciência de que o ensino da Língua Portuguesa engendra outra tarefa: para além de toda pretensa neutralidade, é preciso estudar, discutir, analisar o signo ideológico, materializado nos enunciados, nas diversas práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística (LUNARDELLI, 2021a, 2021b). Além disso, é fundamental encontrar uma perspectiva didático-pedagógica que contemple os olhares de Bakhtin, por uma educação responsável e emancipatória, ao gerir processos de mudança em uma escola concreta, com professores e alunos reais, concretos, situados. E, nesse sentido, romper o véu monolíngue: no caminho da não-indiferença, é essencial olhar o outro, ouvir o outro, no reconhecimento dos contextos multiculturais e multilíngues e na promoção de visibilidade das línguas/culturas presentes na escola e em seu entorno.

### **Considerações finais**

Em razão dos limites deste texto, apresentamos, de forma bastante breve, alguns caminhos por nós percorridos, a título de leituras e discussões, em torno do tema do multilinguismo, relacionando-o às práticas de ensino (leitura, escrita, oralidade, análise linguística), subsidiadas pelas correntes teóricas da Sociolinguística e do Círculo de Bakhtin.

Aqui trouxemos um panorama das bases teóricas estudadas no âmbito do Grupo de Pesquisa ALEF e exemplificamos os movimentos discursivos realizados no contexto da disciplina da Pós-graduação em Ensino, na Unioeste – Foz, no ano de 2021. Nesse cenário, as docentes-discentes compreenderam que nosso contexto educacional não é (nunca foi!) homogêneo e monolíngue, mas rico em diversidade linguística, sejam línguas naturais em contato,

sejam variações do português brasileiro. Na compreensão das práticas translingües, na assunção do signo ideológico e da concepção dialógica da linguagem, na conscientização das diferenças linguísticas, no respeito pelos falares de todos, as discussões promoveram movimentos de ressignificação e reinvenção da práxis docente, no compromisso com a educação emancipatória e responsável.

## Referências

- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: 34, [1959-1961] 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna – a Sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemo na escola, e agora?* Sociolingüística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. *Gragoatá, Niterói*, n. 20, p. 47-62, 1. sem. 2006.
- CALABRESE-STEIMBERG, Laura. Esthétique et théorie du roman: la théorie dialogique du Bakhtine linguiste. *Slavica bruxellensia*, n. 6, 2010. Disponível em: <http://slavice.revues.org/348>. Acesso em: dez. 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Revista Educação & Sociedade* [online], vol. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em julho de 2018.

ERIKSSON, F. Transformation and School Success: the Politics and Culture of Education Achievement. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 18, no. 4.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. *De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 275-300.

LABOV, William. The logical of non-standart English. In: Alatis, J. (ed) *Georgetown Monograph on Languages and Linguistics*. 1969.

LABOV, William. *Sociolinguistics patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Bagno, M.; Scherre, M. M. P.; Cardoso, C. R. São Paulo: Parábola, 2008.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. *Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai*. Curitiba: Appris, 2020.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. Três gotas de poesia: a prática de análise linguística em uma proposta didática com o gênero haicai brasileiro infantil. In: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.) *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a. p. 483-519.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. Formação inicial do professor de língua portuguesa: responsabilidade e responsividade. In: MAFRA, Núbio Delanne Ferraz; MOREIRA, Vladimir; SILVA, Alexandre Vilas Boas. *Estagiar: Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa*, 4, Londrina. *Anais...*, Universidade Estadual de Londrina, vol. 1, n. 4, 2021b, p. 13-25.



- MARQUES, Maria do Socorro de Almeida Farias; ALVAREZ, Isaphi Marlene Jardim. Formação docente nos espaços sociodialógicos fronteiros: contribuições da análise dialógica do discurso. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 54, n. 3, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647377>. Acesso em julho de 2017.
- PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.
- PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2009.
- RUIZ, Tânia M. Barroso. Diretrizes metodológicas na análise dialógica do discurso: o olhar do pesquisador iniciante. *Revista Diálogos*. Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, 2017, p. 39-59. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia>. Acesso em: ago. de 2019.
- SANTOS, Maria Elena Pires. “Portunhol Selvagem”: translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. *Gragoatá*, Niterói, v. 22, n. 42, p. 523-539, jan.-abr. 2017.
- SOBRAL, Adail; PAULA, Luciane de; FRANCO, Neil. Entrevista com Adail Sobral: uma conversa inacabada. In: FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 243-286.
- UNIOESTE. *Resolução n. 134/2017-CEPE*, de 18 de maio de 2017. Aprova o Regulamento do Programa de pós-graduação em Ensino – mestrado, do campus de Foz do Iguaçu, para implantação a partir do ano letivo de 2017.
- VOLOCHÍNOV, Valentin N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, [1926] 2013.
- VOLÓCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: 34, 2017.

# ENTRE A MICRO E A MACROESTRUTURA: O LUGAR DO PARÁGRAFO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Alcione Tereza Corbari  
Clarice Cristina Corbari

## 1. Introdução

Entre as noções de frase, oração e período e a composição macroestrutural do texto está a noção de parágrafo, que se constitui de um ou mais períodos e reúne conteúdos semânticos em blocos dentro de um texto. Dada essa função, o parágrafo se configura como um recurso importante na organização textual e no processo de construção de sentidos do texto, pois a divisão em blocos informativos favorece a visualização, identificação e compreensão das ideias enunciadas, de forma a facilitar a leitura.

Como ex-professoras do ensino básico e, atualmente, como professoras universitárias que atuam em cursos de formação inicial e continuada de professores de línguas, temos observado que, entre a microestrutura, com abordagem no nível da sentença, e a macroestrutura, que considera a estrutura global do texto, falta, em geral, um trabalho sistematizado com a noção do parágrafo. Tal observação empírica encontra respaldo em estudos científicos sobre o tema, tais como nas pesquisas feitas por Silva e Leal (2017, 2018), Barros (2018), Carvalho (2019) e Almeida (2020), por exemplo.

A observação dessa lacuna no trabalho com o texto, quer nos eixos da leitura e da análise linguística, quer no eixo da produção do texto, não se restringe às escolas brasileiras. Conforme podemos ver no texto apresentado por Bessonnat (1988), parece ser comum também em outros contextos um ensino do parágrafo baseado no *feeling* do professor e do aluno, sem que um trabalho sistematizado seja feito ao longo dos anos escolares a respeito dessa temática. Esse

autor cita o fato de ser comum os alunos serem orientados a dividir o texto em parágrafos, sem que se expliquem os critérios que orientam a organização macroestrutural do texto e sua segmentação.

Tais inquietações nos levou à seguinte pergunta de pesquisa: Como o objeto de conhecimento<sup>1</sup> ‘paragrafação’ tem sido orientado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa? Para responder a essa questão, mapeamos as menções aos termos ‘parágrafo’ e ‘paragrafação’ no documento, considerando todo o Ensino Fundamental (I e II), com o objetivo de identificar se há menção a esse objeto de conhecimento e, em caso positivo, como é feito o encaminhamento para sua abordagem. Embora nosso interesse maior recaia sobre o trabalho com esse tópico na produção do texto, observamos também os eixos da leitura e da análise linguística, uma vez que, antes de produzir, o aluno lê e analisa textos que exemplificam os gêneros trabalhados em cada ano escolar. A análise que propomos é guiada pela perspectiva da pesquisa qualitativa de viés interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008).

Além desta introdução, este capítulo se organiza em mais quatro seções. Na próxima seção, tecemos algumas reflexões sobre a noção do parágrafo, considerada por nós como uma unidade que se organiza em razão da superestrutura textual e que se configura como uma porção formal e cognitiva localizada entre a micro e a macroestrutura do texto. Na seção seguinte, discutimos brevemente o conceito de parágrafo e sua extensão, pontuando algumas questões relacionadas ao ensino. Na sequência, apresentamos uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que tange às orientações para a abordagem da ‘paragrafação’. Por fim, fazemos algumas considerações finais.

---

<sup>1</sup> Em conformidade com a terminologia usada na BNCC, utilizamos o termo ‘objeto de conhecimento’, em vez de ‘conteúdo’, para nos referirmos aos assuntos abordados ao longo de cada componente curricular.

## 2. Entre a micro e a macroestrutura: o lugar de parágrafo no texto

Segundo Van Dijk e Kintsch (1983), na produção, compreensão e reprodução do discurso, recorreremos a estratégias sociocognitivas. Trata-se de estratégias procedurais, que se constituem como uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação e implicam o uso de vários tipos de conhecimento que armazenamos na memória. Van Dijk (2016) observa que tais estratégias são objeto aberto e fazem parte de nosso conhecimento geral; são como hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado corretos de um fragmento de texto. Algumas dessas estratégias podem ser chamadas de 'linguísticas', especialmente aquelas que fazem um *link* entre o que está posto na superfície textual e as representações semânticas subjacentes; mas outras envolvem questões cognitivas mais gerais, como conhecimento de mundo, conhecimento episódico, opiniões, crenças, atitudes, interesses, planos e objetivos.

No que tange à estrutura semântica do discurso, que interessa sobremaneira quando se toma para análise o parágrafo, as estratégias são construídas com base em três níveis de representação: microestrutural, macroestrutural e superestrutural (VAN DIJK; KINTSCH, 1983; VAN DIJK, 1977, 2016).

A microestrutura diz respeito a um nível mais local do discurso, responsável pela organização sequencial e pela coerência numa porção mais restrita do discurso. Esse nível de análise está relacionado, por exemplo, à possibilidade de o leitor estabelecer relações entre duas orações. Embora tal nível possa chegar às relações interfrásticas, estas são mais locais. Para tomarmos um exemplo relacionado ao ensino, quando se aborda o período composto ou os elementos conectivos, tem-se como foco de análise a microestrutura do texto.

Entender as relações estabelecidas no nível microestrutural é imprescindível para atingir a compreensão da macroestrutura do texto, que se relaciona ao conteúdo global do discurso. É a partir da recuperação da macroestrutura que o leitor conseguirá apreender as ideias-chave do texto como um todo, envolvendo a

noção de tema ou tópico do discurso (VAN DIJK, 1977). No contexto do ensino, essa organização no nível macro parece não receber a devida atenção, ao menos nos materiais de ensino, como aponta Almeida (2020, p. 158): “os livros didáticos de língua portuguesa, apesar de abordarem frequentemente a estrutura composicional dos gêneros textuais, raramente discutem como se distribuem as informações de um texto, fenômeno relevante para a construção da coerência”.

A superestrutura, por sua vez, determina formas específicas de certos tipos de discurso (narração, exposição, argumentação etc.). Essa noção também é importante para orientar a construção do parágrafo, uma vez que o parágrafo-padrão do texto narrativo, por exemplo, é diferente do parágrafo-padrão do texto expositivo, que, por sua vez, é diferente do parágrafo-padrão do texto argumentativo. Além disso, o espaço que o parágrafo ocupa no texto (introdução, desenvolvimento e conclusão, por exemplo) direciona sua construção. Além de estar intimamente associada ao tipo de discurso e, por extensão, ao gênero, a construção do parágrafo deve considerar a natureza e a complexidade do assunto, o objetivo sociocomunicativo, o interlocutor a que se destina o texto, além de outros elementos pragmáticos.

Na dinâmica da construção e processamento do texto, paralelamente à representação semântica do discurso, constrói-se um modelo episódico ou de situação, recorrendo-se, para isso, à memória de situações similares (conhecimento episódico). Nesse sentido, a leitura e a produção textual envolvem uma dinâmica de representações que é alimentada por informações que ultrapassam o nível linguístico, como o tipo de situação interativa, os objetivos gerais dos interlocutores e o conhecimento de outros textos.

A partir dessa perspectiva, podemos dizer que, entre a micro e a macroestrutura, e a partir de determinada superestrutura, está a noção de parágrafo. Se, por um lado, sua produção envolve conhecimentos linguísticos de estrutura sintática e relações semânticas imediatas, por outro lado, ele é organizado a partir de um planejamento de distribuição de subtópicos, que estarão

relacionados com o macrotópico discursivo. Isso significa dizer que a construção do parágrafo é um exercício que envolve a construção cognitiva do discurso e está atrelada à organização de tópicos e subtópicos (KOCH, 2003; CARVALHO, 2019). Trata-se de um recurso relevante para a construção da coerência interna do texto, pois a paragrafação pode sinalizar uma continuidade ou descontinuidade tópica, influenciando na forma como se propõe a manutenção e a progressão temática do texto.

Por se configurar como um dos sinalizadores da progressão textual, a paragrafação representa um tópico relevante a ser abordado no ensino, dada a sua relação com a estrutura temática. De acordo com Almeida (2020, p. 158), “mais do que um mero recurso tipológico dos textos escritos, o parágrafo representa uma unidade informacional”, e sua organização tópica constitui “um fenômeno integrante do conhecimento linguístico dos redatores e leitores proficientes, que é acionado na produção e compreensão dos textos” (ALMEIDA, 2020, p. 158).

## **2.1 Parágrafo: conceito, extensão e implicações para o ensino**

Embora o conceito de parágrafo seja ainda bastante incipiente e autores reconheçam o caráter fluido do conceito, conforme aponta Silva (2014), de forma geral, o parágrafo pode ser entendido como uma unidade com coesão sintática e coerência semântica articulada em torno de um único tema (BESSONNAT, 1988). Garcia (2006, p. 219) descreve o parágrafo-padrão como uma unidade de composição, constituída por um ou mais de um período, em que “se desenvolve determinada ideia central, ou nuclear, a que se agregam outras, secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela”. Em outras palavras, o parágrafo é constituído: a) pelo tópico frasal, ou frase-núcleo, que contém a síntese da ideia principal de todo o parágrafo; b) pelas frases de desenvolvimento, utilizadas para comentar, exemplificar, desenvolver e ampliar o tópico frasal; e c) pelas frases de conclusão, utilizadas para concluir o raciocínio desenvolvido no parágrafo (GARCIA, 2006).

A construção adequada do parágrafo é importante para a estruturação composicional do enunciado (BAKHTIN, 2003). Trata-se de uma unidade que reúne microestruturas que, por sua vez, ao se juntarem, formam a macroestrutura do texto (VAN DIJK; KINTSCH, 1983; VAN DIJK, 1977, 2016) e cuja estruturação depende de tipos de texto e de gêneros discursivos, além de fatores pragmáticos envolvidos. Por exemplo, no interior de um artigo de opinião, pode ocorrer um parágrafo composto de uma única palavra, e tal estratégia pode ser considerada produtiva na construção da argumentação. Embora exista uma ideia de parágrafo-padrão para o texto argumentativo, a funcionalidade do gênero e o estilo do autor podem contribuir para uma estruturação diferente da configuração mais comum do parágrafo nesse gênero discursivo.

Por estar intimamente vinculada ao tipo de texto e ao gênero discursivo, a estruturação interna do parágrafo não segue um padrão rígido, e não há uma medida específica recomendada para sua extensão, pois o tamanho do parágrafo está relacionado à ideia que está sendo desenvolvida e, conforme Bakhtin (2003), pode conter desde uma única palavra até um grande número de orações complexas. Tampouco se pode definir que um parágrafo deva conter a expressão de um “pensamento completo”, que, efetivamente, não é uma definição linguística (BAKHTIN, 2003). Além disso, no contexto do ensino, essa noção, além de equivocada, mostra-se complexa ao aluno, já que um parágrafo pode conter várias ideias.

Almeida (2020), com base em Dooley e Levinsohn (2001), refere-se à motivação cognitiva para a organização das informações em agrupamentos temáticos de sentenças: devido à restrição imposta pela linearidade da produção linguística e, portanto, à impossibilidade de dizer tudo de uma só vez, o tópico principal é esmiuçado em subtópicos mais específicos. Essa organização se guia pelos princípios gerais da cognição: como os humanos tipicamente processam grandes quantidades de informação em pedaços, há necessidade de partição conceptual de um discurso mais longo, que contém muitos itens de informação. Assim, a adequação da estrutura interna do parágrafo está relacionada ao

princípio do encadeamento do tópico frasal com as ideias secundárias relacionadas a esse tópico e ao modo de organizar os fluxos de informação em agrupamentos temáticos, ou seja, em porções textuais que facilitem o processamento cognitivo do texto.

Contudo, sem desconsiderar a possibilidade de a estruturação e a extensão do parágrafo apresentarem variações, parte-se aqui da tese de que um trabalho com a noção de parágrafo-padrão (GARCIA, 2006) relacionado à superestrutura, aos tipos de texto e aos gêneros é produtivo em todos os eixos da Língua Portuguesa, mas em especial no da produção textual, pois a organização do texto em parágrafos “facilita ao escritor a tarefa de isolar e depois ajustar convenientemente as idéias principais da sua composição, permitindo ao leitor acompanhar-lhes o desenvolvimento nos seus diferentes estágios” (GARCIA, 2006, p. 220).

Ensinar essa estrutura do texto a partir de uma abordagem que supere a percepção intuitiva do professor e do aluno e aponte elementos recorrentes, considerando a superestrutura do texto, é uma condição importante para a produção textual, a que se chega após leitura e análise linguística de textos modelares dos gêneros trabalhados. Em outros termos, entende-se que “a paragrafação é uma habilidade importante que precisa ser apropriada pelas crianças paralelamente ao estudo dos diversos gêneros textuais” (SILVA; LEAL, 2018, p. 327).

No entanto, nossa experiência empírica tem mostrado que tal trabalho é ainda incipiente, guiado mais pelo *feeling* do professor e do aluno do que por conhecimentos estruturados. Embora poucos estudos tenham sido propostos sobre o assunto, alguns autores já pontuaram essa lacuna em seus estudos. Silva e Leal (2018), por exemplo, em seu levantamento do estado da arte sobre o tema da paragrafação no ensino, mostram resultados de pesquisas que apontam para a necessidade de abordagens planejadas e didaticamente direcionadas sobre paragrafação, o que verificaram também a partir do *corpus* que analisam. Com relação a encaminhamentos observados nos materiais didáticos, Almeida (2020, p. 160) constata que, como “a organização tópica do



parágrafo não costuma ser sistematicamente abordada nos livros didáticos, professores e alunos dispõem de poucos materiais para tratar desse tipo de estrutura textual e suas falhas”.

Bessonnat (1988), há algumas décadas, observava que, se, por um lado, o parágrafo não se configurava em uma unidade semântica relevante na hierarquia *palavra* → *texto* → *frase* nas gramáticas de texto, as quais se concentravam em unidades mais amplas, como sequências, macroestrutura ou episódio, por outro lado, havia uma orientação para o trabalho com o parágrafo sem se explicitarem as condições a serem seguidas para a segmentação do texto. O autor ainda cita que, em alguns casos, o parágrafo era tomado de forma isolada, como, por exemplo, em uma resposta interpretativa. Na interpretação do autor, é como se o professor, por meio de suas leituras, tivesse se apropriado intuitivamente da noção do parágrafo e tentasse repassar essa experiência aos alunos também contando com a intuição destes, sem proceder a um trabalho sistematizado e fundamentado.

Essa realidade parece ter resistido aos tempos e aos avanços dos estudos da linguagem e chegado aos nossos dias. De forma geral, continuamos trabalhando essa segmentação do texto a partir de uma interpretação intuitiva, o que, entendemos, não é produtivo para o ensino da leitura e da produção de texto. Essa percepção nos instigou a investigar como a paragrafação é abordada na BNCC, análise sobre a qual nos debruçamos na próxima seção.

### **3. A paragrafação na BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, [2018]). No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, esse documento organiza os encaminhamentos por meio das seguintes categorias, tendo sempre o texto como centro do trabalho: a) *Campos de atuação* (da vida cotidiana, artístico-

literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático e de atuação na vida pública); b) *Práticas de linguagem*, referentes aos eixos de integração: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica; c) *Objetos de conhecimento*, que englobam não só os conteúdos (morfossintaxe, variação linguística, pontuação, progressão temática etc.), mas também conceitos (estilo, modalização, multisssemiose etc.) e processos (reconstrução das condições de produção, curadoria de informações, textualização, apreciação e réplica etc.); e d) *Habilidades*, que se referem às aprendizagens essenciais a serem garantidas no ensino, identificadas por um código alfanumérico.

Com o propósito de compreender como se dá a abordagem da paragrafação na BNCC, procedemos à busca, por meio da ferramenta de localização no arquivo em PDF, com as palavras ‘parágrafo’ e ‘paragrafação’. Buscamos entender como esse objeto do conhecimento é integrado aos componentes curriculares que perpassam todo o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais).

Na parte relacionada ao Ensino Fundamental I, encontramos a ocorrência dos termos apenas em uma passagem, embora com a indicação de que a habilidade deva ser desenvolvida do 3º ao 5º ano, conforme apresentamos no quadro a seguir:

**Quadro 1** – Ocorrência do termo ‘parágrafo’/‘paragrafação’ nos encaminhamentos para o Ensino Fundamental I – LP

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (3º ao 5º ano)
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto/Progressão temática e <b>paragrafação</b>	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em <b>parágrafos</b> segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

Fonte: Brasil ([2018], p. 112-113).

Essa primeira proposição adéqua-se ao processo de aquisição da escrita pela criança. Embora o trabalho com o texto seja o foco desde a alfabetização, a produção escrita é construída gradativamente. A partir do 3º ano, ela já deve ter reunido habilidades de leitura e produção suficientes para passar a um trabalho mais sistematizado com porções do texto maiores do que a frase e para pensar no parágrafo como um elemento que contribui para a coerência global do texto, relacionada à progressão e manutenção temática.

Observamos também que, na coluna *Habilidades*, faz-se uma associação pertinente aos gêneros textuais, uma vez que a constituição do parágrafo depende da superestrutura do texto. Assim, há indícios de entendimento do parágrafo para além da sua estrutura tipográfica. Também observamos a relação adequada com “Todos os campos de atuação”, já que a paragrafação é constitutiva de grande parte dos textos escritos que circulam em diferentes esferas sociais.

Por outro lado, chama a nossa atenção o fato de o parágrafo não constar como objeto de conhecimento relacionado aos eixos de leitura e de análise linguística/semiótica, uma vez que aprendemos a escrever a partir dos textos dos outros. Assim, observar como os parágrafos são organizados nos gêneros trabalhados nesse nível de ensino e analisar sua construção considerando a macroestrutura do texto seria não só pertinente como desejável, uma vez que a inserção no mundo da escrita precisa ser feita a partir de experiências de leitura e letramento.

Na etapa do Ensino Fundamental II, encontramos duas passagens em que ocorre o termo ‘parágrafo’ (não há menção ao termo ‘paragrafação’). Uma delas volta-se para a estruturação de textos normativos e legais – “artigos (*caput* e parágrafos e incisos)” (BRASIL, 2018, p. 147) – dentro do “Campo de atuação na vida pública”. A outra ocorrência traz o termo na acepção aqui considerada:

**Quadro 2** – Ocorrência do termo ‘parágrafo’/‘paragrafação’ nos encaminhamentos para o Ensino Fundamental II – LP

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (6º ao 9º ano)
<b>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>		
Análise linguística/ semiótica	Estilo	(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre <b>parágrafos</b> e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro o lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

Fonte: Brasil ([2018], p. 144-145).

Nesta parte, faz-se relação do parágrafo com a estrutura global do texto. O foco recai sobre elementos de coesão, o que é pertinente para a abordagem da relação entre os parágrafos, mas a estruturação do parágrafo e as relações semântico-cognitivas implicadas nessa unidade não são apresentadas como objeto de conhecimento em si. De todo modo, consideramos que, embora parcial, a abordagem proposta é produtiva na análise do gênero.

No entanto, observa-se que o parágrafo é relacionado unicamente com o estilo, e não com a construção composicional do

texto. Embora, de fato, o parágrafo possa responder a escolhas estilísticas individuais, é comum que determinada forma de construir os parágrafos constitua certa norma para os gêneros, o que levaria à necessidade de relacioná-lo também à superestrutura do texto.

Além disso, observa-se a abordagem parcial em relação ao eixo abrangido (análise linguística/semiótica), o que resulta em falhas no que tange à orientação de trabalhar com essa unidade do texto nos eixos de leitura e produção textual. Da mesma forma, é limitante o campo indicado (Campo jornalístico-midiático), pois muitos gêneros trabalhados no Ensino Fundamental II não circulam na esfera jornalística. Nesse sentido, a orientação para os anos iniciais mostra-se mais adequada, uma vez que considera todos os campos de atuação.

Como forma de comparação, observamos também a abordagem dos termos ‘parágrafo’ e ‘paragrafação’ na parte da BNCC destinada ao ensino de Língua Inglesa. Identificamos que o trabalho com esse objeto de conhecimento aparece de forma mais evidente aí do que na orientação para o trabalho em Língua Portuguesa, conforme mostram os quadros a seguir:

**Quadro 3** – Ocorrência do termo ‘parágrafo’/‘paragrafação’ nos encaminhamentos para o Ensino Fundamental II – LI

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (7º ano)
<b>EIXO LEITURA</b>		
Estratégias de leitura	Compreensão geral e específica: leitura rápida ( <i>skimming</i> , <i>scanning</i> )	(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de <b>parágrafos</b> e palavras-chave repetidas.

		(EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa ( <b>parágrafos</b> ).
	Construção do sentido global do texto	(EF07LI08) Relacionar as partes de um texto ( <b>parágrafos</b> ) para construir seu sentido global.

Fonte: Brasil ([2018], p. 252-253).

**Quadro 4** – Ocorrência do termo ‘parágrafo’/‘paragrafação’ nos encaminhamentos para o Ensino Fundamental II – LI

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (7º ano)
EIXO ESCRITA		
Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor	(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em <b>parágrafos</b> ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.

Fonte: Brasil ([2018], p. 254-255).

Embora, na disciplina de Língua Inglesa, a paragrafação esteja relacionada de forma explícita apenas ao 7º ano, o que limita o trabalho com esse objeto de conhecimento, observam-se alguns avanços em relação à abordagem desse tópico quando comparamos com as orientações para a disciplina de Língua Portuguesa: a) envolve tanto o eixo de leitura quanto o de escrita; b) não relaciona o trabalho com a paragrafação a um campo específico, o que significa que tal objeto de conhecimento pode ser trabalhado considerando diferentes gêneros; c) explícita a relação

da paragrafação com a organização do texto em tópicos e subtópicos, o que possibilita pensar em sua contribuição para a construção da macroestrutura textual; d) dá margem a uma conceituação de parágrafo (como uma organização gráfica e como uma unidade de sentido).

Essa breve comparação deixa ainda mais evidente a lacuna na abordagem do ‘parágrafo’/‘paragrafação’ na disciplina de Língua Portuguesa, em que identificamos tal tópico relacionado de forma explícita a apenas um campo e, dentro deste, a apenas um eixo, além de não ser satisfatoriamente explorado como objeto de conhecimento.

### **Considerações finais**

Entendemos, conforme pontuam Silva e Leal (2018, p. 352), que “é necessário definir boas estratégias didáticas para ensinar as crianças a paragrafar os textos”. As autoras observam, no entanto, que o professor dispõe de poucos materiais que o orientem na condução desse ensino. Na análise que empreendemos neste estudo, vimos que a BNCC, principal documento norteador do ensino de Língua Portuguesa, não apresenta encaminhamentos para uma abordagem adequada do tema, que, ao nosso ver, precisa perpassar por algumas orientações, entre as quais destacamos:

a) considerar diferentes superestruturas, na perspectiva de que os gêneros são relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003), inclusive no que tange a sua construção composicional;

b) ter claro que o trabalho com o parágrafo-padrão é importante para o reconhecimento e a produção dos gêneros, mas que fatores pragmáticos, como as intenções envolvidas e o estilo do autor, podem influenciar na forma como o texto é construído, o que afeta a construção do parágrafo;

c) abordar a paragrafação de forma contínua, sempre que se trabalha com o texto, mas reservar alguns momentos para uma abordagem mais aprofundada no que tange à construção do parágrafo, tanto nos eixos de leitura e análise linguística quanto no

eixo de produção textual, inclusive com conceituação do termo, como se faz com frase, período, texto e outros termos;

d) pensar numa abordagem da estrutura do texto que parta da estruturação mais simples para a mais complexa, observando como a microestrutura vai constituindo a macroestrutura. Uma abordagem aproximada da que faz Garcia (2006) seria produtiva, partindo de estruturas mais simples às mais complexas: estrutura sintática da frase, processos sintáticos (considerando questões de coordenação e subordinação), organização do período, relações semânticas entre as ideias, até chegar ao parágrafo como unidade de composição. Nesse processo, pode-se trabalhar com a noção de ideia-central, tópico frasal, possibilidade de expansão dos sintagmas, entre outros objetos de conhecimento de Língua Portuguesa. Esse tipo de exercício contribui para desenvolver estratégias de leitura e para afinar as habilidades de produção, como, por exemplo, na produção do texto argumentativo, cujos parágrafos, em geral, partem de uma asserção que é seguida por um processo textual de justificação.

e) acionar o trabalho sistemático com a paragrafação quando são trabalhados recursos e estratégias linguísticas de coesão textual, no que diz respeito tanto à referenciação como à forma de sequenciar as partes do texto. No que tange à referenciação, Apothéoz e Chanet (2003), por exemplo, citam elementos referenciais que aparecem em diferentes posições dentro de um parágrafo, pensado a partir de seu valor cognitivo, sendo a visibilidade das expressões referenciais recurso importante para a estruturação do texto. Embora os autores façam a ressalva de que não estão falando do parágrafo tipográfico, mas sim do parágrafo cognitivo, em geral, os dois aspectos coincidem, sendo a noção cognitiva de parágrafo uma orientação para o balizamento tipográfico, já que marca mudança de ponto de vista sobre uma sequência de eventos, passagem de uma descrição a uma narração, inclusão de novos argumentos, entre outros processos. E as formas nominais remissivas, conforme aponta Koch (2003), sinalizam que o autor do texto está passando a um estágio seguinte de sua



formulação, fechando o estágio anterior por meio de seu encapsulamento em uma forma nominal, o que tem relação direta com os blocos de informação que constituem os parágrafos de um texto. Nesse movimento textual, os elementos de coesão sequencial, como os organizadores do texto e os operadores argumentativos, contribuem para sinalizar a continuidade ou a mudança de tópico intra e interparágrafos.

Entendemos que um trabalho nesse sentido na disciplina de Língua Portuguesa favoreceria o processo de produção escrita, na medida em que o aluno teria mais condições de passar de uma planificação local para uma planificação global do texto, considerando os fatores pragmáticos implicados na interação, conforme nos sugere Bessonnat (1988).

## Referências

ALMEIDA, M. V. B. Desenvolvimento da consciência metatextual sobre a estrutura tópica do parágrafo. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 157-175.

APOTHÉLOZ, D.; CHANET, C. Definido e demonstrativos nas nomeações. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 131-176. (Clássicos da Linguística, 1).

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARROS, R. S. *A paragrafação na organização do texto escrito: uma proposta de ensino para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

BESSONNAT, D. Le Découpage em paragraphes et ses fonctions. *Pratiques*, Cresef, n. 57, p. 81-105, mars 1988.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a Base*. [Brasília]: MEC, [2018]. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 out. 2021.

CARVALHO, M. A. F. Uma relação entre tópico discursivo e paragrafação. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, [s. l.], n. 23, nova fase, p. 105-123, 1º sem. 2019.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprenda a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, L. N. Dimensões do ensino da paragrafação: o que dizem e fazem professores no trato com a paragrafação? *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO – EPEPE*, 5., 2014, Garanhuns. *Anais [...]*. Garanhuns: Coordenação Geral de Estudos Educacionais da Fundação Joaquim Nabuco, 2014. p. 1-12.

SILVA, L. N.; LEAL, T. F. Paragrafação e argumentação em cartas de reclamação escritas por alunos do ensino fundamental. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 321-353, 2018.

SILVA, L. N.; LEAL, T. F. Dimensões do ensino da paragrafação: o que dizem e fazem professores no trato com a paragrafação?. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [online], Brasília, v. 98, n. 248, p. 148-164, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/mYzTKr3ksY6tvD6Sjhw7JWP/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2021.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. Apres. e org. de Ingedore Villaça Koch. 7. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

VAN DIJK, T. A. Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension. *In: JUST, M. A.;*

CARPENTER, P. A. C. (ed.). *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. p. 3-32.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

# A RELAÇÃO ENTRE *ETHOS* E *LOCUS* ARGUMENTATIVO: APLICANDO TEORIA AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Renan Paulo Bini  
Aparecida Feola Sella

## 1. Introdução

Este capítulo foi motivado a partir das discussões efetuadas no Simpósio *Ensino, Pesquisa e Extensão em Linguagem e Argumentação: perspectivas multidisciplinares*, realizado na 23ª JELL. No Simpósio, houve a exposição de pesquisas relacionadas a campos de estudos multidisciplinares, como a Retórica, a Semântica Argumentativa, a Linguística Textual e a Linguística Funcional. E, na ocasião, o evento reuniu pesquisadores e professores de diversas instituições da Educação Básica e do Ensino Superior. Observou-se que a maior parte do estado da arte mobilizado nas apresentações está relacionado à argumentação. Observou-se, ainda, que, apesar de as discussões dos apresentadores irem ao encontro das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as reflexões teóricas ainda não são aplicadas à Educação Básica.

As orientações da Semântica Argumentativa e da Retórica, aqui apresentadas, regem-se principalmente por Ducrot (1989) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017). A argumentação é entendida como um fenômeno inerente à língua, e que está presente, portanto, em diferentes níveis de constituição da língua, e em todos os gêneros do discurso. Manifesta-se tanto nas estruturas léxico-sintáticas que marcam explicitamente o posicionamento do produtor do texto, no valor semântico dos termos escolhidos, quanto na organização do discurso, nos encadeamentos, por meio da interação, que pressupõe intencionalidade/aceitabilidade.

Consideram-se, basicamente, os pressupostos da Semântica Argumentativa com relação ao fato de a língua acomodar internamente orientações para determinadas conclusões e que esse processo representa uma das características da língua: a argumentação. Também se considera que as mobilizações argumentativas se articulam com marcas que orientam o próprio processo interativo, como operadores argumentativos, intensificadores, modalizadores, processos referenciais, entre outros. Esses elementos que fazem parte da elocução do discurso, em determinado contexto situacional, podem ser utilizados para criar escalas argumentativas, deixar marcas da subjetividade do articulista e direcionar a interpretação dos leitores de modo a contribuir para o convencimento da audiência. Diante desse quadro, apresenta-se, neste capítulo, algumas bases teóricas relacionadas à argumentação e à retórica, aplicáveis ao ensino de língua portuguesa (LP).

## **2. O ensino da argumentação e a BNCC**

A BNCC é um documento de caráter normativo que regulamenta o que é considerado essencial para a aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), a partir de habilidades e competências. O termo competência, na BNCC, refere-se à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Já as habilidades são descritas na BNCC como “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29).

Conforme a BNCC, as competências gerais são alcançadas após os alunos percorrerem toda a Educação Básica, por meio de um constructo de conhecimentos transversais, que perpassa todas as áreas do conhecimento contempladas na BNCC (BRASIL, 2017).

Já as competências específicas variam de acordo com as diferentes áreas do conhecimento. Por ter esse caráter transversal, evidencia-se, em todo o documento, que a argumentação ocupa papel de destaque na formação dos alunos não apenas na disciplina de LP. No Quadro 1, a título de exemplificação, foram selecionadas e apresentadas algumas competências relacionadas diretamente à argumentação na BNCC.

**Quadro 1** – Competências gerais e específicas na BNCC que explicitam a importância do ensino da argumentação

<b>Competências gerais da educação básica</b>	
<i>Competência 7 - Argumentar</i> com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	
<b>Competências específicas</b>	
<b>Linguagens (EF)</b>	<i>Competência 4</i> - Utilizar diferentes linguagens para <b>defender pontos de vista</b> que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
<b>Língua Portuguesa (EF)</b>	<i>Competência 6</i> - <b>Analisar informações, argumentos e opiniões</b> manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, <b>posicionando-se</b> ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. <i>Competência 7</i> - Reconhecer o texto como lugar de <b>manifestação e negociação de sentidos</b> , valores e ideologias.
<b>Língua Inglesa (EF)</b>	<i>Competência 5</i> - Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, <b>posicionar-se e produzir sentidos</b> em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
<b>Matemática (EF)</b>	<i>Competência 2</i> - Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de <b>produzir argumentos convincentes</b> , recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

<b>Ciências da Natureza (EF)</b>	<i>Competência 5 - Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e <b>negociar e defender ideias e pontos de vista</b> que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.</i>
<b>Ciências Humanas (EF)</b>	<i>Competência 6 - Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para <b>negociar e defender ideias e opiniões</b> que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</i>
<b>Geografia (EF)</b>	<i>Competência 6 - Construir argumentos com base em informações geográficas, <b>debater e defender ideias e pontos de vista</b> que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.</i>
<b>História (EF)</b>	<i>Competência 3 - Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.</i>
<b>Ensino Religioso (EF)</b>	<i>Competência 6 - Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.</i>
<b>Linguagens e suas tecnologias (EM)</b>	<i>Competência 7 - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as <b>formas de produzir sentidos, de engajar-se</b> em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</i>
<b>Matemática e suas tecnologias (EM)</b>	<i>Competência 3 - Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a <b>construir argumentação consistente</b>.</i>
<b>Ciências da Natureza e</b>	<i>Competência 2 - Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para <b>elaborar</b></i>

<b>suas tecnologias (EM)</b>	<b>argumentos</b> , realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e <b>fundamentar e defender decisões</b> éticas e responsáveis.
<b>Ciências Humanas e Sociais aplicadas (EM)</b>	<i>Competência 1</i> - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a <b>compreender e posicionar-se criticamente</b> em relação a eles, considerando <b>diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos</b> e fontes de natureza científica.

Fonte: Adaptação elaborada pelos autores a partir da BNCC (BRASIL, 2017)

O Quadro 1 evidencia que o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos, baseada em conteúdos inerentes a diferentes disciplinas, é um dos eixos centrais de todas as áreas do conhecimento, no EF e no EM. Ressalta-se que o Quadro 1 apresenta apenas as competências que explicitam a argumentação, uma vez que constam outras competências, na BNCC, que se relacionam indiretamente ao conteúdo<sup>1</sup>. Além disso, no arcabouço geral da BNCC, percebe-se orientação para que seja fomentada a leitura crítica e a apropriação de estratégias argumentativas por parte dos alunos, e verifica-se a necessidade de um ensino pautado também no funcionamento dos elementos linguísticos.

Conforme Sella (2021), nos livros didáticos de LP atuais, observa-se, majoritariamente, uma abordagem de elementos gramaticais distante do processo de interpretação do texto, que tem sido indicado para a pauta de ensino do funcionamento dos elementos linguísticos. Boa parte dos livros didáticos não relaciona, para os alunos, de forma clara, processos de leitura e produção do texto com o entendimento de que o conhecimento da estrutura da língua pode auxiliar nos processos de interpretação. Assim, como

---

<sup>1</sup> O espaço central ocupado pela argumentação no documento demonstra a importância de as aulas de LP versarem sobre a interpretação e a produção de textos, a partir de gêneros produzidos em diferentes situações de interação e que dialoguem com outras áreas do conhecimento.



Sella (2021), aposta-se em um caminho de relacionar o texto com seus elementos linguísticos, considerando a proposta de lidar com a metalinguagem e com o exercício epilinguístico de tal forma que o aluno possa tecer estratégias de leitura e de escrita.

Diante da abordagem transversal da argumentação que consta da BNCC, defende-se que o ensino desse conteúdo nas aulas de LP, no EF e no EM, dialogue com conhecimentos técnico-científicos, culturais e sociais relativos às demais disciplinas, que farão parte do contexto biopsicossocial dos alunos, por meio de exercícios de leitura e produção textual. Também se defende a importância de esse ensino considerar contribuições de teorias multidisciplinares relacionadas à argumentação, como as discutidas no Simpósio *Ensino, Pesquisa e Extensão em Linguagem e Argumentação: perspectivas multidisciplinares*, da 23ª JELL, como a Retórica, a Semântica Argumentativa, a Linguística Textual e a Linguística Funcional; porém, sem mencionar em sala de aula as terminologias metalinguísticas relativas a esses campos de estudo.

Em relação à Retórica, na perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), a argumentação persuasiva é concebida como um conjunto de procedimentos discursivos mobilizados para conseguir adesão do auditório à tese proposta no discurso. Pensando no ensino de LP, Franchi (1991), por exemplo, afirmou que a Retórica é a estratégia mais adequada para desenvolver a criatividade na linguagem dos alunos, desde que sua abordagem seja adaptada a “uma dimensão política e social mais moderna” (FRANCHI, 1991, p. 27).

Entre as diversas contribuições da Retórica aplicáveis ao ensino de LP, no EF e no EM, entende-se a importância de demonstrar aos alunos possibilidades de lidar com a habilidade de construir um discurso engajado. Julgou-se interessante buscar orientações nos pressupostos do filósofo grego Aristóteles que, ainda no Século III a.C., classificou três meios de persuasão: “O primeiro depende do caráter pessoal do orador; o segundo, de levar o auditório a uma certa disposição de espírito; e o terceiro, do

próprio discurso no que diz respeito ao que demonstra ou parece demonstrar” (ARISTÓTELES, 2017, p. 45).

Esses três meios de persuasão são entendidos pelos estudos retóricos como polos complementares, presentes em qualquer movimento argumentativo: o *ethos*, relativo à construção da imagem de si no discurso, o *pathos*, referente à persuasão por meio da mobilização de emoções e convenções sociais/culturais, e o *logos*, que corresponde ao discurso, à elocução e à escolha dos argumentos (ADAM, 2016; BINI, 2020; 2021).

Com relação à contribuição da Semântica Argumentativa, a noção de *topos* argumentativo pode ser vinculada à noção de *ethos* e às noções de *locus* geral, universal e gradual, principalmente quando se trata do gênero fábula, quando se pensa que há enunciados cristalizados nesse gênero, em especial aqueles que indicam uma espécie de resumo ou conclusão diante do que foi narrado, geralmente denominados “fundi moral”, “moral da história”, “resumo”, “conclusão”, “resumo da ópera” (neste caso, trata-se de uma sinalização mais geral, e usada na linguagem oral-dialogada). Trata-se de enunciados que auxiliam o leitor menos avisado a lidar com uma leitura mais engajada, mais centrada nos objetivos do produtor da fábula.

Ducrot (1989) propõe que um argumento, para ser eficaz, precisa ser **universal** (de conhecimento compartilhado, digamos), **geral** (passível de ser usado como argumento em outros enunciados, com outros enunciadores etc.) e **gradual** (ser pauta de uma relação de mais ou menos intensidade nos enunciados em que aparece).

A relação desses três componentes com a noção de *ethos* pode ser ensinada nos enunciados das fábulas, conforme demonstra-se na seção a seguir, como uma possibilidade de como esses diferentes direcionamentos teóricos podem contribuir para o ensino de LP.

### 3. Ensino da argumentação com foco nos elementos linguísticos no 7º ano: possibilidades de encaminhamentos em sala de aula

A título de exemplificação de uma abordagem aplicável ao ensino que considere perspectivas teóricas multidisciplinares, selecionou-se a fábula “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato, que é dividida em duas partes, e que pode ser trabalhada no 7º ano (ver as *habilidades* EF67LP05; EF67LP06; EF67LP07; EF07LP08; EF07LP11; EF07LP12; EF07LP14) (BRASIL, 2017). A seguir, no Quadro 2, apresenta-se a fábula com alguns elementos linguísticos destacados.

#### Quadro 2 – Fábula “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato

##### I – A FORMIGA BOA

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu, — tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

— Que quer? — perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

— Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

— E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

— Eu cantava, bem sabe...

— Ah!... Exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

— Isso mesmo, era eu...

— Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

**Moral da História: Os artistas: poetas, pintores, músicos, são as cigarras da humanidade.”**

## II — A FORMIGA MÁ

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta.

Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com o seu cruel manto de gelo.

A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se, nem folhinhas que comesse.

Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou — emprestado, notem! — uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida do empréstimo, logo que o tempo o permitisse.

Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

— Que fazia você durante o bom tempo?

— Eu... eu cantava!...

— Cantava? Pois dance agora, vagabunda! — e fechou-lhe a porta no nariz.

**Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?**

Fonte: Lobato (2008)

A partir do texto, no Quadro 2, propõe-se, em sala de aula, a realização de análise retórica da fábula e de reflexão epilinguística sobre os elementos linguísticos destacados. Inicialmente, ressalta-se a importância de trabalhar a *situacionalidade* do texto, fator de destaque em campos de estudos como a Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017) e a Linguística Textual (KOCH; TRAVAGLIA, 2004). Assim, a reflexão deve considerar o contexto sócio-histórico, as principais características do gênero e as condições de produção desse texto, que se trata de uma adaptação da fábula clássica de Esopo. Considerando que há intertextualidade explícita no texto, é possível que os alunos revelem conhecer outras versões da fábula.

Na sequência, propõe-se a reflexão sobre os elementos linguísticos. Defende-se a abordagem por meio de questionamentos, aos estudantes, que instiguem a compreensão da intencionalidade do articulista nas escolhas lexicais, a partir do próprio conhecimento que os alunos possuem sobre a língua. Deve-se demonstrar que o produtor do texto recorre à criatividade para valorizar o seu discurso e que imprime textualmente a opinião ao selecionar, estrategicamente, determinados itens lexicais que direcionam e enfatizam determinados posicionamentos. Isso ocorre, por exemplo, na construção da imagem das personagens na fábula, processo que perpassa categorização e recategorização a partir de diferentes substantivos e adjetivos.

Em “A cigarra e as formigas”, Lobato (2008) explora a categorização e a recategorização das personagens Cigarra (I e II) e Formiga (I e II), principalmente por meio de adjetivação, o que se evidencia já nos subtítulos “A formiga boa” e “A formiga má”, que fornecem pistas aos leitores sobre as próximas informações, uma vez que esses termos possuem significados consolidados e compartilhados culturalmente. Pode-se questionar aos alunos, inicialmente, como eles imaginam uma formiga “boa” e uma “má” e, na sequência, verificar se essas expectativas iniciais foram atendidas no decorrer da leitura do texto.

Pode-se demonstrar aos alunos que esses adjetivos representam avaliações e julgamentos do autor, ou seja, apreciações referentes às personagens, e que, a partir de determinada intencionalidade, emprega diferentes escolhas lexicais que contribuem para direcionar a interpretação dos leitores. Para motivar a empatia com relação à cigarra, na parte I, Lobato classifica a cigarra I, por exemplo, como “jovem”, “cansadinha”, “triste”, “mendiga”, “suja” e depois como “alegre”, com a chegada da primavera. Da mesma forma, a formiga II também tem a recepção por parte dos leitores orientada pelo autor, contudo, de forma negativa, pois a apresenta como “cruel” e “invejosa”. Assim, é possível demonstrar aos estudantes que a escolha dos adjetivos representa uma minuciosa seleção do articulista para persuadir os leitores a aceitarem essas avaliações, direcionando-os a conclusões favoráveis ao seu projeto de dizer.

Para a ampliação das discussões sobre esse fenômeno argumentativo, sugere-se, aos professores, a leitura de pesquisas sobre Referenciação, tema clássico na Filosofia da linguagem, e que também foi discutido durante o Simpósio *Ensino, Pesquisa e Extensão em Linguagem e Argumentação: perspectivas multidisciplinares*, na 23ª JELL. Indica-se a leitura de propostas aplicadas ao ensino, como é o caso da pesquisa de Bernardi (2021), que refletiu sobre como o conhecimento dos processos e estratégias de referenciação pode contribuir para a leitura, uma vez que evidencia o projeto argumentativo do produtor do texto, suas crenças e pontos de vista.

Outro fenômeno linguístico importante no texto, que pode ser demonstrado aos alunos, e que também foi discutido no Simpósio, é a mobilização de conjunções que assumem a função semântico-pragmática de operadores argumentativos. Os operadores argumentativos são marcas linguísticas que não só estabelecem relações de sentido no texto, mas também que indicam a força argumentativa dos enunciados, orientando os leitores para determinadas conclusões em detrimento de outras.

Na fábula, destaca-se, principalmente, o uso das conjunções “mas” e “entretanto”, que materializam mudança nas diegeses e ampliam o impacto do que é dito na sequência. Por meio desses elementos linguísticos, pode-se demonstrar aos alunos que o articulista estabelece contraposições de argumentos, pois o que vem após esses operadores possui maior força argumentativa. Para a compreensão desse movimento argumentativo, sugere-se, aos professores de LP, a leitura de textos vinculados à Semântica Argumentativa, como a perspectiva clássica de Ducrot (1989) e pesquisas que refletem, especificamente, para o ensino desses elementos no EF, como Sella *et al.* (2016).

#### 4. A relação entre *ethos* e *locus* argumentativo

Na fábula I, **A Formiga Boa**, o enunciado “**Moral da História:** Os artistas: poetas, pintores, músicos, são as cigarras da humanidade.” estabelece, pelo menos, duas instâncias para o *ethos* a partir de um determinado *locus* argumentativo. Um deles refere-se ao efeito performativo que o modalizador “**Moral da História**” significa em termos da reação esperada, tanto do leitor menos avisado quanto do leitor mais atento: para o primeiro, seria uma orientação; para o segundo, uma crítica (de cunho social, no sentido de indicar a necessidade de considerar segmentos sociais menos valorizados no mundo do capital, mas que podem balizar segmentos considerados nobres em uma sociedade de classes, de estigmas, de preconceitos). Ou seja, caro leitor, perceba o que eu trago nesta fábula, seu incrédulo.

Considerem-se, agora, os dois-pontos. São indicativos deste tipo de enunciado, que é uma crítica a um comportamento estigmatizante, e marcam uma operação argumentativa com tom performativo. Nesse tom, que ainda pode ser considerado deôntico, o enunciado “Os artistas: poetas, pintores, músicos, são as cigarras da humanidade.” insere uma asserção posta como verdadeira e intrigante. Movimenta, portanto, o seguinte *locus*: **universal**: todos os segmentos sociais são importantes; **geral**: “a importância dos

segmentos sociais" pode ser um argumento mobilizado em outros tantos enunciados, que podem estar circunscritos em gêneros, em ideologias etc. diferentes e mesmo distantes culturalmente; **gradual**: quanto mais se reconhece que todos os segmentos sociais, inclusive aqueles formados por artistas: poetas, pintores, músicos, são importantes, mais será possível ter êxito na sociedade, até mesmo para aqueles que visam somente ao poder.

Sendo assim, o *locus* acionado, conforme demonstrado anteriormente, pode movimentar um *ethos* generoso com o leitor menos avisado; e um *ethos* mais crítico com um leitor preconceituoso. Com relação à fábula **A Formiga Má**, especificamente o enunciado "**Resultado**: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela **cigarra morta por causa da avareza da formiga**. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?", é preciso primeiramente destacar que há duas partes integrantes. A primeira, **Resultado**, tem o mesmo efeito performativo do que foi discutido na análise da fábula **A Formiga Boa**, muito embora o item lexical (**Resultado**) possa soar mais envolto em uma relação causa-consequência. Ou seja, este item lexical está mais próximo do conteúdo textual, mais cotextual. Sobre o enunciado "a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela **cigarra morta por causa da avareza da formiga**. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?", há mais orientações argumentativas, decorrentes de pelo menos dois *loci*: a insensibilidade (argumento de orientação negativa, por si só, **universal**, **geral** e **gradual**) e a insignificância de um personagem do mundo capitalista (**Formiga Má**), ganancioso, estereotipado e valorizado pelo sistema, mas que, no contexto da competição do capital, é supérfluo, se não obtiver êxito. O *ethos* é, então, definido em um *locus* duplamente criado para um leitor adepto do capital; e pode ser esclarecedor para o leitor menos avisado. Ou seja, estou sendo bem explícito nas minhas posições.



Trata-se de um *ethos* mais explícito do que aquele construído na fábula da **Formiga Boa**.

### **Considerações finais**

Neste capítulo, foram apresentadas discussões motivadas pelos debates efetuados no Simpósio *Ensino, Pesquisa e Extensão em Linguagem e Argumentação: perspectivas multidisciplinares*, realizado na 23ª JELL. No Simpósio, houve a exposição de pesquisas relacionadas a campos de estudos multidisciplinares em argumentação. Na ocasião, refletiu-se sobre a necessidade da realização de propostas sobre o ensino da argumentação, considerando preceitos da BNCC para a educação básica e os direcionamentos teóricos discutidos durante o evento.

O ensino das funções semântico-pragmáticas de elementos linguísticos que mobilizam estratégias retóricas, na Educação Básica, propicia, aos estudantes, o entendimento de que todos os textos são produzidos a partir de uma intencionalidade de um articulista. Os estudantes também perceberão que o produtor do texto apresenta explicitamente, por meio das escolhas lexicais, seus posicionamentos e direcionamentos de sentidos. Defende-se que o entendimento desse projeto argumentativo habilita os alunos a atuarem de maneira mais crítica, não só por meio da leitura, mas também por meio da apropriação e da utilização dessas estratégias na produção textual.

Como demonstrado, verifica-se a possibilidade de discutir textos, em aulas de LP, considerando a reflexão dos propósitos retóricos em nível micro e macrotextual. Há que se ressaltar que o texto sugerido ainda utiliza inúmeros outros elementos linguísticos que, na fábula, possuem função argumentativa, como os pronomes, os modos verbais e modalizações, que também podem ser explorados, dependendo da apropriação dos alunos em relação ao conteúdo anterior.

Escolheu-se, para exemplificação, um texto da esfera literária, e a proposta considerou uma turma de LP do 7º ano. No entanto,

ressalta-se a importância de considerar, para o ensino, gêneros diversos, que dialoguem com as demais áreas do conhecimento, uma vez que, como verificado no Quadro 1, a BNCC orienta a necessidade de os alunos aprenderem a analisar informações, argumentos e opiniões a partir de diferentes áreas do conhecimento, posicionando-se ética e criticamente sobre diferentes temas. Além disso, o ensino da argumentação é contínuo, deve perpassar todas as fases da educação, com avanços a depender da compreensão do conteúdo por parte dos estudantes.

Sobre a Semântica Argumentativa, a Linguística Textual, a Linguística Funcional e a Retórica, que também ocuparam papel de destaque nas discussões durante o Simpósio, na 23ª JELL, defende-se que podem contribuir para o entendimento de funções semânticas e pragmáticas relacionadas ao funcionamento dos elementos linguísticos que compõem a elocução dos textos argumentativos.

## Referências

ADAM, J. M. Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução, textos adicionados e notas de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2017.

BERNARDI, E. Processos de referenciação: reflexões sobre a construção dos sentidos do texto e a argumentação. In: SELLA, A. F.; BINI, R. P.; BERNARDI, E. (Orgs.). *Atividades de Extensão na modalidade remota e síncrona: adaptação de estratégias para o ensino de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

BINI, R. P. Análise retórica de argumentos provenientes do logos presentes em editorial publicado na Folha de S. Paulo. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 10, n. 3, e1958, p. 1-23, set./dez. 2020.

BINI, R. P. Retórica e dispositivos linguísticos que indicam argumentação: um olhar para a primeira pessoa do plural. In: SELLA, A. F.; BINI, R. P.; BERNARDI, E. (Orgs.). *Atividades de Extensão na modalidade remota e síncrona: adaptação de estratégias para o ensino de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base*. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

DUCROT, O. Argumentação e *topoi* argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação (SE); Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), 1991.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LOBATO, M. **Fábulas**. São Paulo: Globo, 2008.

PERELMAN, Ch.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

SELLA, A. F. Epilinguismo e metalinguismo: criatividade no ensino da língua portuguesa. In: SELLA, A. F.; CORBARI, C. C.; BINI, R. P.; BERNARDI, E. (Orgs.) *Entre atividades metalinguísticas e epilinguísticas: um enfoque em exercícios a serem aplicados em sala de aula*. São Carlos: Pedro & João, 2022.

SELLA, A. F. *et al.* Produção de textos e a sala de aula: um olhar para a escola pública. *Línguas e Letras*, v. 17, n. 37, 2016.

# DISCURSO E ENSINO: BREVE REFLEXÃO SOBRE AUTORIA

Luciane Thomé Schröder

## 1. Introdução

As reflexões que pautam este texto são parte de uma trajetória em construção como professora de Língua Portuguesa. Sustentada por estudos voltados para uma prática de ensino em que o texto se coloca como ponto de chegada e de partida do processo de ensino-aprendizagem (GERALDI, 1997a; 1997b), os primeiros contatos com a sala de aula se ativeram, sobretudo, às questões referentes à textualidade. E os questionamentos frente às dificuldades em relação às produções escritas dos alunos eram vários, mas a fim de alinhar os propósitos para este momento, compartilho dois: *por que os pontos de vista acerca dos temas abordados pelos alunos se assemelham (todos pensam a mesma coisa?) Como avaliar o texto, quando os erros ortográficos e de organização formal gritam, mas algo mais é dito e merece ser reconhecido de forma positiva?*

As preocupações ocupavam-se de buscar compreender, por meio da análise das tramas e amarras textuais, o funcionamento de aspectos concernentes aos significados estabelecidos entre os elementos que constituíam a teia textual e o *algo mais*, que se encontrava além da superfície linguística. Afinal, *se o texto não é bom em vista dos erros que ferem sua textualidade, por que ele, ainda assim, é bom?* É claro que minhas inquietações eram provocadas por estudos de pesquisadoras/es e de professoras/es que compartilhavam suas perspectivas teóricas, em especial, as expostas por Geraldi na obra *Portos de Passagem* (1997a).

Os estudos à época, focados, então, na análise do funcionamento dos elementos linguísticos foram sendo, pouco a pouco, acompanhados de uma outra perspectiva que, timidamente,

ocupou um espaço de reflexão e colocou em cena a discursividade. Termos como 'língua' e 'ideologia' passaram a chamar a atenção já que se faziam presentes em orientações e documentos oficiais de ensino. Não é o caso de arrolá-los, mas cabe recordar que nos anos da graduação em Letras (1996-1999), aprendeu-se a lição para não ser mais esquecida: a língua é um produto ideológico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999).

No encontro de algumas respostas às dúvidas, cujas perguntas careciam ainda de uma formulação mais assertiva, o percurso como professora foi se constituindo. Passadas as experiências nos espaços de ensino fundamental e médio<sup>1</sup>, a atenção voltada para a compreensão do discurso no espaço de ensino superior junto a alunos de diferentes cursos<sup>2</sup>, o objetivo de colaborar para o desenvolvimento de um bom trabalho de escrita, passou a se constituir no eixo norteador das aulas. Certa de que sem a leitura não haveria a produção textual, a leitura e o debate, o debate e a escrita, tomavam o espaço dos encontros como exercícios imprescindíveis. As comandas para a atividade de produção textual eram acompanhadas de textos provocadores de reflexão e buscavam oferecer ao aluno um cenário enunciativo, levando a ter

---

<sup>1</sup> Meu contato com as crianças, jovens e adultos (não-alfabetizados) se deu entre 1999-2006. Nesse espaço de tempo, primeiro como professora celetista, posteriormente, concursada, tive a oportunidade de estabelecer melhor, na medida do possível, as relações entre o vivido por meio das leituras propiciadas pela universidade e a vida como ela é: a escola e a sua realidade.

<sup>2</sup> Minha experiência no ensino superior iniciou logo após a graduação, primeiramente, numa faculdade particular onde lecionei a disciplina de língua portuguesa para os cursos de Jornalismo, Direito, Administração, Economia, Ciências Contábeis e Processamento de Dados. A experiência com alunos de áreas distintas e que requeriam um trabalho relevante às suas necessidades fosse realizado propiciou um aprendizado especial, pois, ao adentrar no universo discursivo dessas áreas, obrigava-me a refletir sobre os seus discursos e a buscar mediar da forma mais pertinente possível o trabalho de leitura, interpretação e compreensão dos textos para, posteriormente, proceder aos encaminhamentos de escrita. Entre 2003 e 2008, passei a ministrar aulas, também, como professora colaboradora do curso de graduação em Letras da Unioeste, no campus de Cascavel, experiência fundamental para tentar construir uma relação teórico-prática.

o que dizer por uma razão para fazê-lo a um interlocutor específico (GERALDI, 1997a; 1997b).

Nesse processo, a leitura de um material extra tomado como base para oferecer ao aluno o que dizer foi colocando interrogações à prática, pois, mais do que ideias para fomentar outras ideias, passei a refletir sobre o papel das vozes anunciadas pelo dizer do outro que atravessavam a escrita dos alunos. E, na observação do encontro das vozes, algo mais era comungado, *modis operandi*, feito uma determinação sem nome.

Incompreensões acentuadas, buscas desorientadas e um minicurso em Análise de Discurso de linha francesa acontece, numa participação em evento<sup>3</sup>. Superadas as desconfianças e o estranhamento frente ao novo quadro teórico-metodológico que a Análise de Discurso de linha francesa colocava em cena, um processo de reconfiguração de noções fundamentais passa a ser estudado: *quem é o sujeito (assujeitado)? Quais as diferenças entre as noções de texto e discurso? Qual o papel da memória naquele que enuncia em face da enunciação? Como a história e a ideologia produzem sentidos? Como entender o dito marcado por um inconsciente que escapa, sempre? Opacidade, ruptura, real e imaginário: como era possível ensinar a ler, a escrever e a ser autor frente a essas questões tão complexas?*

Entre as experiências no decorrer dos anos e os estudos dedicados à compreensão dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso francesa<sup>4</sup>, resta a certeza de que muito está por ser apreendido. Estar neste campo teórico é participar de estudos e reflexões em movimento, num *continuum* que não esmorece frente aos esforços de quem se orienta e é orientado pelos espaços abertos

---

<sup>3</sup> VII Semana de Letras – “Professando as Letras: identidades em construção”, promovido pelo Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Instituto de Letras (CELLIL), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no período de 29 de agosto e 01 de setembro de 2000, em Porto Alegre, RS. O minicurso era conduzido por orientandas da Profa. Maria Cristina Leandro Ferreira.

<sup>4</sup> Pode-se dizer que efetivamente iniciado com o curso de metrado em Letras (UNIOESTE/2006), melhor estabelecido no doutorado em Estudos da Linguagem (UEL/2012), mas, definitivamente, em construção.

pelas inquietações frente aos questionamentos que os discursos, de forma desafiadora, colocam ao pesquisador. Afinal, lê-se em Maldidier (2003, p. 15), a respeito da teoria fundada por Michel Pêcheux (1938-1983), que ele “não produziu nem síntese, nem sistema, mas deslocamentos e questionamentos”.

Foi assim que, passado o período como professora das séries finais do ensino fundamental e médio, afligida pela problemática sobre o que era determinado discurso<sup>5</sup>, passei a tentar ler discursivamente as produções escritas. Atravessados os embates com a teoria que propiciou compreender que o sujeito enuncia a partir de uma memória sustentada na movência de sentidos na cadeia de significantes, que, inconscientemente, sobrepassaram ao sujeito sem pedir licença, as perspectivas do assujeitamento redimensionaram o espaço escolar e a posição dos sujeitos que o ocupam. As lições de Pêcheux, não era (e continuam não sendo) fáceis de serem apreendidas, dado a saber, segundo o autor: “é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outros próprio ao linguajero discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar” (PÊCHEUX, 1997a, p. 54).

Tateando novas compreensões e superadas as primeiras limitações impostas pela incompreensão em relação às questões relativas à posição-sujeito, o aluno passa a ser outro: de indivíduo toma o lugar de sujeito afetado pela ideologia, atravessado pela voz do Outro, falado pelo inconsciente. Sujeito marcado pela historicidade, ele é, a partir das condições de produção do espaço de enunciação de onde fala, regulado: o que ele pode e deve dizer em vista de uma ordem determinante e dominante afeta a sua posição. “O discurso é implicitamente assimilado a uma prática

---

<sup>5</sup> Segundo Pêcheux (1997a), “todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes), de deslocamento no seu espaço” (p. 56).

específica, requerida pela relação de forças sociais e sempre realizado através de um aparelho” (MALDIDIER, 2003, p. 33).

E o professor também é outro. E a escola é outra: porque se percebe regulada enquanto um aparelho ideológico do estado, o de número 1 (ALTHUSSER, 1985). Responsável por afetar as relações entre os sujeitos do/no processo de ensino-aprendizagem: professores e alunos à mercê dos discursos da esfera escolar, dos materiais didáticos, dos programas de ensino, dos planejamentos e orientações pedagógicas, das normatizações e diretrizes oficiais etc. buscam se movimentar nos limites dos discursos possíveis de serem enunciados, pois “O autoritarismo está incorporado nas relações sociais. Está na escola, está no discurso” (ORLANDI, 1996, p. 32).

Diante do fato de que existe um discurso a ser reproduzido e da compreensão de que ele é falho e sofre fissuras por conta do movimento da historicidade constitutiva dos sujeitos, os conceitos que versam sobre uma certa autonomia do sujeito são revisitados, o que modifica, em definitivo, as perspectivas sobre o ensino. E, no tocante aos processos de ensino e aprendizagem de produção textual, é agregado, definitivamente, o conceito de ‘discurso’. Pensar que o aluno produz ‘discurso’ e este é materializado na forma de um texto implica na modificação do olhar daquele que ensina, porque afeta, sobremaneira, certas lógicas em relação ao processo ensino-aprendizagem e, também, das definições sobre o bom texto. A noção de erro é redimensionada, quando o olhar é atravessado pela ordem do discurso.

Frente à imagem de escola como o espaço de correção de um saber que ela detém na figura do professor e, diante do aluno que não sabe, outro movimento pede espaço. A imagem de escola como o lugar privilegiado para o exercício da troca de experiências em que os saberes dos envolvidos são expostos ao diálogo, à reflexão e ao debate como ponto fundamental para o exercício da leitura e escrita, ainda que este seja um quadro que não se refere à realidade de grande parte das aulas de língua portuguesa, mostra a necessidade de mudança.

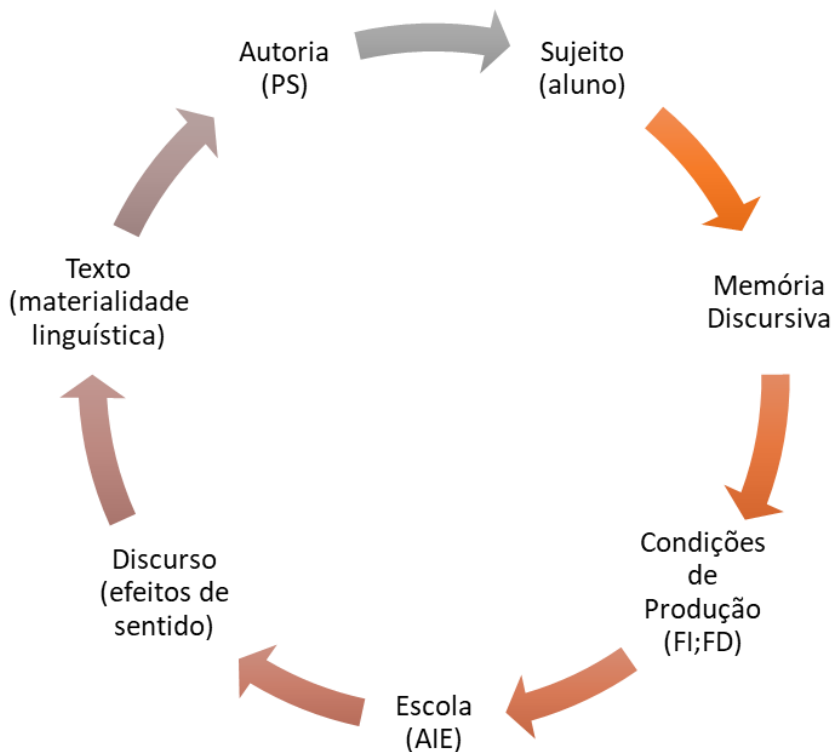


Mantendo em cena o discurso no centro do processo, a 'autoria' é um tema que emerge e requer reflexão. Na seção abaixo, apresento algumas reflexões a partir de uma análise em relação a atividades de escrita que permitem uma conversa sobre a emergência de discussões sobre a entrada dos estudos do discurso na sala de aula.

Sob o enfoque da discursividade, a avaliação da produção escrita é modificada, porque a compreensão da própria identidade do professor e do aluno sobre a instituição escolar é afetada, como já destacado. Uma vez que o professor toma conhecimento da perspectiva da Análise de Discurso, conforme a experiência aqui compartilhada espera mostrar, permite-se ao aluno o dizer e que a voz do sujeito enunciador-autor apareça. Permite, ainda, refletir as práticas de silenciamento imposto à criança. Se a escola rompeu a barreira da entrada do texto na sala de aula, é chegado o momento de, em definitivo, o discurso fazer parte do processo formativo do professor. A reflexão de quem ensina não é externo, não pode vir apenas, ou ser esperado, do movimento do outro (sequer deve ser imposto sob qualquer justificativa), ele é interno: ele é da competência de quem ensina, pois "Ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja (...), é preciso 'ousar pensar por si mesmo'" (PÊCHEUX, 1997, p. 304).

## **2. O movimento em (dis)curso**

Tendo em conta, portanto, a Análise de Discurso de linha francesa fundada por Michel Pêcheux (1997) e os estudos de pesquisadoras e pesquisadores que olham para as temáticas em torno da autoria, escola, leitura e produção textual a partir da perspectiva dos estudos pechêutianos, parto do esquema abaixo como uma perspectiva para ilustrar o processo conceitual que deu a sustentação para que o corpus fosse lido.



Como é possível observar, o percurso que envolve a produção discursiva pode ser lido a partir dos conceitos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa. No processo, há uma série de fatores envolvidos, que vão além do conhecimento linguístico daquele que escreve. Nessa posição, o sujeito responde à instituição escolar a partir das determinações sociais que previamente organizam para ele o que pode e deve ser dito. Esse *script* discurso-identitário comportamental é oriundo de uma historicidade que socio-idelogicamente define para os sujeitos inseridos numa sociedade sobre o que é, no caso, uma escola, como as pessoas que a frequentam devem se comportar, bem como os discursos que estão autorizados a circularem nesse espaço.

Na perspectiva teórica assumida, desde sempre há um discurso *já lá* a ser assumido nos espaços sociais, que são oriundos

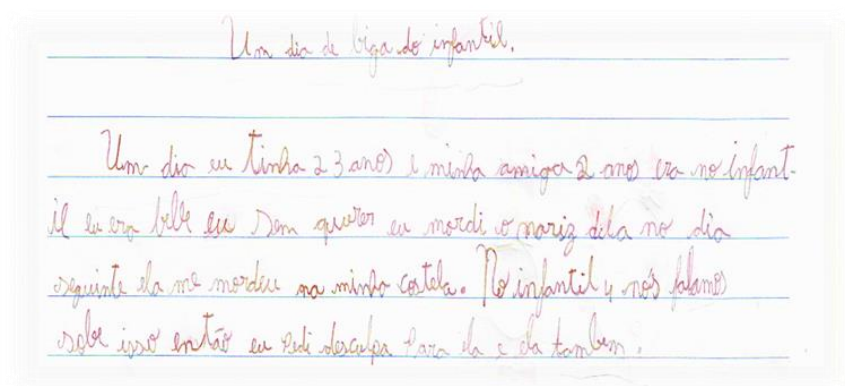
de saberes que se aprende, porém com a ressalva de que eles não são totalmente visíveis aos sujeitos, mesmo que os antecedam. Eles são como uma voz anônima, advinda de uma memória que não é apreensível, mas se encontra num já-dito que ocorre como sabido, sem que o sujeito o saiba.

Tem-se, nas imagens acima, sem a pretensão de completude, um esboço que movimenta alguns conceitos da Análise de Discurso, os quais buscam mostrar o processo de escritura na escola, que se coloca no dever de formar um bom produtor/leitor de texto. Os efeitos de sentido da palavra *bom* mudam conforme as convicções daqueles que estão autorizados a avaliar o que seja uma boa ou uma produção textual ruim. Se se fala em 'criatividade' na escola, e esse termo circula comumente em comandas de atividades de escrita, ao seu lado, a perspectiva de um sujeito que se marca de forma autoral emerge como se, autoria e criatividade, constituíssem-se faces de uma mesma moeda. Mas não o são. De todo modo, "(...) exige-se do aluno uma história com 'começo, meio e fim', que seja criativo, não tenha muitos erros de ortografia, pontuação, acentuação, concordância, que se faça uma bonita letra, além de ser produzido em pouco tempo e, raramente, sofrer qualquer tipo de revisão" (CALIL, 2009, p. 3).

Essa orientação merece reflexão, pois, ao passo que ela remete a um discurso sobre a função da escola em ensinar o aluno a escrever atendendo às normas vigentes da língua padrão, ela falha quanto ao processo de constituição da autoria, visto que provoca mais um silêncio do que a possibilidade à abertura do espaço para que a criança e o jovem se pronunciem. Se, no início da vida escolar, quando a escrita passa a fazer parte da rotina, a criança enfrenta o desconhecido universos das letras, com o passar dos anos, ela toma conhecimento de que a sua liberdade encontra limites frente ao muro das exigências impostas pela redação a ser aprovada pelo professor. Sabemos que somente a prática permite que a sujeito se sinta familiarizado com o processo da escrita. E essa familiaridade não se conquista a partir de uma escrita artificial, que pouco ou nada significa, porque a história possível de ser contada, muitas

vezes, não interessa. E a proposta é que a criança seja ouvida em relação ao que ela tem a dizer.

Abaixo, segue a produção escrita de uma criança relatando um acontecimento ocorrido na escola, envolvendo um conflito entre ela e uma colega.



(A., 2ª série do ensino fundamental)<sup>6</sup>

Temos no breve texto da criança um relato ao estilo autobiográfico, no qual a aluna explicita uma briga na escola, que levou ela e sua colega à agressão física (o que é comum quando as crianças iniciam o convívio escolar (no caso, ela morde e é mordida). A., traz o ocorrido à cena e inicia, valendo-se dos termos 'Um dia', mostrando que, se ainda não é uma leitora madura (visto sua idade), já incorporou ao seu repertório a orientação de como iniciar a contação de uma história. Mostra, também, e isso de forma não consciente no seu processo de escrita, que compreende os acontecimentos vividos como possíveis de serem lembrados e se tornarem pontos de autorreflexão. A criança conta que as protagonistas conversam sobre a briga, ainda na época, ilustrando um quadro que retoma o comportamento a ser aprendido. Ou seja,

---

<sup>6</sup> Um dia de briga do infantil.

Um dia eu tinha 2 3 anos e minha amiga 2 anos era no infant-il eu era bebe eu sem querer eu mordei o nariz dela no dia seguinte ela me mordeu na minha costela. No infantil 4 nós falamos sobre isso então eu pedi desculpa para ela e ela também.

quando uma desavença no ambiente social ocorre, é de bom grado que os envolvidos reconheçam o problema e o resolvam por meio do diálogo. A demonstração de que se está frente a sujeitos sociais, que já administram bastante cedo como as pessoas devem se comportar, fica marcada em, *eu pedi desculpa para ela e ela também*, ou seja, elas resolveram o conflito por meio de um diálogo. E, assim, ela encerra o relato com um ensinamento (uma moral?).

O que chama a atenção é a autodefesa no momento em que A. diz: *eu era bebê eu sem querer*, isto é, ela se antecipa à leitura negativa do adulto (o professor) e explicita que não fez por mal, afinal, ela era apenas um bebê. E bebês ainda não aprenderam sobre muitas coisas (que não devem agredir o colega), o que, agora, ela sabe. A. se justifica: foi *sem querer*. Ela promove um processo de defesa.

O objetivo aqui não é apontar os equívocos na escrita, mas movimentar o olhar sobre o trabalho discursivo da criança que revela a condição de que ela não é causa, mas efeito de uma sociedade à qual ela responde. No traçado das letras em cena, um sujeito se mostra e, com o exercício, revela o aprendido: mais do que o formal, mas o social. Uma memória emerge e um discurso se materializa; e ela, sofrendo as sanções da língua, mas também da historicidade que a constitui em sujeito, enuncia o que pode e deve ser dito a partir da sua posição-sujeito. Brigar, conversar, desculpar e ser desculpado: ela não sabe que já sabe como deve proceder, o que pode e deve dizer, que o dito anuncia uma memória discursiva que a orienta a partir de determinadas condições de produção. A criança, assim, ocupa um lugar no espaço escolar, com mais ou menos autonomia, em função dos efeitos de sentido balizados pela ideologia.

Por isso, o foco sobre a compreensão do dito enunciado pela criança, que, ao retomar um fato na condição e na forma que o faz, mostra o trabalho de uma engrenagem social e ideológica que funciona no processo de interpelação do indivíduo em sujeito. Por isso, retoma-se a reflexão:

o sujeito sabe o significado [das experiências que o marcam como sujeitos] mas não sabe que sabe, pelo funcionamento da ideologia há

um conhecimento, um saber, que não se aprende, que nos fala pela nossa filiação a redes de memória. Fala por conta própria. E no efeito pela ideologia, diverso do inconsciente, mas a ele ligado materialmente, o sujeito pensa que sabe mas não sabe. (...) Na narratividade, a memória se conta no sujeito que (se) diz (ORLANDI, 2017, p. 272).

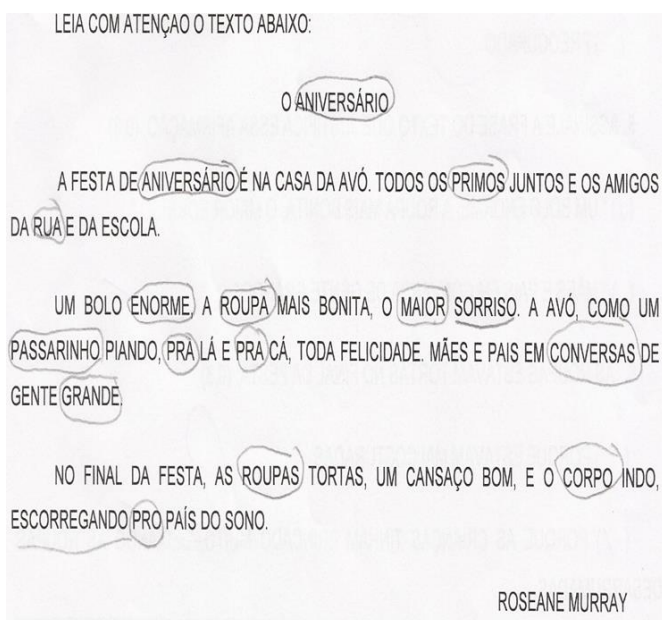
Com o foco sobre a autoria, pode-se ler uma história que remonta a uma experiência de um sujeito em particular. Mas, qual é o espaço que efetivamente a escola abre para o aluno dizer sobre a sua história, por consequência, de si e compartilhar os conflitos que tocam suas vivências e realidade?

Na sequência, volto-me para a atividade abaixo, cujos encaminhamentos vão na contramão de uma experiência que busca ouvir a criança, portanto, na contramão de propiciar a constituição da autoria. A experiência da autoria é provocada pela imersão do sujeito em/nos discursos que propiciam a ele se pronunciar e, assim, tornar interpretável o complexo de sentidos, de ordens diversas, que lhe afetam, o “que explicaria o fato de que diante de um acontecimento a interpretar, diferentes sujeitos tenham uma interpretação, em parte comum, sob o efeito da memória discursiva, mas também particular, sob o efeito da identificação singular a essas memórias” (ARAÚJO, 2008, p. 43), pois as experiências históricas, mas também individuais, nunca são as mesmas.

Parece possível afirmar que, deste modo, o sujeito-aluno, estabelecendo relações que exercitem uma compreensão de si e das experiências que lhe são permitidas viver, à luz da sociedade da qual faz parte, provocam a emergência de um eu-autor à vista de uma prática escolar que deseja que ele fale.

A crítica tecida à atividade apresentada na sequência, é feita, sobretudo, porque ela é um esboço que encontra eco, facilmente, em muitos exercícios de leitura, interpretação e escrita presentes em materiais didáticos. São atividades que até podem ter por propósito medir a capacidade do aluno extrair do texto algumas informações presentes na linearidade do texto, porém, se não há registro de que a

professora estendeu o diálogo, encerrando-se com os exercícios abaixo, pode-se dizer que algo não está sendo feito: justamente, a parte mais pertinente do processo de leitura, compreensão e interpretação. No caso, momentos que são estabelecidos por meio da reflexão, do debate, do questionamento em relação aos efeitos de sentido que um discurso pode provocar. A leitura que antecede às atividades colocadas em avaliação é a seguinte:



Trata-se de um poema de autoria da poetisa Roseane Murray incorporado à aula como uma atividade extra, ou seja, ela não pertencente ao livro didático. Seu conteúdo versa sobre um episódio especial, no caso, a festa de aniversário de uma criança. Há, no poema, uma configuração especial em relação à ausência de conectivos que levam o leitor à construção de um cenário para a festa. A configuração linguística em tela conduz o leitor a ordenar os acontecimentos e, enquanto ele constrói a cena enunciativa, uma emotividade singular, que envolve esse tipo de comemoração, ressoa, perfazendo o percurso de uma memória afetiva possível de

ser inferida em vista das condições de produção do texto, porque em nossa sociedade há um valor afetivo que marca a data de aniversário, especialmente, no caso de festas infantis em que há um enredo definido aos participantes.

O poema coloca em cena uma memória social determinada por um imaginário que provoca efeitos de sentido múltiplos sobre a importância da data, os sentimentos a serem sentidos (alegria, riso, conversas animadas, crianças brincando), isto é, alguns eventos que simbolizam a festa são metáforas para ilustrar a satisfação da comemoração e emolduram uma cena já conhecida. E, como todo o dito implica em não-dito, ficam os espaços de problematização em relação aos elementos em evidência.

Sobre as questões que acompanham o poema, não se pode afirmar que a sua elaboração partiu do professor, por isso entende-se que caberia a ele (compreendendo a limitação do que constitui o questionário de interpretação) ampliar o leque de perguntas dadas sobre o poema, visto que elas, para serem respondidas pelos alunos, não requeriam mais que a leitura do que está explicitamente expresso na linearidade textual. Elas cobravam que o aluno apenas voltasse ao poema e copiasse os trechos/palavras que correspondiam ao solicitado.

Também não se pode afirmar se um trabalho de compreensão explorando o caráter polissêmico próprio do gênero teria ocorrido. Por isso, parto da premissa de que a aula com o material teria se mantido restrita ao que apresento abaixo:



INTERPRETAÇÃO DO TEXTO:

1. EM QUE LUGAR ACONTECE A FESTA DE ANIVERSÁRIO DESCRITA NO TEXTO? (0,2)

Casa da avó

2. QUEM ESTAVA NA FESTA? (0,3)

Os primos e muitos amigos da  
avó e da Evale e os pais e mãe

3. QUE TAMANHO ERA O BOLO DE ANIVERSÁRIO? (0,3)

Era um bolo enorme

4. COMO VOCÊ ACHA QUE O ANIVERSARIANTE ESTAVA NA FESTA? (0,3)

ALEGRE

TRISTE

PREOCUPADO

5. ASSINALE A FRASE DO TEXTO QUE JUSTIFICA ESSA AFIRMAÇÃO. (0,3)

"UM BOLO ENORME, A ROUPA MAIS BONITA, O MAIOR SORRISO."

"MÃES E PAIS EM CONVERSA DE GENTE GRANDE."

6. AS ROUPAS ESTAVAM TORTAS NO FINAL DA FESTA: (0,3)

PORQUE ESTAVAM MALCOSTURADAS.

PORQUE AS CRIANÇAS TINHAM BRINCADO MUITO, DEIXANDO AS ROUPAS  
DESABRILIMADAS

À primeira vista, a criança que respondeu a atividade o fez muito bem, cumprindo com os objetivos. As marcas de acerto feitas pela professora validam suas respostas como corretas. Não é necessário prolongar a discussão sobre a tarefa que cobrava da criança um retorno ao texto, que, sem dificuldade, chega à resposta correta. O questionamento a ser feito é sobre a contribuição de uma atividade como essa na formação do sujeito aluno? Sendo uma atividade de leitura e, como acenado na comanda ("Interpretação do texto"), o que é feito do processo de compreensão, inclusive, provocados por elementos da língua, como a presença do artigo definido no título? E sobre a base ideologicamente posta em cena

que anuncia sobre uma comemoração que silencia a abstinência de recursos de grande parte das crianças e suas vidas?

Não quero dizer que é o caso de desconstrução do imaginário social relativo à infância, mas da compreensão a ser construída a partir da compreensão de que não existe apenas uma forma de comemorar, ser ou sentir a experiência de comemoração do próprio aniversário. Se a explicitação dessas questões não encontra espaço na atividade promovida, elas podem figurar num trabalho que não ignore a discursividade.

É importante que a escola mobilize estratégias para permitir aos alunos saber que vivemos numa sociedade de discursos, que não há verdades únicas a serem igualmente lidas por todos, mas modos de pensar e inscrever o real em função de algo maior que o desejo particular e individual do sujeito que diz. É importante mostrar que a partir de uma sociedade politicamente associada a orientações ideológicas, que aponta o dedo numa direção, ao passo que assim o faz, ignora outras direções possíveis de serem seguidas.

O tempo e os homens são frutos da história – da vida que se leva. As polaridades próprias a esses tempos, ao seu modo e gosto, definem sentidos para o que seja abundância vs. restrição, alegria vs. tristeza, beleza vs. feiura, tristeza vs. alegria, bom vs. ruim. O que há são palavras cujos conceitos são preenchidos pelos discursos presentes na sociedade: “E iludem-se os que pretendem encontrar a palavra exata de cada coisa. Tanto a linguagem como o mundo não são transparentes e não se ligam termo a termo. Tampouco se encontram palavras neutras em suas interpretações. A interpretação é sujeita ao múltiplo, ao incompleto, ao equívoco, ao incerto, ao político” (ORLANDI, 2017, p. 212).

Desde muito cedo a criança é apresentada a um universo de sentidos, mas nem ele é aberto e permite que o diferente, o inesperado, o improvável, e o questionamento ocorram. A questão é que, frente a quadros silenciadores, por meio de perguntas de “interpretação” que não cumprem o objetivo e comandas de atividades de produção textual que amarram a prática a uma certa ordem de sentidos (conforme o exemplo), não há como construir

um espaço para a formação do bom leitor e do bom produtor de texto, menos ainda, propiciar a assunção da autoria, o que não significa negar a manutenção de normas que venham a garantir que a produção se torne interpretável, porém o processo para se chegar a ela envolve reconhecer, conforme os estudos da Análise de Discurso francesa propõem, a compreensão de que existe em todo dizer uma historicidade latente e reveladora de como os sujeitos de um certo tempo pensam e isso é dar voz e tornar conhecido o movimento de sentidos impressos pelo autor do texto, que diz o possível de ser dito por ele.

Olhar para as narratividades<sup>7</sup> discursivizadas na produção textual como um processo complexo que não pode apenas ser reconhecido e explicado a partir dos conhecimentos da materialidade linguística é entender a presença de uma subjetividade regrada pela ordem do inconsciente e do desconhecido.

Eu me identifico na linguagem, mas somente ao me perder nela como objeto. O que se realiza em minha história não é o passado simples daquilo que foi, uma vez que ele já não é, nem tampouco o perfeito composto do que tem sido naquilo que sou, mas o futuro anterior do que terei sido para aquilo em que me estou transformando (LACAN, 1988, p. 301 apud MARIANI, 2006, p. 26).

A próxima atividade é mais um exemplo que ilustra um quadro de exercício comum na escola: ao aluno é solicitada uma produção escrita a partir da leitura de uma fonte-temática que tem por objetivo colaborar com o encaminhamento, no caso, dando ao aluno o que dizer. O encaminhamento traz uma tirinha que


---

<sup>7</sup> A noção de narratividade, segundo Orlandi (2017), não deve ser confundida com a distinção clássica das tipologias textuais que circulam na escola. Para a autora, ela diz respeito ao funcionamento da memória, “a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiada em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas” (ORLANDI, 2017, p. 30 – grifos da autora).

apresenta uma sequência de três ações que envolvem um garotinho. A comanda pede que ele conte o que se passa nas cenas e, assim, escreva uma história.

Mais uma vez não é possível saber se ocorreu algum diálogo entre professor e alunos em relação à proposta que tivesse por finalidade conduzir os alunos a observarem as tarefas que envolviam o garotinho para, talvez, imaginar alguma problematização na passagem de um quadro a outro que levasse ao desfecho exposto no terceiro quadrinho. Por isso, considero, novamente, a atividade como se ela tivesse sido encaminhada de acordo com a sua comanda.

9- Agora, observe a tirinha abaixo e escreva um texto bem criativo. Conte o que aconteceu em cada uma das cenas, escrevendo uma história.



O menino

Era uma vez um menino um belo dia de manhã ele foi regar os vegetais no finzinho do dea ele foi arancas os vegetais no dia seguinte o menino viu que ia ter uma festa daí ele pegou os vegetais e ele vendeu muitos vegetais e o menino ia pegar os denarucas daí um colinho tinha comido todos os vegetais e fim da estória

(M., 1º ano do ensino fundamental)<sup>8</sup>

<sup>8</sup> o menino

Era uma vez me-nino um belo dia de manhã ele foi regar os vegetaes no finazinho do dea ele foi arancas os vegetaes no dia seguinte ele pegou os vegetais e ele vendeu muitos

Baseando-me apenas no material que é dado a ler pela criança, entendo que a previsibilidade está latente, ou seja, a sequência de ações em cena não propicia (pelo menos não facilmente) que a criança responda ao que a comanda solicita, ou seja, a escrita de “um texto bem criativo”. Essa ressalva no encaminhamento direcionada à tarefa acresce a ela uma dose de dificuldade, pois, diante da tirinha e da exigência “Conte o que aconteceu em cada uma das cenas”, qual é o espaço para o aluno se movimentar? Entre o ser criativo e a tarefa de reproduzir o que ele vê, como ultrapassar a barreira da mera decodificação na leitura das imagens? Se se tratava de um exercício a fim de verificar a capacidade de o aluno em manter uma sequência linear de fatos, recontando-os e os transcrevendo, o pedido para que ele escreva algo criativo não se torna apenas desnecessário, mas pouco coerente. Portanto, diante de exercícios de produção textual pouco esclarecidos em seu propósito, como é possível ao aluno exercitar a autoria?

Volto brevemente a olhar à produção do aluno, da qual destaco o trecho: *“e o menino ia pegar as cenouras dai um coelhinho tinha comido todos os vegetais”*. De onde, afinal, saiu o coelhinho transgressor?! Ouso dizer que há, ali, um traço de autoria no sentido de que a criança se movimenta para além da evidência do sentido e esboça uma voz de sujeito em formação, já imerso em conhecimentos e sentidos adquiridos na vida e na escola: eis, pois, um exemplo de uma relação com a enunciação que nunca se dá no vazio, mas retoma, ainda que o sujeito não saiba, os discursos que o constituem.

### **Considerações finais**

Chego ao fim da reflexão defendendo a importância dos conhecimentos da Análise de Discurso da linha francesa para o professor. Ao seu modo, ela afeta o olhar de quem ensina em

---

*vegetais e o menino ia pegar as cenouras dai um coelhinho tinha comido todos os vegetais e fim da estorinha.*

relação aos seu objeto de estudo, a língua(gem). A teoria desloca o ponto de atenção, ou melhor, faz avançar o alcance do olhar levando o professor a perceber outra(s) questões, menos evidentes que as marcas linguísticas, mas presente e responsável pelos (efeitos de) sentido: o discurso enquanto matéria. Certas questões de ensino, portanto, ganham outra ordem e colocam novos desafios, pois “Que o homem é um ser de linguagem, eis algo que não cansamos de repetir há muito tempo; que ele seja um homem de discurso, eis uma inflexão cuja dimensão ainda é impossível mensurar, mas que toca em algo essencial” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 17), alertam os autores.

As rupturas provocadas pelos estudos discursivos são acompanhadas por um processo de compreensão de si e do outro que se anuncia a cada tomada de palavra. Trata-se de uma presença em que o simbólico é alçado à significação menos real e mais imaginária.

E a certeza sobre a presença de outras vozes que falam em mim e por mim, hoje, não assustam mais. Pelo contrário: explicam, pois dão ciência à compreensão para refletir e problematizar as práticas silenciadoras que vêm pela ideologia, pela história, pelo inconsciente, pela memória e seus esquecimentos, pelas condições de produção.

Esses e outros conceitos mais que compõem os dispositivos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, singulariza os dizeres, porque faz compreender que, à frente do professor há um sujeito aluno constituído e afetado pela história e pelo todo complexo social que atua sobre ele. Professores e alunos respondem a uma mesma instituição: a escola. Daí as possíveis ressignificações do processo de escrita enquanto espaço coercivo e libertador ao mesmo tempo. Eis minha pauta para reflexão.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 2. ed. Trad. Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

- ARAÚJO, Anne Francialy da Costa. *Autor(ria), subjetividade e estilo*. In: TFOUNI, Leda Venturini (org.). Ijuí: Editora Unijuí, 2008. (Coleção Linguagens).
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. 2 ed. Londrina: EDUEL, 2009.
- CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Coord. de tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b.
- MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.
- MARIANI, Bethania. *Sentidos de subjetividades: imprensa e psicanálise*. Revista Polofonia: Cuiabá. EdUFMT. v.12. n 1. p. 21-46, 2006.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Eu, Tu, Ele – Discurso e real da história*. 2 ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2017.
- ORLANDI, Eni Pulccinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes: 1996.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 2 ed. Campinas: São Paulo: 1997.

## ENTRE-LUGARES: A TRADUÇÃO E SUAS INTERFACES

Andréia Riconi  
Davi Silva Gonçalves

### 1. Introdução

A partir do dia em que São Gerônimo (342–347) decide empreender seu ambicioso projeto de traduzir a *Bíblia sagrada*, resolvendo também refletir sobre essa sua empreitada, o tema “tradução” começa a aparecer nos círculos filosóficos. Desde então, os debates em torno dessa tarefa tratada ora como simples, ora como um mal necessário e ora como impossível passam a se tornar mais intensos. Durante a história de nossa civilização, todos sabemos que a tradução sempre esteve lá; porém evitávamos (evitamos?) lembrar disso, despreparados para aceitar que aquilo que interpretamos, provavelmente, já foi previamente interpretado por outrem. Finalmente, pelo menos no mundo acadêmico, cada vez mais aceitamos o fato de que, para a tradução, não deve existir nenhuma receita mágica daquilo que é certo, nem certeza absoluta daquilo que é errado. Nas próximas páginas, partimos dessa premissa para descrever como a tradutologia vai evoluir do foco no autor para o foco no texto e, por fim, para o foco nos elementos que permeiam o texto.

Para a tradução, há uma multiplicidade de respostas que variam de momento a momento. Via de regra, porém, é sim possível alcançarmos algumas generalizações – como, por exemplo, faz Antoine Berman (2013) quando tece uma longa reflexão acerca da tendência de que o texto traduzido seja sempre mais longo do que o texto fonte. Afinal, se queremos contar uma história interessante que ouvimos de alguém, e se não estivermos com pressa, o mais natural é que essa história acabe ficando muito mais longa do que a original. Do mesmo modo, se nosso



interlocutor a recontar, essa história pode crescer ainda mais – e assim sempre. Intertextual, a linguagem sempre comunica muito mais do que aquilo que está objetivamente expresso nela mesma. Assim, se uma palavra significa muito mais do que uma única palavra, ao interpretá-la, para fins de tradução, é natural que quem traduz possa se ver forçado a complementá-la.

Relativamente recente, a disciplina de Estudos da Tradução respira, porém ainda busca um lugar ao sol dentro da academia, bem como nos demais círculos intelectuais. É verdade que, nos grandes centros, a tradutologia hoje está recebendo maior atenção; por outro lado, em contextos mais remotos, essa ainda é uma área pouco lembrada – e muito menosprezada. Muitas hipóteses podem ser levantadas para justificar essa realidade. Dentre elas, é importante lembrar que precisamente no instante em que os Estudos da Tradução ganha força no Brasil, uma crise de valores (de todos os valores) se apresenta, interferindo diretamente nas políticas educacionais e no surgimento e manutenção de cursos mais novos. Afunilados os tentáculos dessa crise, percebe-se um projeto de precarização das Ciências Humanas, Filosóficas e da Linguagem, que são, precisamente, a casa dos Estudos da Tradução. Por isso, pouco após o *incipit* de uma narrativa promissora para a tradutologia, sua história começa a estagnar nacionalmente, como tem acontecido com tantas outras disciplinas.

Dito isso, e nadando contra essa corrente de esquecimento e de precarização da área, o objetivo desse capítulo é apresentar o caráter multi e interdisciplinar dos Estudos da Tradução. Com ênfase em contribuições teóricas mais contemporâneas acerca do tema, buscamos também contribuir para o fortalecimento da área, que tanto tem a dizer. Nesse sentido, não privilegiamos nenhuma linha analítica específica, entendendo que os Estudos da Tradução ocupam o entrelugar da língua e da literatura. Portanto, introduzindo a tradutologia para leitores interessados (professores, estudantes e comunidade em geral), trata-se de uma reflexão mais ampla sobre a disciplina, abordando distintas vertentes associadas a ela. Para pensarmos nessa temática, partimos, dentre alguns textos,

principalmente dos estudos compilados no livro *Tradução em perspectiva: um diálogo entre tradutores e conceitos teóricos* (MARINS; UCHIDA, 2021) como nossa principal fundamentação teórica.

## 2. Desenvolvimento

Roman Jakobson, em seu famoso texto intitulado “Aspectos linguísticos da tradução” (1975), apresenta uma distinção entre o que chama de três maneiras de interpretar um signo verbal. Segundo o autor, o signo “pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não verbais” (JAKOBSON, 1975, p. 65). Em seguida, portanto, ele classifica esses três tipos de tradução da seguinte maneira: tradução intralingual, que “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua” (JAKOBSON, 1975, p. 65); tradução interlingual, que “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua (JAKOBSON, 1975, p. 66); e tradução intersemiótica, que “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais” (JAKOBSON, 1975, p. 66). Para fins de ilustração: tradução intralingual seria equivalente a traduzir uma obra de linguagem muito sofisticada e hermética para o público infanto-juvenil dentro de um mesmo idioma; tradução interlingual seria equivalente à definição clássica de tradução – isto é, como a tradução do inglês para português, por exemplo; e tradução intersemiótica seria equivalente à adaptação de livro para filme etc.

No espaço acadêmico, também podemos reclassificar essas categorias de Jakobson (1975) de duas maneiras: divididas entre Estudos da Tradução e Estudos da Adaptação. Enquanto o primeiro costuma lidar com aquilo que o teórico chama de tradução interlingual, o segundo tende a focar em processos de tradução intralingual e intersemiótica. Na análise do professor John Milton (2020, p. 64), isso provavelmente se deve ao fato de que “a maioria dos Estudos da Adaptação contemporâneos, seguramente no Reino Unido, originaram-se dos departamentos monolíngues de Estudo

do Teatro, Estudos do Cinema e da Mídia, Estudos da Dança, Estudos da Música, Estudos da Cultura e Literatura Inglesa”. Os efeitos disso são múltiplos e, dentre eles, é possível que ocorra algum conflito, vez ou outra, entre teóricos e pesquisadores que se encontram mais alinhados ora aos Estudos da Tradução ora aos Estudos da Adaptação. Esse duelo, entretanto, é compreendido por Cattrysse e Leitch (2020, p. 27-28) como um esforço improdutivo:

Se cientistas da tradução e da adaptação continuam a disputar a extensão de seu território, e se a crítica da adaptação sente que sua precisão terminológica atual é satisfatória mesmo quando alguns especialistas afirmam que não existe adaptação e outros afirmam que ela é onipresente, entusiastas da adaptação não devem se surpreender se um dia uma terceira parte, preocupada ou designada pelas partes envolvidas, intervir e decidir a partir de um ponto de vista externo.

Quando alguém argumenta que “aqui eu traduzi, mas ali adaptei”, vemos que existe uma clara diferença para o senso comum. Enquanto a tradução é, muitas vezes, entendida como uma equivalência mais literal, sem “mudar muito”, a adaptação parece ser compreendida como uma última alternativa. Ou seja, se não é possível traduzir “*piece of cake*” como “fatia de bolo” para expressar que algo é extremamente fácil, talvez seja necessário adaptar para “mamão com açúcar”. É bem verdade que, do ponto de vista conceitual, nada disso faz sentido. Porém, uma hipótese para que tantas definições e narrativas se proliferem ao nosso redor tem a ver com a origem e a construção bastante plurifacetada dos Estudos da Tradução e da Adaptação. Assim, enquanto os Estudos da Adaptação estabelecem um diálogo mais constante com as Artes Cênicas e os Estudos da Tradução costumam estar mais ligados à Crítica Literária, dentro da própria tradutologia vemos uma gênese bipolar. Isto é, se por um lado ela emerge da Literatura Comparada, por outro também surge da Análise do Discurso. Na realidade, se observada com uma lupa, veremos que a área tem um vínculo com muitas outras, como a semiótica, filosofia, história, filologia etc.

Ainda no âmbito teórico, para além dessas classificações, muito se tem discutido sobre as diferentes formas de traduzir – e sobre os diferentes elementos atrelados aos processos tradutórios. Ao início, a maioria das atenções se voltavam para o texto de origem e para a ideia de equivalência. Em tal momento, eram comuns ideais como o da fidelidade, a noção de que há uma essência da obra original a ser mantida na tradução e uma representação quase religiosa da obra de partida. Inevitavelmente, portanto, também era comum que a tradução fosse associada a uma prática impossível, sempre em débito em relação ao texto fonte. Com o passar do tempo, porém, a obra de chegada foi se tornando mais central; e o projeto de tradução (isto é, o objetivo ao qual cada tradução se propõe em sua cultura) foi suprimindo, ao menos em alguma medida, essa idealização da obra original e a ideia de que ela detém algum tipo de controle ou privilégio nessa hierarquia inventada entre texto de partida e texto de chegada.

Por fim, depois dos olhos que se direcionavam ao texto de partida migrarem para o texto de chegada, algo mais passou a integrar essa arena: aquilo que existe fora desses textos. Com o advento dos estudos descritivos e da sociologia da tradução, passamos a entender que uma análise restrita a escolhas tradutórias, seja com destaque para o texto fonte ou para a tradução (ou nenhum dos dois), não era suficiente. A tradução, ao integrar um sistema literário, depende de outros agentes que vão além do tradutor e do autor, passa a participar como parte fundamental nessa cultura que, agora, começa a integrar. Nisso que Yill Fang (2020, p. 76) chama de poética dominante, os elementos se misturam e “a ideologia se entrelaça com todos esses elementos, desempenhando um papel crucial na vida literária e, até mesmo, na vida social e histórica”. Uma evidência clara disso é a postura hierarquizante e de preciosismo que, na cultura popular, tende a execrar sucessivamente as adaptações de livros que são levados às telas de filmes e, mais atualmente, de séries televisivas.

A atitude de quem estuda literatura frente às adaptações cinematográficas é quase sempre uma de diminuição, na qual as proezas do cinema são reconhecidas apenas com relutância e rancor. Meu contraponto é que a formação desses indivíduos não os ensinou a encontrar nos filmes riquezas comparáveis àquelas que conseguem encontrar na literatura e que, conseqüentemente, a sua experiência pessoal com o cinema, em especial com adaptações, tende a ser comparativamente pobre. Quando assistem à versão cinematográfica de um romance ou de uma peça já familiar, querem encontrar no filme aquilo que valorizaram na obra literária, sem antes se perguntarem se esse é o tipo de coisa que o cinema é capaz de fazer. De modo geral, não estão interessados nas novidades que o filme pode proporcionar, e sim em avaliar o quanto da sua concepção pessoal do romance foi efetivamente transposta de uma mídia a outra. (MCFARLANE, 2020, p. 34)

Como acontece com as demais artes, desconhecendo os mecanismos por trás delas, o público se vê na condição de crítico e conhecedor dos defeitos e erros da adaptação, pura e simplesmente por ter lido esse ou aquele livro que lhe serve de inspiração. Porém, seria equivocado concluir que esse olhar privilegia a literatura em comparação com as telas por ter um conhecimento maior sobre ela. Pelo contrário, o mesmo sujeito que por vezes prefere um filme ou nem mesmo leu o livro que lhe inspirou, sente vergonha de admiti-lo, já buscando na adaptação alguma brecha para tecer a crítica que procura. Colocando a literatura em um pedestal, é como se tomássemos para nós a obrigação de defendê-la nessa luta imaginária que ela empreende contra o filme que a está profanando. A perspectiva de ver em uma adaptação cinematográfica a mesma imagem imaginada na leitura de um livro é inalcançável, mesmo porque cada leitor, a cada leitura, imagina algo totalmente diferente. Ao mesmo tempo, entender que a adaptação opera como uma nova leitura dentre tantas, ainda parece ser um tabu tão grande quanto encarar que o tradutor, ao traduzir, também está dando a versão dele da história.

Desse modo, criamos essa redoma cômoda e inflexível onde as imagens que fazemos das coisas são as imagens corretas; e se a literatura permite que isso aconteça, o cinema também deveria. “Tal modo de pensar deixa implícita a convicção de que existe um significado fixo e ‘verdadeiro’ em um texto literário – e, de fato, em qualquer tipo de texto” (MCFARLANE, 2020, p. 34). Ao invés disso, o que temos mesmo no texto fonte é aquilo que Theo Hermans (2020, p. 112) chama de crescimento refratário do significado; através dele, a tradução recria, “temporariamente, interpretações que, como artefatos verbais, estão, em si, abertas à interpretação. Ela transforma ‘originais’ que são, eles mesmos, transformações de textos que também são transformações”. Obras literárias podem ser refratadas de muitos modos, direta ou indiretamente, como em “edições comentadas para acadêmicos, traduções, simplificações, seriados, peças de teatro, jogos de videogame, músicas etc.” (MILTON, 2020, p. 63). Como quando vemos uma pessoa que para nós é única, mas cuja voz, jeito ou aparência veremos repetir-se numa outra pessoa que conheceremos em outro contexto, nada que existe no mundo é totalmente original. Quando alguém que sabe do que estamos falando responde que não: fulano não lembra beltrano, vemos que a leitura que temos dos objetos tampouco é única, estável e universal. “Como não?”, nos perguntamos, irritados, negando a validação de uma visão diferente da nossa.

Mesmo quando entendemos essa situação, o fato de que a literatura não quebra o cristal de nossa própria interpretação nos conforta; enquanto as adaptações cinematográficas nos desestabilizam. Isto é, na situação hipotética de que nós e um amigo que leu *Dom Casmurro* (ASSIS, 1899) discutamos essa leitura, não incomoda saber que, enquanto um acha que Capitu não traiu Bentinho, outro tenha a impressão de que a traição ocorrera e um terceiro sugira que na verdade ninguém traiu ninguém e Bentinho era apaixonado por Escobar. São essas leituras completamente distintas uma das outras; mas nos conforta a ilusão de que o livro “original” está lá; ou seja, existe uma verdade que um de nós três captou e os outros não: um mistério por desvendar, cuja chave

apenas o autor “original” detém. Adaptado para as telas, a obra de Machado de Assis nos soa mais manipulada do que deveria: queríamos A verdade, e não somente uma delas.

McFarlane (2020, p. 34) associa essa ideia de verdade única diretamente ao conceito de fidelidade, abraçado “não apenas entre aqueles com formação literária, mas também entre muitas esferas do público telespectador, que não vem acompanhada por nenhuma reflexão real sobre o quanto de fidelidade é possível ou desejável – ou mesmo o que ela significaria”. Ao analisar as adaptações mais “próximas” de livros para o cinema, o resultado que temos são filmes consideravelmente longos e descritivos. Dessa maneira, uma obra de leitura prazerosa e agradável pode gerar uma adaptação enfadonha, que o público não sente ganas de ver até o fim. Entretanto, muitos consideram isso o ideal em comparação com transformações mais incisivas, ainda que concordem com essa mesma análise. O equívoco, aqui, é deslocar da obra literária os efeitos causados por sua linguagem, organização e narrativa, como se bastasse uma transposição *ipsis litteris* de página para a tela para que a adaptação fosse propriamente aceita. Ora, mas se um romance cativante se transforma em um filme cansativo, a análise crítica está invertida; afinal de contas o resultado final, longe de ser o mesmo, é na realidade o oposto.

Nossas respostas intelectuais e afetivas a um romance e ao filme dele derivado podem se sobrepor significativamente, mas é evidente que essas respostas resultam de dois processos diferentes de articulação. Pode parecer um trabalho árduo, mas acho importante que aqueles em nossa área envolvidos tanto com filmes quanto com literatura defendam mais intensamente a abolição da hierarquia, e mesmo dicotomia, entre alta cultura e cultura popular; pelo abandono da fidelidade como abordagem, em benefício de uma invocação mais produtiva de intertextualidade; e, por fim, pela concessão da devida diligência àquilo que confere aos filmes qualidades como sutileza e complexidade, em vez de protestar a perda do que é peculiar à literatura. O cinema é, talvez, tão fácil de apreciar que fica ainda mais fácil não reparar que muita coisa está acontecendo. (MCFARLANE, 2020, p. 45)

Menosprezando esse universo de coisas que estão acontecendo na tela, o olhar busca apenas aquilo que não está lá: aquilo do livro que “se perdeu”. McFarlane (2020) nomeia essa estratégia de enxergar a imitação como cerne das adaptações de ‘abordagem mimética’, para a qual toda novidade, criação ou transformação é análoga ao fracasso. Entretanto, “se o que você quer é ter a mesma experiência de quando leu o romance (e acredita que é de fato possível tê-la duas vezes), por que não simplesmente relê-lo? Assim, é mais garantido que o efeito desejado seja alcançado” (MCFARLANE, 2020, p. 35). É interessante partir da provocação da autora justamente se levarmos em conta que, em diversas ocasiões, parte do público que vai ao cinema assistir uma adaptação já anseia, antes das luzes apagarem, pelo momento dos créditos finais quando todas as falhas do filme poderão ser discutidas entre os pares. O prazer de ver o filme, assim, é dizer que teria feito melhor – ou que, talvez, melhor ele não tivesse sido feito.

Infelizmente, assim como elogiar o autor de um romance quando aparece uma bela frase ou criticar o seu tradutor quando essa frase não é tão bonita, o comportamento descrito acima acerca das adaptações já se tornou senso comum. Ainda segundo McFarlane (2020, p. 35), quando saímos do cinema, “raramente ouvimos pessoas dizendo: ‘que controle de *mise-en-scène* sofisticado’ ou ‘notou o uso poético das transições de cena?’ É comum, no entanto, ouvirmos comentários como: ‘por que mudaram o final?’ ou ‘ela era loira no livro’”. Eventualmente, chega-se a inescapável conclusão: “o livro é melhor do que o filme”. Enquanto assistia o filme, essas mesmas pessoas podem ter tido diversas reações honestas devido ao movimento ligeiro da câmera, ao uso apropriado da trilha sonora ou à fotografia; porém isso tudo pouco interessa. “É um tópico no qual todos se acham capazes de ter uma opinião, e a maioria delas, desde as expressadas em conversas casuais até as explanadas em revistas conceituadas, ainda insiste em enfatizar a questão da fidelidade, implícita ou explicitamente” (MCFARLANE, 2020, p. 35).

Língua, literatura e tradução estão, talvez, entre as áreas de estudo que aqueles que não as estudam mais se sentem autorizados a opinar e julgar. “Em cada instância, a tradução, certamente, aparece



como delimitada, subordinada, contida, controlada” (HERMANS, 2020, p. 111). Ninguém questiona os traços de um arquiteto, o punho do cirurgião ou o discurso circunstanciado de um advogado: mas, do mesmo modo que todos se sentem no direito de dizer qual a maneira correta de se comunicar em um idioma (geralmente como o “falante nativo”) e o que é alta literatura, todos também sabem como um romance deveria ser traduzido ou adaptado. Por mais que essa reflexão possa ser feita, como bem lembra McFarlane (2020, p. 39), o filme deve ser julgado e analisado como filme, “só depois disso é que, dentre muitas outras coisas, é também uma adaptação [...]”; o precursor literário é apenas um aspecto da intertextualidade do filme, que pode ter maior ou menor importância”. Destacando a questão da adaptação, temos, novamente, um movimento ideológico que busca sempre a hierarquização da origem. Parte dela, o autor original é detentor dos sentidos, a quem o tradutor/adaptador deve algo social e historicamente.

Na vida social e histórica da tradução e do tradutor, essa e outras ideologias aparecem continuamente. Disso Lawrence Venuti (1995) demonstra conhecimento, quando o teórico cunha os conceitos de tradução domesticadora e tradução estrangeirizante, dando apenas um nome para aquilo que Friedrich Schleiermacher (2001) já dizia em outro ensaio, publicado originalmente em 1813. Enquanto a tradução estrangeirizante seria aquela que transforma a linguagem do texto traduzido de modo a aproximá-lo do contexto de partida, a tradução domesticadora seria aquela que transforma o conteúdo do texto traduzido de modo a aproximá-lo do contexto de chegada. Assim, de maneira simplista, traduzir o nome “John” como “João”, por exemplo, seria uma manobra domesticadora, enquanto mantê-lo como no original seria uma manobra estrangeirizante. Do ponto de vista da estratégia tradutória, a distinção parece simples; do ponto de vista ideológico, entretanto, ela está longe de ser. “Infelizmente, alguns pesquisadores dos Estudos da Tradução aplicam a noção normativa de ideologia em seus estudos de forma desmedida, sem se darem conta ou refletirem sobre seus efeitos” (FANG, 2020, p. 76).

Quando escrevem sobre o tema, muitos pesquisadores tendem a defender uma ou outra opção (em geral a estrangeirização) em detrimento da outra se valendo de argumentos políticos e ideológicos. De forma geral, nessas discussões a estrangeirização seria tratada como o equivalente a privilegiar o texto de partida enquanto a domesticação seria tratada como o equivalente a privilegiar o texto de chegada. Porém, a questão é: onde habita esse privilégio? Constituído pela e através da linguagem, se o texto literário é um texto sempre em movimento, é impossível determinar que a manutenção ou transformação de uma palavra em outra coisa beneficia mais ou menos certa cultura. Por isso, Fang (2020, p. 78) postula que: “a ideologia da tradução não é, definitivamente, uma ideia concreta. Na verdade, ela é a própria perspectiva que pede por uma investigação exaustiva de uma rede ampla composta por sociedades, culturas, textos e agentes envolvidos na tradução”. Às vezes, é possível trazer uma palavra estrangeira para o idioma de chegada no mesmo momento em se pode enfatizar o quão exótica é uma certa cultura e, às vezes, alterá-la precisamente para amenizar essa sensação. Afinal as fronteiras entre o Eu (original) e o Outro (estrangeiro) são fluídas, assim como são interdependentes.

Em consonância com essas reflexões acerca do entrelugar liquefeito entre Eu e Outro, e das múltiplas identidades que se manifestam nesse espaço, outra contribuição dos estudos mais contemporâneos acerca da tradução diz respeito à tentativa de dar voz às minorias de raça, gênero e sexualidade. “A questão da voz aponta para uma problemática ainda mais ampla, a da tradução como um constructo cultural e, também, ideológico” (HERMANS, 2020, p. 111). Assim, a identidade *queer*, por exemplo, que se refere às minorias sexuais e de gênero, também chega aos Estudos da Tradução. “A tradução *queer* é uma rota possível de renovação inventiva formal através da escrita, que busca pela arte menor da dessexualização da própria língua, independente da natureza de gênero ou não-gênero das línguas reais” (KEDEM, 2020, p. 160). Defendendo uma tradução consciente acerca das diferenças e engajada na luta política contra a manutenção de termos

pejorativos no que se refere às minorias, a tradução *queer* configura mais um esforço no sentido de privilegiar não uma língua neutra, mas uma língua socialmente inclusiva. “A sexualização, etnização ou humanização da língua fornece a chave para reinventá-la de modo a tornar a experiência significativa em formas infinitamente novas – permite-nos ver, ouvir e imaginar todo um leque de formas de ser” (KEDEM, 2020, p. 168).

Entretanto, e mesmo com o surgimento dessas novas vertentes, ainda é preciso superar a crise de inferioridade da tradução e de superioridade do original. Exemplo claro disso é o fato de que ainda se leva muito em conta quando uma tradução é autorizada; ou seja, aprovada pelo autor traduzido. De acordo com Hermans (2020, p. 113), “o termo em si confirma a singularidade de intenção, a coincidência da voz, a ilusão de equivalência e, certamente, a incontestável relação de poder e autoridade. A tradução tem permissão de autoria sobre o texto traduzido, embora desejemos que o autor a aprove”. Curiosamente, temos casos em que os autores do texto de partida conhecem muito pouco a língua alvo da tradução; porém ainda assim sua opinião é considerada valiosa para que a obra traduzida seja considerada bem ou mal executada. Por vezes, inclusive, são os próprios tradutores que buscam essa aprovação: por um lado por se orgulharem de um retorno positivo por parte do autor e por outro por entenderem que para a sua carreira tal retorno pode fazer muito bem.

Hermans (2020, p. 115), ao fazer uma discussão nesse sentido, enfatiza que tradutores nunca apenas traduzem: “Eles traduzem em contextos de determinadas concepções e expectativas sobre a tradução. Tanto o contexto da tradução quanto as ações individuais e coletivas a ela relacionadas são socialmente determinadas. Tradutores, assim, são também agentes sociais”. Ao idealizarmos essa questão da credibilidade do tradutor e da tradução, esperando da obra traduzida uma equivalência impossível e do tradutor subserviência total ao original, ignoramos esse fato: tradutores são agentes sociais, em contextos situacionais. Essa atmosfera é precisamente aquela que norteia os estudos funcionalistas,

encabeçados por Christiane Nord (2020, p. 54): “as características linguísticas de qualquer texto são determinadas pela situação na qual o texto é usado”. Para isso serve o projeto de tradução: designar um objetivo e uma função para a tradução e desenvolvê-la da maneira mais apropriada tendo em vista o fim que a ela é proposto; e nada além disso.

Evidentemente, os projetos de tradução dependem também dos contextos espaciais e temporais em que estão inseridos. “Muitas sociedades exigem traduções ‘aceitáveis’, como as *belles infidèles*” (MILTON, 2020, p. 63). Aqui, John Milton lembra a tradição francesa dos séculos XVII até XVIII que deixaria traços até, inclusive, a contemporaneidade. Para essa tradição, traduzir “bem” era sinónimo de rerepresentar o texto de uma maneira totalmente domesticada e “agradável” – isto é, adaptado àquilo que agrada aos leitores franceses. Então, levando todos esses aspectos textuais e contextuais em consideração, Nord (2020, p. 88) postula que “a tradução pode assim ser vista como uma interação parcialmente comunicativa, intencional e intercultural, envolvendo um texto fonte”. Dessa maneira, traduzir seria como transferir um texto que, nesse processo de transferência, precisa antes dar um passo para trás, se transformando em rascunho, para então ser reconfigurado em um novo ambiente.

Dessa forma, podemos diferenciar dois tipos de traduções: aquelas que são explicitamente marcadas como vindas de outra cultura (onde podemos encontrar o nome do tradutor, a língua de origem do texto fonte, onde ele foi inicialmente publicado etc. e/ou onde podemos encontrar marcações textuais “estrangeiras” ou “estranhas”) e aquelas que não manifestam sua origem quando traduzidas para outro idioma e cultura, e que, portanto, são interpretadas como textos originais da cultura alvo pelos seus receptores. (NORD, 2020, p. 93)

Para Nord (2020), então, uma coisa são as traduções literárias contratadas por editoras e comercializadas por décadas, até que uma nova tradução seja feita, e outra coisa são as efêmeras

propagandas automotivas ou de tinta capilar – que, em poucos meses desaparecem das telas das televisões. Nesse sentido, não importa apenas conhecer o idioma para o qual se traduz, mas o público alvo que está em algum lugar dentro desse microcosmo e que utiliza uma linguagem específica naquele determinado contexto – a comunidade científica, crianças que consomem literatura infanto-juvenil etc. Além disso, “nas sociedades modernas multiculturais, nós não podemos dizer que uma cidade ou uma rua representam uma única cultura homogênea” (NORD, 2020, p. 88). A globalização e os avanços das novas tecnologias permitem que, hoje, em uma mesma rua, um pai que passa horas trabalhando para uma empresa multinacional não saiba se comunicar muito bem com sua filha adolescente que passa horas ouvindo *K-pop* e discutindo mangá com as amigas. O papel do tradutor não é traduzir pensando em atender esses dois personagens fictícios, já que “a tradução sempre acontece entre dois subgrupos muito bem definidos de duas comunidades linguísticas envolvidas” (NORD, 2020, p. 89).

Por isso, idealmente, o tradutor deve ter pleno domínio do projeto tradutório para compreender qual(is) o(s) propósito(s) dele e para quem ele comunica. Mais especificamente, Nord (2020, p. 91) alega que é necessário conhecer “os receptores do texto alvo, o tempo e o local prospectivos de recepção do texto, o meio através do qual o texto será transmitido e o motivo da produção e recepção do texto”. Mesmo quando o(a) tradutor(a) não é propriamente contratado, por exemplo quando ele mesmo decide traduzir uma obra literária para procurar uma editora interessada posteriormente, um projeto seria bem-vindo, mesmo que nunca seja colocado no papel. Ou seja, antes de empreender essa tradução, o(a) tradutor(a) precisa refletir sobre todos os pontos elencados acima, tomando decisões conscientes acerca deles durante o processo. Desse modo, arriscamos dizer que talvez este seja um dos frutos mais centrais que colhemos tendo acompanhado a evolução de uma rica área de estudo, perpassada por muitos mitos e idealizações sobre significado e significante: o projeto de tradução. Aos poucos se tornando soberana, resta saber

quando a tradução se verá totalmente emancipada do seu suposto débito com o original – que, no fundo, é quem deve a ela o seu sucesso e perpetuação.

### **Considerações finais**

Pouco se pode imaginar acerca do futuro dos Estudos da Tradução. Com o rompimento constante das fronteiras, os avanços tecnológicos e a inescapável internacionalização da área, é necessário lutar por sua democratização. Afinal, concordamos com Tymoczko (2020, p. 181) quando ela argumenta que, como em muitos outros casos, o resultado da internacionalização tem privilegiado a criação de ambientes intelectuais eurocêntricos: “Muitas vezes, publicações clássicas ocidentais relacionadas à teoria e à prática da tradução são utilizadas em sala de aula ou moldam o currículo”. No próprio Brasil, por exemplo, trata-se de uma experiência similar àquela dos(as) estudiosos(as) que buscam pensadores(as) de outros continentes (em geral a América do Norte ou Europa) para tratar de temas como estudos de gênero, questões coloniais e pós-coloniais, negritude etc. Trata-se de uma postura minimamente questionável, já que contamos com tantos sujeitos especializados nesses temas, seja em nosso país ou na América Latina.

Desse modo, e paradoxalmente, “o uso de publicações desenvolvidas no Ocidente pode ser visto como progressivo e, ao mesmo tempo e de forma mais preocupante, como uma forma de hegemonia intelectual” (TYMOCZKO, 2020, p. 182). Como posto, um dos efeitos mais interessantes dos Estudos da Tradução foi estabelecer uma aliança de peso com os estudos identitários e de minorias. Utilizado amplamente como metáfora de não-pertencimento, de situações de fronteira, o conceito de tradução foi abraçado por aqueles que discutem a condição do sujeito desterritorializado. Como as populações escravizadas, sequestradas de suas terras, a tradução é um texto estrangeiro pisando em um território que, ao mesmo tempo, é e não é sua nova casa. Após tra(du)zido, porém, já não existe mais volta; a

identidade original já não existe. Em nossa leitura, essa correlação precisa urgentemente ser resgatada, em todos os sentidos. Só assim poderemos explorar os Estudos da Tradução em toda sua magnitude, sem reiterar os dualismos e hierarquizações que sempre os atrapalharam – e que continuam a atrapalhar.

## Referências

ASSIS, M. *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1899.

BERMAN, A. *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*.

Tradução de Marie Hélène C. Torres; Mauri Furlan; Andreia Guerini. Tubarão: Copiart, 2013.

BROWN, R.; FITZMYER, J.; MURPHY, R. *Novo comentário bíblico São Jerônimo: Novo testamento e artigos sistemáticos*. São Paulo: Paulus editora, 2018.

CATRYSSSE, P.; LEITCH, T. Um diálogo sobre adaptação. Trad. Ciro de Andrade. In: MARINS, L.; UCHIDA, A. (Org.). *Tradução em perspectiva: Um diálogo entre tradutores e conceitos teóricos*. São Francisco do Sul: Editora Solar dos Livros, 2020, p. 8-29.

FANG, Y. Ideologia de Tradução Versus Tradução de Ideologia: Uma perspectiva sobre a noção de ideologia nos Estudos da Tradução. Trad. Michelle Joaquim e Oliver Camargo. In: MARINS, L.; UCHIDA, A. (Org.). *Tradução em perspectiva: Um diálogo entre tradutores e conceitos teóricos*. São Francisco do Sul: Editora Solar dos Livros, 2020, p. 70-84.

HERMANS, T. O Outro da Tradução. Trad. Laura Zanette. In: MARINS, L.; UCHIDA, A. (Org.). *Tradução em perspectiva: Um diálogo entre tradutores e conceitos teóricos*. São Francisco do Sul: Editora Solar dos Livros, 2020, p. 100-130.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

- KEDEM, N. O que é Tradução Queer. Trad. Julia Goya e Ícaro Gonçalves. In: MARINS, L.; UCHIDA, A. (Org.). *Tradução em perspectiva: Um diálogo entre tradutores e conceitos teóricos*. São Francisco do Sul: Editora Solar dos Livros, 2020, p. 131-173.
- MARINS, L.; UCHIDA, A. (Org.). *Tradução em perspectiva: Um diálogo entre tradutores e conceitos teóricos*. São Francisco do Sul: Editora Solar dos Livros, 2020.
- MCFARLANE, Brian. Não Era Assim no Livro. Trad. Natália Corbello. In: MARINS, L.; UCHIDA, A. (Org.). *Tradução em perspectiva: Um diálogo entre tradutores e conceitos teóricos*. São Francisco do Sul: Editora Solar dos Livros, 2020, p. 30-45.
- MILTON, John. Estudos da Tradução e Estudos da Adaptação. In: MARINS, L.; UCHIDA, A. (Org.). *Tradução em perspectiva: Um diálogo entre tradutores e conceitos teóricos*. São Francisco do Sul: Editora Solar dos Livros, 2020, p. 59-69.
- NORD, Cristiane. Definindo Funções da Tradução. Trad. Allan Furtado e Bruno Bonafé. In: MARINS, L.; UCHIDA, A. (Org.). *Tradução em perspectiva: Um diálogo entre tradutores e conceitos teóricos*. São Francisco do Sul: Editora Solar dos Livros, 2020, p. 85-99.
- SCHLEIERMACHER, F. Sobre os diferentes métodos da tradução. In: HEIDERMAN, W. (Org.). *Clássicos da Teoria da Tradução*. Vol. I Alemão-Português. Tradução de Margarete von Mühlen Poll, Florianópolis: USFC, Núcleo de Tradução, 2001. P. 26-87.
- TYMOCZKO, M. Trajetórias de Pesquisa nos Estudos de Tradução. Trad. Jean Alexandre e Ramon Alves. In: MARINS, L.; UCHIDA, A. (Org.). *Tradução em perspectiva: Um diálogo entre tradutores e conceitos teóricos*. São Francisco do Sul: Editora Solar dos Livros, 2020, p. 174-199.
- VENUTI, L. *The translator's invisibility: A history of translation*. London and New York: Routledge, 1995.





# POEMAS DE LITERATURAS HISPÂNICAS EM TRADUÇÃO: A MEDIAÇÃO DO TRADUTOR EM CONTRAPONTO AO USO DE RECURSOS DIGITAIS DE TRADUÇÃO AUTOMÁTICA

Ariane Fagundes Braga  
Luciana Ferrari Montemezzo

## 1. Introdução

Este artigo é fruto de um minicurso elaborado e realizado para a ocasião da 23ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários (JELL) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), evento ocorrido na modalidade remota no período entre 24 a 26 de novembro de 2021. Propusemos um minicurso intitulado da mesma forma que este artigo, com o intuito de refletirmos a respeito da mediação do tradutor em contraponto às novas tecnologias de recursos digitais para tradução automática, especificamente no que se refere à tradução literária de poemas. O minicurso apresentou um panorama de perspectivas teóricas dos Estudos da Tradução acompanhado de reflexões práticas que tomaram como exemplo alguns poemas de Literaturas Hispânicas em sua versão de tradução automática em dois recursos digitais diferentes (*Google Tradutor* e *Linguee*).

Em um primeiro momento, o minicurso introduziu conceitos iniciais que são básicos para a área, como, por exemplo, as diferenças entre tradução, versão e interpretação. Em um segundo momento, foi realizada a exposição a respeito do papel da Tradução e do tradutor ao longo da História da humanidade e dos povos, como elementos de divulgação de saberes, de culturas e de religiões. Avançando na apresentação da proposta do minicurso, iniciamos a discussão sobre a evolução dos recursos digitais que mudaram o campo de atuação do tradutor e a disponibilidade de novas

ferramentas de trabalho para novos campos de trabalho (aplicativos, jogos digitais, *softwares*, sites específicos, dicionários *online*, etc).

Em um terceiro momento, houve uma discussão sobre algumas perspectivas teóricas dos Estudos da Tradução e das especificidades da Tradução Literária e da atividade profissional do tradutor literário, principalmente considerando os estudos de Carvalho (2003). Logo após, foi apresentada uma ideia geral sobre a Tradução e as novas tecnologias e, em específico, foram mostradas as ferramentas *online* *Google Tradutor* e *Linguee* e a forma como essas realizam a tradução automática via *sites*. Ao final da proposta de minicurso, foram apresentados alguns fragmentos de poemas de autores hispânicos como Federico García Lorca e Pablo Neruda, contrastando a tradução desses trechos nos dois recursos digitais mencionados, *Google Tradutor* e *Linguee*, para, dessa forma, explicitar a nossa tese de que o tradutor profissional não pode ser substituído por um tradutor automático.

Explicitada a sequência didática de apresentação de nosso minicurso, propomos a mesma estrutura para este artigo que trata desta atividade ministrada pelas autoras: perspectivas teóricas dos Estudos da Tradução, especificidades da Tradução Literária, a tradução e as novas tecnologias, apresentação das duas ferramentas explicitadas e, ainda, fragmentos de poemas submetidos à tradução automática das ferramentas *Google Tradutor* e *Linguee* para análise e reflexão por parte das ministrantes e dos participantes/leitores.

## **2. Perspectivas teóricas dos Estudos de Tradução**

Para iniciarmos a discussão em torno da Tradução e dos Estudos da Tradução, é importante trazer algumas discussões teóricas da nossa área de pesquisa. Entendemos, com base nos estudos de Carvalho (2003), que a tradução é uma atividade de caráter interdisciplinar e, ainda, que o tradutor atua como um mediador de culturas, para além de um mediador entre duas línguas consideradas língua de partida (LP) e língua de chegada (LC).

A reflexão primordial que devemos considerar é justamente essa: a tradução, como atividade interdisciplinar, envolve questões para além das linguísticas: culturais, sociais, históricas, políticas, etc. Na esteira dos estudos de Carvalhal, a tradução deve ser entendida como “um ato de comunicação de intermediação de culturas” (CARVALHAL, 2003, p. 219). Dessa forma, cabe aos estudiosos da área de Tradução, considerarmos o processo tradutório como um procedimento que não envolve apenas um par de línguas. Trata-se, isto sim, de um conjunto de características e repertórios necessários à atuação ampla e dinâmica do tradutor. Assim, de acordo com Campos (1986, p. 27-28), “o tradutor não traduz afinal de uma língua para outra, e sim de uma cultura para outra”.

Quando tomamos a tradução literária como referência, é necessário refletir sobre a questão da circulação literária em diferentes contextos culturais: a tradução será a responsável por conduzir uma obra estrangeira a novos contextos de recepção, a novos leitores que têm outras línguas maternas e outros contextos socioculturais. Dessa forma, para Carvalhal (2000, p. 87), “como estratégia e lugar das relações interliterárias, a tradução é considerada atualmente como um recurso essencial nas relações com o Outro”. As relações com o outro são essenciais no âmbito dos Estudos da Tradução e, também, da Literatura Comparada. Neste sentido, é importante destacar as reflexões de Arrojo, que assinala o papel do tradutor como “outro autor” a habitar o texto, a ideia da visibilidade do tradutor como agente da diferença e da possibilidade de sobrevivência do original é uma temática de discussão necessária (ARROJO, 1993, p. 80):

A partir do reconhecimento de que há, pelo menos, um ‘outro’ autor a habitar o texto traduzido, desmitifica-se também a ‘inocência’ da tradução precisamente bem-intencionada e empenhada num esforço de ‘fidelidade’ cega e desinteressada ao ‘original’. A visibilidade do tradutor como agente da diferença e da possibilidade de sobrevivência do original também torna visível o desejo de conquista e de apropriação implícito em qualquer ato tradutório. (ARROJO, 1993, p. 80)

Superadas (ou até mesmo vencidas) algumas as ideias anteriores referentes aos conceitos de fidelidade e de equivalência considerados cruciais no processo tradutório para estudiosos da Tradução temporalmente mais afastados dos dias de hoje, adotamos uma postura de autoria diante da tradução, mostrando que “a tradução é um processo e é um resultado, isto é, considerada como ação ou processo, bem como o resultado dessa ação, desse processo” (García Yebra, 1983, p. 145). A partir da redefinição de conceitos importantes, como os de fidelidade e de equivalência tão valorizados e centrais em outros tempos, percebemos que o sujeito tradutor adquire, aos poucos, mais espaço na teoria e também na autoria da tradução, redefinindo o seu papel e a sua atuação ao longo dos tempos.

Assim, a tradução aceita a presença de um “outro” e desacredita em conceitos como neutralidade, equivalência perfeita e fidelidade cega do tradutor em relação ao autor, passando a uma ideia de ética de tradução, pensada em uma nova tradição que percebe a tradução também como um espaço de autoria. A tradução pode ser pensada como uma leitura e, cada tradutor, fará a proposta de uma leitura diferente de acordo com o seu repertório linguístico e cultural.

### **3. Especificidades da Tradução Literária**

Após refletirmos sobre os Estudos da Tradução e da relação interdisciplinar da área com outros campos do saber e com outros repertórios e conhecimento necessários à atividade tradutória profissional, devemos contemplar uma análise específica das características e dos saberes próprios ao tradutor literário e à atividade de tradução de textos literários. Afinal, é a partir deles que surgirão os critérios que balizarão nossas atividades cotidianas.

Deve-se considerar que, na maioria dos casos, é a tradução que chega ao leitor. O texto traduzido se origina em outra comunidade cultural, em outro contexto histórico e geográfico específico e, não raro, também em um período histórico muito diverso ao qual nos

encontramos. Assim, a alteridade – compreendida como as múltiplas vozes dos outros – é amplamente potencializada quando se trata de tradução.

No caso específico da literatura, é importante pensar no contexto sócio-histórico e literário do sistema de recepção da obra. Por que interessa traduzir um autor e/ou uma obra e não outros? Que motivos que levam uma determinada comunidade literária a demandar a voz de um autor estrangeiro? A resposta mais evidente a esta indagação é que há uma lacuna no sistema literário receptor, que necessita da voz do autor estrangeiro. Há leitores que esperam por uma voz que não escreve na sua língua materna. Há espaços no sistema literário receptor que estão abertos para esta nova voz, que vem dizer novas coisas, falar de novos espaços, ou de temas relevantes. Assim sendo, as traduções começam a compor, de forma ainda não muito bem delimitada pelos estudos literários, lacunas consideráveis no seu novo sistema de recepção.

Como abordar este imenso cabedal de informação produzido por tradutores e editores ainda parece ser uma incógnita, no ambiente acadêmico. Entretanto, é inegável que, se se traduz, é porque há leitores. Em uma sociedade regida pela economia de mercado, se não houvesse leitores, não haveria traduções sendo disponibilizadas a novos leitores.

É ainda necessário ratificar que a tradução perpassa ativamente o sujeito-tradutor, dotado de subjetividades, repertórios e vivências que serão refletidas no processo tradutório. Como sujeito sócio-histórico, ele certamente deixará marcas em seu texto, sejam elas em nível lexical, morfossintático, estilístico, etc. Será ele também – geralmente com anuência de seu editor – que decidirá sobre algumas questões macroestruturais, tais como a inserção ou não de notas de rodapé ou de fim. Equalizar a formação do tradutor e sua subjetividade com as demandas mercadológicas talvez seja o grande desafio destes nossos tempos, desde o início do trabalho até a chegada do objeto livro às mãos do leitor.

O diálogo que a subjetividade do tradutor estabelece com a obra por ele traduzida, somadas com todas as demais variantes

envolvidas no processo, faz com quem a atividade seja sempre idiossincrática e irrepetível. Sobre esta rede comunicacional composta por várias vozes, Mittmann (2014) assevera:

Há condições sócio-históricas, constituídas de outros discursos anteriores, que conduzem a interpretação e que legitimam alguns sentidos. Por isso, algumas leituras são possíveis e, portanto, também algumas traduções são possíveis. Assim, a tradução, longe de ser simples cópia ou equivalência de mensagens, é lugar de possibilidade: sempre outra tradução pode ser realizada, porque sempre outros efeitos de sentidos podem ser produzidos.

Ainda de acordo com a pesquisadora, o trabalho com tradução envolve dois movimentos complementares: o primeiro promove uma abertura, no sentido de reconhecer o texto. O segundo se dá a partir de um fechamento, que promove um novo efeito de unidade. Sob tal ponto de vista, é possível afirmar que a tradução literária é ainda mais irrepetível e dependente do cérebro humano do que as demais modalidades do gênero.

#### **4. A tradução e as novas tecnologias: recursos digitais para tradutores**

A partir das transformações tecnológicas ocorridas no século XX, e, ainda, no século XXI, o mercado editorial e o mercado de Tradução passam por muitas modificações com o advento de novos recursos digitais que auxiliam o trabalho do tradutor profissional. A *Internet* revoluciona o acesso às informações ao redor do mundo, possibilitando que o tradutor consulte com rapidez as mais diversas publicações estrangeiras (revistas, jornais, publicações técnicas e científicas em geral, dicionários em formato *online*, *sites* de busca e de pesquisa). Além disso, novos recursos digitais desafiam o tradutor a atuar em novos mercados e em novos ramos específicos, como é o caso dos *softwares*, da legendagem de objetos audiovisuais (como no caso do cinema e da produção de vídeos em

geral), dos aplicativos para dispositivos móveis (como celulares e *tablets*) e, ainda, os jogos digitais (tanto recreativos quanto educacionais). Novos recursos digitais ampliam as necessidades de atuação do tradutor profissional em nossa sociedade e permitem que novos profissionais sejam capacitados para atuarem em novas frentes de trabalho, com conhecimentos específicos para o uso constante e o manejo fluido de novas tecnologias. A popularização de eventos e de congressos internacionais ou, ainda, de relações internacionais entre países e empresas multinacionais, amplia a necessidade de atuação de intérpretes, tanto no âmbito da interpretação simultânea quanto subjetiva. Entende-se que as novas tecnologias e as novas necessidades socioculturais e econômicas dos séculos XX e XXI ampliam consideravelmente as necessidades de atuação do tradutor em nossas sociedades.

Cabe ressaltar que a tradução sempre esteve presente ao longo da História da Humanidade, mas é no século XX que ela é ampliada para novas necessidades sociais e de mercado. A tradução dos textos sagrados de inúmeras tradições religiosas é um bom exemplo da presença dos processos tradutórios e de sua circulação em diferentes culturas desde os primórdios da Humanidade:

Se a comunicação entre línguas e culturas é um fato pressuposto e aceito em nosso mundo contemporâneo, de modo algum ela era evidente no passado. No entanto, todos os grandes intercâmbios culturais na História envolveram tradução: fosse a versão dos textos budistas do sânscrito e do páli para o chinês durante o período medieval antigo; fosse a transmissão da Filosofia grega para o árabe nos séculos medievais antigos e a subsequente tradução dos mesmos textos do árabe para o latim ao longo de toda a Idade Média; ou fossem as traduções mais recentes dos textos ocidentais para o japonês ou chinês; que marcaram a modernização dessas duas civilizações do Leste Asiático no final do século XIX e início do século XX” (BURKE & HSIA, 2009, p. 7).

Há também no mercado inúmeros *softwares* e *sites* educacionais voltados para o ensino de línguas estrangeiras, como é o caso do



*Babbel*<sup>1</sup>, do *Busuu*<sup>2</sup> ou do *Duolingo*<sup>3</sup>. Os jogos específicos para ensino de idiomas também têm seu mercado garantido. Os dicionários *online* facilitaram a consulta, não somente de tradutores, mas também de estudantes, professores e público em geral, pois, até certo tempo atrás, conseguir dicionários de língua estrangeira era muito difícil e muito caro no Brasil. No caso do Espanhol, um dos principais dicionários do idioma, o *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE)<sup>4</sup> está disponível de forma gratuita para consulta no *site* institucional da RAE. Também é possível acessar *sites* que trabalham com consulta e com pesquisa de vocabulário, como é o caso do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (VOLP)<sup>5</sup>, também disponível em formato de *site*. Esses exemplos servem para que reflitamos a respeito da ampliação de possibilidades de pesquisa ao tradutor nos dias de hoje, com a infinidade de recursos digitais disponíveis, muitos deles de forma gratuita.

Para a nossa análise específica de poemas de Literaturas Hispânicas, vamos propor, como *corpus*, alguns fragmentos de poemas submetidos à tradução disponível em *sites* gratuitos (*Google Tradutor* e *Linguee*), disponíveis na *Internet* para tradução automática de palavras e/ou de trechos maiores, conforme veremos na próxima seção deste artigo.

## 5. Apresentação de duas ferramentas *online*: *Google Tradutor* e *Linguee*

Os *sites* denominados *Google Tradutor*<sup>6</sup> e *Linguee*<sup>7</sup>, disponíveis na *Internet*, são recursos digitais acessados por meio de navegador *web* para consulta. Os *sites* são bastante parecidos, pois a estrutura visual

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://pt.babbel.com/>>

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.busuu.com/pt>>

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://pt.duolingo.com/>>

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.rae.es/>>

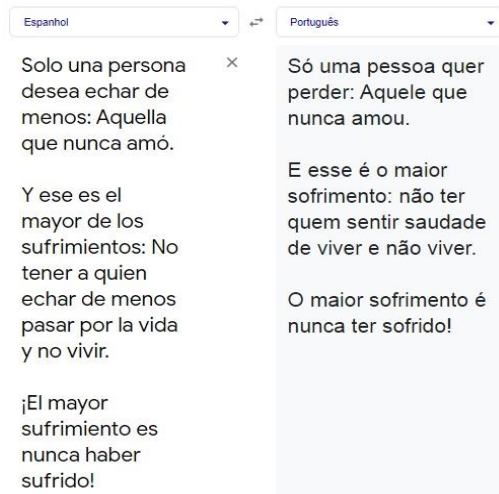
<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>>

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://translate.google.com.br/>>

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.linguee.com.br/>>

de ambos é dividida em duas colunas: à esquerda é possível escolher a língua de partida (LP) da palavra e/ou trecho selecionado para traduzir e, ainda, à direita é possível visualizar a tradução automática do texto em língua de chegada (LC) escolhida previamente pelo usuário, logo após a realização do processo tradutório automático do *site* selecionado. Esse processo tradutório é realizado em segundos e, na ferramenta do *Google*, também é possível acionar uma opção de ouvir a leitura da frase e/ou trecho nos dois idiomas selecionados. A seguir, apresentaremos duas imagens com trechos do poema *Echar de menos* do autor chileno Pablo Neruda para visualização da interface do *Google Tradutor* e do *Linguee*:

**Figura 1** – Imagem de trecho de poema traduzido no *Google Tradutor*



De acordo com nossa experiência no manejo dos dois *sites* mostrados acima, ambos são mais eficazes e menos equivocados quando consultamos uma palavra isolada ou um trecho curto, minimizando, assim, o risco de equívocos maiores por parte do *site* selecionado. No caso específico do *Linguee*, o *site* busca, nas de pesquisa bases na Web, o trecho assinalado tanto na LP como na LC, o que talvez seja interessante para expressões específicas que o

usuário deseje pesquisar e verificar contextos de uso em diferentes publicações disponíveis na *Internet*.

**Figura 2 – Imagem de trecho de poema traduzido no *Linguee***

^ Fontes não verificadas (espanhol → português)	
[...] decir que me temo -de que muchos de nosotros vamos a <b>achar de menos</b> a su Comisión, particularmente a algunos de sus miembros, y esto no <b>son</b> buenas noticias ni para Europa ni para nosotros.	[...] dizer antes: receio - que muitos de nós irão sentir a falta da sua Comissão, principalmente de alguns dos seus membros, e isto não é <b>certamente</b> uma boa notícia para a Europa nem para nós.
(DE) la compañía sin sustancia <b>no es más que soledad acompañada</b> .	(DE) união vazia não é senão <b>solidão acompanhada</b> .
[...] que está en América, cuyo objetivo <b>es</b> la auténtica liberación del hombre contemporáneo, sometido a duras opresiones y ansioso de libertad, no sólo se extiende a los países <b>menos</b> desarrollados del Centro y del Sur del Continente, sino que también comprende el área geográfica de los países más desarrollados del Norte, donde nacen nuevas formas de pobreza y esclavitud a partir del mismo fenómeno del desarrollo industrial y tecnológico: la decadencia moral, la corrupción, la extrema pobreza y <b>soledad</b> de algunas personas que viven en centros urbanos densamente poblados, la delincuencia y la violencia juveniles, <b>una</b> cierta esclavitud generada por el [...]	[...] homem contemporâneo submetido a duras opressões e ansioso pela liberdade, não somente estende-se aos países <b>menos</b> desenvolvidos do Centro e do Sul do Continente, mas compreende também a área geográfica dos países mais desenvolvidos no Norte, onde nascem novas formas de pobreza e de escravidão a partir do próprio fenómeno do desenvolvimento industrial e tecnológico: a decadência moral, a corrupção, a extrema pobreza e <b>solidão</b> de algumas pessoas que vivem em centros urbanos densamente povoados, a delinquência e a violência juvenis, <b>uma certa</b> escravidão gerada pelo consumismo e pelo materialismo, a marginalização social de alguns grupos ao interno das grandes cidades, etc.
[...] negarse a aceptar una reserva de una persona con discapacidad o <b>de una persona de</b> movilidad reducida o a expedirle un billete, ni podrán pedirle que viaje <b>acompañada</b> por otra persona, <b>a menos</b> que <b>sea</b> estrictamente necesario para cumplir las normas de acceso [...]	[...] não podem recusar-se a aceitar uma reserva ou a emitir um bilhete a uma pessoa portadora de deficiência ou a uma pessoa com mobilidade reduzida, nem exigir que a mesma <b>seja acompanhada</b> por outra pessoa, <b>excepto se</b> for estrictamente necessário para cumprir [...]
[...] despoblamiento de algunas zonas, especialmente las zonas rurales <b>menos</b> desarrolladas, <b>acompañada</b> de una concentración urbana y del envejecimiento de la sociedad [...]	[...] considerável, como, por exemplo, o despovoamento de certas zonas, sobretudo das zonas rurais <b>menos</b> desenvolvidas, paralelo à concentração urbana e ao envelhecimento [...]

No entanto, no caso de um poema, um exemplo um tanto extremo, notamos que o fato de o processo tradutório não ser permeado pelas subjetividades e pelos repertórios de um tradutor humano, algo parece falho e confuso na maioria das traduções de poemas.

## 6. Poemas em tradução: exemplos de Federico García Lorca

Considerando a poesia como uma das mais complexas formas de expressão linguística, decidimos confrontar exemplos extremos, que evidenciassem os limites entre a máquina e o cérebro humano. Para tanto, além do poema de Pablo Neruda, anteriormente citado, também escolhemos um poema de Federico García Lorca. O interesse pela sua produção literária se deve ao fato de que é o segundo autor mais traduzido da Literatura Espanhola, além de ser amplamente conhecido no mundo literário.

Inicialmente, lançamos o poema selecionado, *Romance de la luna, luna*, que abre o poemário *Romancero Gitano* (1928), no *Google Tradutor*. Em seguida, o comparamos com a tradução presente na *Obra poética completa*, edição bilingue publicada em 1996. Finalmente, procedemos à última comparação, desta vez com um trabalho feito pelo músico Flávio Lira (1952-2021), o Falviola, que transformou o poema em um forró, cantado por Amelinha.

Embora a obra de Lorca tenha sido recebida no Brasil pela elite cultural (as primeiras traduções de suas peças foram assinadas Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade, nos anos 1940), sua obra na Espanha tem origens profundamente populares. O resgate do emblemático poema que narra o embate entre a criança e a lua e tem um trágico desfecho ao ritmo de forró resgata o Lorca do duende, aquele que encontra nas entranhas da Andaluzia a sua identidade, o “poder misterioso que todos sienten y que ningún filósofo explica” (GARCÍA LORCA, 1972, p. 110).

A seguir, apresentamos os resultados, por meio de quadros comparativos, das duas primeiras estrofes de cada uma das traduções anteriormente mencionadas, ao lado do extrato do poema lorquiano.

Texto Fonte	Tradução 1 <sup>8</sup>	Tradução 2 <sup>9</sup>	Tradução 3 <sup>10</sup>
La luna vino a la <u>fragua</u> con su <u>polisón de nardos</u> . El niño la mira mira. El niño la está mirando. <u>En el aire conmovido</u>	A lua veio para a <u>forja</u> com seu <u>alvoroço de tuberosa</u> . A criança olha para ela. O menino está olhando para ela.	A lua veio à <u>frágua</u> com sua <u>anquinha de nardos</u> . O menino a olha olha. O menino a está olhando.	Sobre a <u>frágua</u> veio a lua Com seus <u>babados de renda</u> . O menino mira, mira O menino a está mirando.

<sup>8</sup> *Google Tradutor*.

<sup>9</sup> *Obra Poética Completa*.

<sup>10</sup> Poema musicado em ritmo de forró.

mueve la luna sus brazos y <u>enseña</u> , <u>lúbrica</u> y pura, Sus <u>senos de</u> <u>duro estaño</u> .	<u>No ar movido</u> Mova a lua seus braços E <u>ensina</u> , <u>lascivo</u> e puro, Seus <u>seios de</u> <u>estanho duro</u> .	<u>No ar</u> <u>comovido</u> Move a lua seus braços E <u>exibe, lúbrica</u> e pura, seus <u>seios de</u> <u>duro estanho</u> .	<u>No ar súbito</u> , <u>comovido</u> , A lua move seus braços E <u>mostra</u> , <u>lúbrico</u> e puro, <u>Seios de duro</u> <u>estanho</u> .
---	--	---	--

Apesar de tratar-se apenas da parte inicial do poema, à primeira vista é possível notar que estamos diante de farto objeto de pesquisa e análise. Assim sendo, foi necessário selecionar alguns exemplos mais representativos sobre os quais refletir. Optamos, portanto, pelos casos mais contundentes e polêmicos, os quais passamos a discutir brevemente, considerando sobremaneira seus correspondentes em Língua Portuguesa (LP, daqui em diante).

O vocábulo *fragua*, muito usual no sul da Espanha, embora incomum, faz parte também do vocabulário da LP significa o mesmo que fornalha ou forja, sofrendo apenas adaptação ortográfica (frágua). Neste sentido, a tradução automática parece corresponder mais com o uso coloquial da língua, enquanto as demais se atêm, sem dúvida, à função poética do par de línguas envolvidas no processo tradutório.

O sintagma *polisón de nardos* é talvez uma das maiores dificuldades que o poema apresenta em termos de tradução para a LP. O vocábulo *polisón*, sozinho, significa em algumas partes do Brasil a *anquinha* (conforme consta na Tradução 2). Em outras partes, porém, também é conhecida como *saia de armação* (aquela que é colocada por baixo das saias principais dos vestidos de festa). Os *nardos*, que completam o sintagma, são flores muito comuns na poética lorquiana. De origem indiana, são flores relacionadas à pureza, que exalam odores calmantes e relaxantes e também são muito comuns na Andaluzia. As traduções que analisamos demonstram a dificuldade em encontrar um equivalente para este caso que esbarra no aspecto cultural.

Quando dizemos esbarra, não queremos dizer que isto é um problema sem solução. Ao contrário, no nosso entendimento, trata-se de um desafio a mais para o tradutor, que precisa optar teórica e metodologicamente sobre os rumos de seu trabalho desde o início. Neste caso, são convenientes as reflexões de Venuti (2021), que dividem o fazer tradutório sob duas perspectivas: estrangeirização, em que o tradutor evidencia as diferenças culturais envolvidas no processo tradutório, e domesticação, em que o tradutor abranda as diferenças e tenta passar para o leitor a ideia de que o texto foi escrito na Língua Alvo.

A Tradução 1 não surpreende, uma vez que apenas substitui vocábulos e consegue um resultado grotesco. A substituição de *polisón* por *alvoroço* e de *nardos* por *tuberosa* só não é incompreensível porque sabemos que se trata de uma escolha – se é que podemos chamá-la assim – automática. Contudo, é importante refletirmos sobre o perigo de usar este recurso quando se trata de conhecer o poema e/ou seu autor, função para a qual, via de regra, o recurso é usado no cotidiano.

Por outro lado, a Tradução 2 demonstra uma opção tradutória relevante, que hoje chamamos de técnica mista (Cámara Aguilera, 2014, p. 3). Retomando os conceitos de estrangeirização e domesticação, propostos por Venuti (1995), a autora apresenta a possibilidade de que o tradutor faça suas escolhas segundo as necessidades que a tarefa lhe impõe. Neste caso, não haveria necessidade de optar por apenas uma maneira de traduzir, mas sim de fazê-lo de acordo com critérios que dizem respeito ao público-alvo e ao encargo propriamente dito. Contudo, esta é uma visão muito contemporânea de processo tradutório. É possível presumir, portanto, que a escolha do tradutor da Tradução 2 tenha sido muito mais intuitiva do que propriamente embasada teoricamente. Não apenas por sua marca cronológica mas sobretudo porque aplica duas técnicas opostas em um único sintagma: estrangeiriza sua tradução (por meio do uso do vocábulo *nardos*, que não consta da

LP<sup>11</sup>) mas também a domestica, a partir do uso de anquinha que, embora não seja uma palavra muito usual, faz parte da LP.

Já a Tradução 3, provavelmente devido à sua natureza, permite-se mais liberdade. Não apenas porque foi pensada para ser cantada, mas também porque lança mão do apelo popular que é próprio da música. Assim, a opção por *babados de renda*, embora não seja uma tradução literal – ou talvez por isso mesmo – acaba funcionando muito melhor do que as tentativas anteriores. Além disso, de alguma maneira os *babados* podem remeter a *polisón* e as *rendas* à pureza do *nardo*, flor que adquire destaque em obras como *Bodas de Sangue* (1932), a obra lorquiana mais famosa no Brasil.

Ainda devido a tal liberdade, a Tradução 3 também inclui, no sintagma *en el aire conmovido* o vocábulo *súbito*. Assim, não apenas acrescenta musicalidade ao verso, mas também parece dialogar com o universo lorquiano de forma profunda. As demais traduções, pelo contrário, restringem-se ao âmbito linear do texto.

No que se refere aos versos (...) *y enseña, lúbrica y pura, (...) sus senos de duro estaño* encontramos, uma vez mais, exemplos absolutamente divergentes e controversos. A Tradução 1 desconsidera o uso do verbo *enseñar* como *mostrar*, muito comum na Espanha, ficando restrita apenas ao seu sentido mais literal, *ensinar*. Assim, distancia-se do efeito de sentido poético obtido no Texto Fonte. Já as traduções 2 e 3 conseguem aproximar-se dela, a partir das escolhas dos verbos *exibir* e *mostrar*, respectivamente.

Em relação a *lúbrica y pura*, outra vez, as seleções tradutórias são divergentes. *Lascivo e puro* (Tradução 1), como diria o poeta, é uma rima, mas não é uma solução. Ainda que substitua palavra por palavra, de acordo com o que pede o Texto Fonte, não consegue comunicar-se adequadamente com o leitor. As demais traduções, elaboradas por poetas, por outro lado, conseguem manter a poesia, com suaves alterações: *lúbrica e pura* (Tradução 2) e *lúbrico e puro* (Tradução 3). É necessário observar, contudo, que a Tradução 3, por

---

<sup>11</sup> Consideramos, neste aspecto, que uma palavra consta ou não consta da LP de maneira muito estrita, a partir de sua dicionarização.

meio de uma mudança de gênero, retira da lua o protagonismo que lhe é atribuído nos demais poemas, incluindo o Texto Fonte.

Finalmente, os *senos de duro estaño*, imagem lorquiana impactante e de rara beleza, foram traduzidos por *seios de estanho duro* (Tradução 1) e *seios de duro estanho* (Traduções 2 e 3). Da mesma maneira que em exemplos anteriores, também desta vez a Tradução 3 permitiu-se liberdades poéticas e, neste caso, suprimiu o pronome *seus*.

Uma análise preliminar como esta nos permite pensar que nem toda divergência é negativa. Ao contrário, em tradução raramente há unanimidade. Há que saber lidar com o diverso e com o contraditório. O que fica evidente e pode ser considerado negativo é o uso irrestrito dos recursos de tradução automática, especialmente porque eles estão pensados para as pessoas que desconhecem a informação que procuram. Seriam, assim, uma espécie de primeira porta que se abre a um conhecimento específico. Talvez possa funcionar com textos simples, mas, quando levadas ao extremo, como demonstramos neste experimento, não surtem o efeito desejado. Nestes casos, a mente de tradutores e poetas ainda segue sendo espaço privilegiado. Nunca infalível, mas repleto de saberes que se conectam para além de algoritmos.

### **Considerações finais**

Por meio do exposto neste artigo, em diálogo com as teorias dos Estudos da Tradução brevemente apresentadas anteriormente à análise dos poemas que foram traduzidos pelos recursos digitais selecionados (*Google Tradutor* e *Linguee*), é possível notarmos que as ferramentas digitais, embora efetivas para fins de pesquisa, não substitui a subjetiva e o conhecimento interdisciplinar e técnico do tradutor profissional, dotado de subjetividades e de conjuntos importantes de saberes articulados com a Tradução, a obra literária e os contextos socioculturais e políticos da obra literária em LF.

Assim, reconhecemos que os recursos digitais facilitam e otimizam o trabalho dos usuários na busca e na pesquisa dos



palavras e/ou expressões idiomáticas, bem como na explicitação de referências de diversas ordens (é possível buscar vídeos, imagens, animações, para além das informações apresentadas apenas em texto). No entanto, articulamos as ideias apresentadas pelos autores que baseiam nosso texto ao fato de que a atividade tradutória requer conhecimentos interdisciplinares que envolvem muita pesquisa e estudo no âmbito sociocultural, histórico, político, geográfico e, no caso da tradução literária, das obras e da fortuna crítica do autor a ser estudado e traduzido pelo tradutor.

Logo, acreditamos que os recursos digitais, tais como os mencionados (*Google Tradutor* e *Linguee*) são aliados importantes na atividade profissional do tradutor, tanto literário quanto técnico. Porém, as limitações ainda apresentadas pelos *sites* acima mencionados, especialmente no caso de tradução automática de poemas, fazem que nós, tradutores, tenhamos cautela na utilização desses sites no que se refere à tradução de poemas, pois, na maioria dos casos, a tradução de poesia requer criatividade, visibilidade do tradutor e envolvimento quase autoral, como sugerem Arrojo e Venuti em seus estudos.

## Referências

- ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: A teoria na prática*. São Paulo: Ática, 1986.
- ARROJO, Rosemary. (org) *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992.
- ARROJO, Rosemary (org). *Tradução, Desconstrução e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- BURKE, Peter e Po-chia Hsia (orgs). *A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna*. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

- CÁMARA AGUILERA, Elvira. Distintos enfoques al traducir y sus efectos en los receptores. IN: Revista Española de Lingüística Aplicada. Ámsterdam: John Benjamins Publish Companys, 2014.
- CAMPOS, Geir. *O que é traduzir*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARVALHAL, Tania Franco. A tradução literária. In: *Organon*. Porto Alegre: UFRGS, v.7, n. 20, p. 41-52, 1993.
- CARVALHAL, Tânia Franco. *O próprio e o alheio: ensaios de Literatura Comparada*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.
- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). Disponível em: <<http://www.rae.es>>, acesso em 09/12/2021.
- GARCÍA LORCA, Federico. *Obra completa*. Madrid: Aguilar, 1972.
- GARCÍA LORCA, Federico. *Obra Poética Completa*. Ed. Bilíngue. Brasília: Ed. UnB, 1996. Tradução de William Agel de Mello.
- GARCÍA YEBRA, Valentín. Ideas generales sobre la traducción. In: *Tradução e Comunicação*. São Paulo: EDUSP, 1983. no 2, p. 145-158.
- MITTMANN, Solange. O urdume e a trama: a tradautoria sobre a heterogeneidade. In: MACHADO, I.L.; SANTOS, J.B.C.; JESUS, S.N. (Org.). *Autoria: nas malhas da heterogeneidade enunciativa*. Curitiba: CRV, 2014, p. 81-92.
- VENUTI, Lawrence. *A invisibilidade do tradutor: uma história da tradução*. Tradução de Laureano Pellegrin et al. São Paulo: Editora UNESP, 2021.



# O TEATRO POPULAR NO TEMPLO DO DRAMA REALISTA: O REMORSO VIVO NA CENA TEATRAL CARIOCA DA DÉCADA DE 1860 (E ALÉM)

Danielle Crepaldi Carvalho  
Juliana Coelho de Mello Menezes  
Luíza Beatriz Amorim Melo Alvim

## 1. Introdução

Rio de Janeiro, 1867. Um decênio após lançar com sucesso, no palco do carioca Ginásio Dramático, as bases brasileiras para a dramaturgia realista, o dramaturgo, encenador e ator Furtado Coelho decidiu apresentar ao público um melodrama fantástico de sua lavra. Se a escolha atendia o paladar do público que frequentava os teatros, ela encontrava o ressaibo da crítica jornalística que se debruçava sobre o tema. O repúdio relacionava-se estritamente à gênese do gênero, que, nascido para as plateias incultas que povoavam uma França recém-saída da Revolução, procurava cativá-las por meio de personagens esquemáticos, música e lances espetaculares.

A subida à cena, em 1857, do primeiro exemplar de comédia realista burguesa nacional leva os cronistas do Rio de Janeiro a pensarem que o gênero melodramático seria destronado. Todavia, os textos densos e o moralismo sisudo da dramaturgia realista cedo desinteressam as plateias. Logo Furtado Coelho vê-se obrigado a montar exemplares do gênero melodramático, sempre acolhidos com entusiasmo pelo público. O sucesso, em 1866, do melodrama fantástico francês *Anjo da meia-noite*, de autoria de Théodore Barrière e Édouard Plouvier e tradução de Machado de Assis, motiva o artista a talhar, ele próprio, uma obra oriunda dessa forma. Juntam-se a ele o dramaturgo Joaquim Serra e o compositor Arthur Napoleão.

O resultado da empreitada é *O Remorso Vivo*, um dos melodramas de maior longevidade na cena brasileira da última metade do século XIX e primeiras décadas do XX. Esta obra é o nosso objeto de estudo nessas linhas, nas quais procuraremos recuperar o contexto primevo de produção e encenação da obra, considerando as relações que ela estabeleceu com os gêneros teatrais e os contextos históricos brasileiro e estrangeiro. Para tanto, analisaremos tanto o texto da peça quanto a sua música, análise que será cotejada com os resultados de nosso levantamento de fontes jornalísticas impressas de 1867 a 1919, de modo a depreendermos, num só tempo, a recepção da obra e os motivos de sua permanência em cena ao longo de meio século.

## **2. Teatro e música no Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX**

Especialmente na segunda metade do século XIX havia uma grande quantidade de teatros em funcionamento no Rio de Janeiro, que ofereciam diversos tipos de espetáculos, como peças teatrais de gêneros variados, óperas e concertos com orquestra, grupos de câmara ou solistas. A construção de grandes teatros na cidade se iniciou após a transferência da família Real e de sua corte para o Rio de Janeiro, em 1808. A partir daí pôde ser criada a Imprensa Régia, a primeira imprensa no Brasil, e os portos foram abertos para outras nações que não Portugal (MONTEIRO, 2008). Assim, artigos dos mais variados locais da Europa passaram a chegar ao Brasil, alterando as práticas culturais e o gosto local. Os próprios indivíduos da corte chegaram com seus hábitos culturais e sociais portugueses, faziam festas e cerimônias que chamavam a atenção da população local, inclusive de habitantes do interior. Essas pessoas adquiriam esses hábitos europeus (em geral, portugueses, ingleses ou franceses), mais modernos, e disseminavam-nos no interior, entre as pessoas de seu convívio (PACHECO, 2007).

Outro marco ainda no início do século XIX foi o início da missão artística francesa em 1816, que “alterou a maneira de se

fazer arte no Brasil” (TREVISAN, 2007, p. 18), devido ao intercâmbio cultural estabelecido entre o Brasil e a França. No campo da música, pianos foram constantemente importados ao Rio de Janeiro, possibilitando novas sonoridades e, por consequência, repertórios mais atuais. Já no período colonial produzia-se música no Rio de Janeiro, porém, no século XIX houve uma alteração no tipo de música produzida.

No âmbito artístico, todo esse processo gradual de obtenção de novos hábitos externos levou à valorização do teatro. O primeiro grande teatro na cidade foi o Teatro São João, na época de D. João VI. O hábito da população em frequentar teatros foi supostamente incentivado por D. João VI e, posteriormente, por D. Pedro I, pelo fato de que eles próprios tinham esse hábito (ANDRADE, 1967). A partir de 1843, o imperador D. Pedro II teria frequentado mais o teatro acompanhando sua consorte, a imperatriz D. Teresa Cristina. Dessa maneira, houve uma contribuição para o incremento do hábito entre a população, principalmente no que tangia ao repertório operístico (CARDOSO, 2011).

Novos teatros foram construídos no Rio de Janeiro, destacando-se, em meados do século XIX, o São Januário, o São Pedro de Alcântara (antigo São João) e o Teatro Lírico Fluminense (antigo Provisório) (ANDRADE, 1967). O Teatro Alcazar Lyrique estava em construção em 1858 (ENCICLOPEDIA..., 1998, p. 327). Outro destaque foi o Teatro Ginásio Dramático, nascido em 1855, da reforma do antigo Teatro São Francisco. Dirigiu-o um dos principais homens de teatro da época e coautor da obra de que aqui nos ocupamos, Furtado Coelho, que, além de empresário, foi o ator e autor responsável por instalar a dramaturgia realista nos palcos brasileiros em 1857 (RAMOS, 2012, p. 138). O Rio de Janeiro de princípios dos anos de 1860 viu nascer uma disputa ferrenha entre o artista e João Caetano, outro célebre ator da época, instalado no Teatro São Pedro, uma vez que ambos possuíam estilos distintos de interpretação, atraindo, por isso, legiões de admiradores e críticos tenazes (GONÇALVES; LEVIN, 2014). A inclinação de Furtado Coelho à nova dramaturgia realista de matriz francesa é acolhida

com louvor pelos cronistas da época, voltados à defesa de um teatro que tivesse por objetivo a moralização social. A primeira peça nacional assim formatada, *O Demônio Familiar*, de José de Alencar, não negava suas influências, centrando a ação no *raisonneur*, sucedâneo da figura do autor, personagem responsável por desvelar explicitamente ao público a moral enfronhada na obra (cf. a este respeito FARIA, 2001).

Embora João Caetano tenha tido papel fundamental, décadas antes, na renovação de uma cena teatral ainda apegada aos modelos neoclássicos, que enrijeciam a performance do ator em prol do texto, uma vez que ele passa a construir as personagens a partir da corporalidade, na década de 1860 o artista sanguíneo já convivía com a pecha de passadista (RAMOS, 2012, p. 138), enquanto Furtado Coelho, responsável por consolidar “um modo realista de encenar”, ostentava o rótulo de renovador da cena teatral nacional. Não obstante, observaremos a seguir que, passada a sua breve fase realista, o Ginásio Dramático começa a abrigar repertórios análogos àqueles apresentados no São Pedro de Alcântara. Malgrado a rusga, Furtado Coelho e João Caetano aproximavam-se mais do que seus séquitos ousavam constatar.

Arthur Napoleão (1843-1925), natural do Porto, cedo se imiscui no contexto cultural carioca. Começa a sua atuação musical na infância como pianista virtuose, atuando posteriormente como compositor e empresário no ramo artístico (NAPOLEÃO, 1907). Chega pela primeira vez ao Rio de Janeiro ainda menino, em 1857, para a sua primeira *tournee* (do total de três, tendo as outras duas ocorrido em 1862-63 e 1866), ali se fixando em 1868. Já em 1857 chega à cidade por conta própria, sem haver estabelecido nenhum contrato para ali se apresentar (O JOVEM..., 1857). No entanto, ao divulgar suas habilidades e a reputação que já alcançara na Europa e estabelecer conexões com empresários, músicos e artistas em geral presentes na cidade, além do próprio Imperador, obtém diversas oportunidades de se apresentar.

Em sua segunda *tournee*, trava relações com artistas e literários brasileiros (NAPOLEÃO, 1907). No campo da música, exemplos

são os pianistas Schramm e Arnaud, o violinista Moniz Barreto e o flautista Reichert. No campo das letras, podemos citar José Feliciano de Castilho, Machado de Assis, Faustino Xavier de Morais, Pedro Luís Manoel de Mello e Ernesto Cybrão. O artista já estava bem ambientado nos círculos letrados da cidade quando, ao longo de sua terceira *tournee*, surge a ideia da criação da peça fantástica em 8 quadros *O Remorso Vivo*.

Conforme Napoleão relata em sua autobiografia (1907), encontrava-se na casa de Furtado Coelho, em companhia de Machado de Assis, Joaquim Serra e mais alguém cujo nome não se lembra. Nessa época, Furtado Coelho havia obtido consideráveis rendimentos financeiros pela peça fantástica *Anjo da meia-noite*, em cartaz no Ginásio Dramático, obra estrelada pela atriz Ismenia dos Santos, companheira do dramaturgo na época. Visando prolongar o sucesso de público, o artista teria, nessa noite, anunciado a esses colegas seus planos de um novo drama fantástico, solicitando-lhes a colaboração, de modo que pudessem alcançar sucesso e, conseqüentemente, fortuna. Segundo Napoleão (1907, s.n.):

Virou-se [Furtado] para os escritores presentes e a cada um distribuiu um quadro, reservando para si três ou quatro. Encarregou-me a mim da música e ao Machado de Assis da poesia. Aprovada a ideia, cada um tratou de meter mãos à obra.

O resultado dessa combinação foi que, dois meses depois se anunciava em todos os jornais a próxima representação da peça fantástica *O Remorso Vivo* por Furtado Coelho, Machado de Assis e Joaquim Serra, música de Arthur Napoleão.

Como se vê, alguns dos colaboradores tinham-se retirado mas Furtado os havia substituído.

É o mesmo *Remorso Vivo* que por aí se representa ainda hoje com a minha música estropiada.

E eu não tenho tido a coragem de pôr cobro ao abuso! Furtado Coelho montou a peça com decência, e o *Remorso Vivo* teve grande êxito. A minha música não tem grande valor – Sente-se porém nela a frescura dos vinte anos.



Nem eu tinha grande prática de instrumentação; como o tempo fosse pouco, para aliviar a tarefa, pedi ao Henrique Alves de Mesquita que instrumentasse dois números e ao Gamboa outros dois, instrumentei o resto.

Alguns anos mais tarde fiz então uma partitura nova e imprimi a redução para piano e canto.

O atrelamento do nome de Machado de Assis a esta peça não é confirmado pela historiografia literária. Uma possível participação velada sua poderia se justificar pelos senões que a crítica teatral da época, usualmente publicada em jornal, encontrava nesse gênero teatral que dava primazia ao espetáculo em detrimento do burilamento do texto. O certo é que a obra estreada é posteriormente publicada com a assinatura de Furtado Coelho, Joaquim Serra e Arthur Napoleão e, apesar de seu sucesso em teatros dos quatro cantos do Brasil ao longo das próximas décadas – e do conseqüente retorno financeiro que isso significava –, em nenhum momento o artífice de *Dom Casmurro* toma para si a autoria da obra.

No que diz respeito à parte musical da obra, não sabemos que alterações ela sofreu ao longo das décadas, conforme Napoleão ratifica acima. Encontramos uma versão de sua partitura orquestral, em cópia manuscrita, disponível na Biblioteca Alberto Nepomuceno da Escola de Música da UFRJ, e uma redução para canto e piano da “Balada de Gretchen”, número musical cantado e bisado ao longo da peça, obras às quais nos referiremos ao longo dessas linhas, destacando, a partir delas, o papel da música neste gênero teatral. Todavia, nosso percurso será iniciado pela estreia de *O Remorso Vivo* dentro do panorama teatral da época.

### **3. *O Remorso Vivo*: melodrama e mágica no berço da cena realista**

A 27 de fevereiro de 1867, poucos dias após a primeira récita do “drama fantástico-lírico de grande espetáculo em 1 prólogo e 4 atos, dividido em 8 quadros” *O Remorso Vivo*, o jornal carioca

*Correio Mercantil* vai a público elogiar o encenador Furtado Coelho pelo repertório escolhido para dar continuidade às atividades do Teatro Ginásio Dramático:

Há muito que o nosso público enfatiou-se dos dramas chamados da escola realista, e voltou os seus amores para os fantásticos e musicais, o que em ação retórica tem o nome de melodrama. Este é o segredo do grande sucesso dos *Orfeu nos infernos*, e *Virgem do Ar*, pondo de parte a encadernação francesa, título que lhes alcança grande fortuna. O nosso teatro nacional representou, levado pelas exigências do público, o *Anjo da meia-noite*, que falou a nossa língua, mas que é francês de origem, ainda que mostrasse pretensões a germânico (GINÁSIO DRAMÁTICO, 1867c, p. 2).

A afirmativa, ocorrida dez anos após a entusiástica recepção da dramaturgia realista no Brasil, impressiona. Em fins da década de 1850, cronistas cariocas em uníssono exaltaram os esforços do Ginásio de renovar a cena carioca a partir de influências francesas. Leia-se, do *Gymnase Dramatique*, teatro voltado a produções que dialogavam com a realidade da família burguesa, encenadas com inédito realismo – daí a utilização de objetos de cena oriundos da realidade, em paralelo aos telões pintados, e a construção de uma quarta-parede que separava o palco da plateia, levando o ator, por exemplo, a atuar de costas para o espectador quando a ação pedia (GONÇALVES; LEVIN, 2014). Esta cena escoimada do excesso de gestual e das ações espetaculares caminha na contracorrente do repertório e da performance de um ator como João Caetano, adorado pelas plateias cariocas desde a década de 1830, um dos grandes encenadores de espetáculos do gênero melodramático.

O litígio ocorrido entre o drama realista e o melodrama, embora aparentemente se dê no plano da forma, escamoteia um preconceito social, dado que, enquanto o teatro realista recebe uma chancela oficial e tem as suas produções arroladas como eruditas, o melodrama é eminentemente popular, tendo nascido entre (e para) as massas empobrecidas filhas da Revolução Francesa. Embora o drama realista fosse defendido pela crítica teatral por ser

moralista, também o melodrama o era: elaborado para ser o sucedâneo da Igreja, que rui juntamente com a monarquia absolutista, o gênero melodramático repercute em cena os símbolos cristãos, dividindo maus e bons de maneira dicotômica, advogando pela punição dos pecadores e elevando a virtude – por isso tantas dessas peças (a exemplo de *O Remorso Vivo*) atribuíam às mães sofredoras a denominação de “Maria”, a mãe de Jesus segundo o cristianismo (THOMASSEAU, 2005).

Todavia, enquanto o drama realista explicita de forma mais clara as suas raízes letradas, o melodrama volta importância invulgar ao âmbito do espetáculo. Thomasseau (2009) assinala a sua qualidade óptica e as características visuais se incrementam ao longo do século XIX, *paripassu* ao desenvolvimento técnico, que, além de afetar os modos de vida das grandes cidades, permitia que portentos fossem colocados em cena. Não por acaso, anúncios das representações de *O Remorso Vivo* destacam a presença, em cena, de “aparições, espíritos, etc., etc.” (TEATRO GINÁSIO, 1867, p. 4), ou que “todas as aparições e desaparecimentos fantásticos são iluminadas a fogos cambiantes feitos expressamente para produzir o efeito cênico desejado em peças desta ordem.” (TEATRO SÃO TEODORO, 1891, p. 4).

A incontornável modernidade do gênero melodramático faz com que ele tenha uma presença cativa nos gostos do público ao longo das décadas, o que justifica a crônica do *Correio Mercantil* citada acima, a qual explicitamente associa gêneros teatrais como as peças fantásticas e as musicadas – a exemplo da opereta de Offenbach *Orphée aux Enfers* – à forma melodramática. A comparação lhe serve para exaltar a relevância de *O Remorso Vivo*, considerado o “único drama original” num ano marcado pela encenação de obras exclusivamente francesas (GINÁSIO DRAMÁTICO, 1867c, p. 2). Tais palavras soam surpreendentes ao serem publicadas pouco mais de um decênio após os vitupérios impressos na imprensa contra o gênero melodramático, quando mesmo Furtado Coelho classifica tais espetáculos dotados de “desconchavos desatinos e descomunais peripécias” no rol das “peças más” (COELHO, 1856, p. 1 apud GONÇALVES; LEVIN, 2014, p. 107).

Encenado pela primeira vez a 21 de fevereiro de 1867, *O Remorso Vivo* tem uma presença duradoura no imaginário do público do redor do Brasil ao longo de décadas. Um levantamento na imprensa brasileira disponível para consulta digital na excelente Hemeroteca da Biblioteca Nacional, das décadas de 1860 a 1910, permitiu-nos levantar dezenas de apresentações da obra desde a sua estreia no Ginásio Dramático. Listá-las-emos *en passant*, dadas as limitações de espaço: no Rio de Janeiro, ela é encenada no Teatro Lírico Fluminense (1867, 1868), no Teatro São Luiz (1872, 1880), no Teatro S. Pedro de Alcântara (1878, 1879), no Teatro das Novidades (1883, 1885), no Teatro Recreio Dramático (1883, 1884, 1886-1888, 1891, 1892, 1894, 1901, 1903, 1904, 1906, 1907, 1909); no Teatro São Salvador (1890, 1894); no Teatro de Variedades (1899) e no Teatro S. José (1915). Além disso, encontramos encenações suas em São Paulo (no Teatro São José, em 1868, 1883); na Bahia (no Politeama Baiano, em 1889), no Paraná (no Teatro S. Theodoro, em 1891), no Pará (no Teatro da Paz, em 1896); em Santa Catarina (pelo grupo amador A.S.D.P. João Caetano, em 1900); no Rio Grande do Sul (no Teatro Politeama, em 1903) e em Minas Gerais (no Teatro Municipal de Belo Horizonte, 1915). Embora tal levantamento não tenha o intuito de ser exaustivo, já que foi realizado a partir de uma pesquisa por palavras-chave na Hemeroteca Digital Brasileira, ele demonstra o espraiamento da obra entre os estados da nação.

O interesse despertado por *O Remorso Vivo*, para além de geográfico, também se observa no plano temporal. A obra foi encenada por numerosos elencos, chegando, em 1919, fecho de nosso recorte temporal, a ser protagonizada pela grande atriz Italia Fausta, figura principal da Companhia Dramática Nacional, em funcionamento no Recreio Dramático (TEATRO RECREIO, 1919, p. 8). Dentre esses elencos, destacamos a Companhia do Ginásio Dramático, que representa a peça nas décadas de 1860 e de 1870, e a Companhia Dramática de Dias Braga, que o faz entre as décadas de 1880-1900. Cabe ao encenador e ator Furtado Coelho a criação, na temporada de estreia da peça, da personagem do “mau pai e mau amante” Oscar Werner, e a Ismenia dos Santos os papéis da

companheira/mãe Maria e da filha Gretchen – duplicação fundamental, já que o homem arrependido reconhecerá a filha, no desfecho da peça, devido à sua semelhança com a mãe, que ele conheceu quando jovem. Já Dias Braga oscila entre representar a personagem do vilão regenerado Oscar (contracenando com atrizes como Leolinda, Helena Cavalier, Aurelia Delorme e Lucilia Peres) e a Sombra do Remorso, personagem alegórica que, à maneira do melodrama, exprime a partir de seu aspecto exterior o mau que consome o personagem do protagonista. A personagem criada por Furtado Coelho, com garras afiadas de harpia e cabeça de medusa, deixa impressão duradoura no imaginário dos espectadores, ao ponto de certo anúncio da peça destacar especificamente as cenas nas quais ela surge, como forma de chamariz (TEATRO RECREIO, 1887, p. 6).

**Figura 1** – Cena de *O Remorso Vivo* em que Oscar abandona a esposa



**O Remorso vivo.**

(SCENA 6.ª)

*Maria* — Uma ultima supplica, Oscar, tu és rico... eu nada tenho... Uma esmola para tua filha!  
*Oscar* (atirando-lhe uma moeda de cobre) — Dou quanto tenho... (Sahindo) Um rei não faria tanto!

Fonte: O REMORSO VIVO (1867, n. 325)

O interesse do público pelos lances espetaculares justifica o destaque dado à personagem, determinando, quiçá, a produção de sua adaptação cinematográfica: a “fita dramático-fantástica” rodada por José Labanca e estreada no Cinema Palace em agosto de 1909, ainda convivendo com representações teatrais na mesma época e

posteriores. O filme tinha 800 metros, divididos em 18 quadros, com duração de cerca de 40 minutos, o que implicava um enxugamento do texto original, adaptação feita pelo ator Eduardo Leite. No entanto, a contar pelo destaque que o anúncio do filme dá ao drama e à fantasia (CINEMA PALACE, 1909, p. 12), provavelmente (já que a obra não resistiu ao tempo) ela bebia dos efeitos de mutações de personagens presentes nas obras do cineasta Georges Méliès, sendo para isso o dispositivo fílmico um grande facilitador. A música é indicada também como sendo de Arthur Napoleão (CINEMA PALACE, 1909, p. 6) e, embora não tenhamos achado uma documentação mais detalhada, inferimos que tenha sido utilizada a partitura original ou, mais provavelmente, arranjos a partir dela.

Quanto ao enredo, observamos que Oscar, companheiro e pai relapso, sublinhará essa sua característica quando abandona à míngua Maria e Gretchen (observe-se a figura 1) para cumprir os desígnios do tio, de quem ele vinha de se tornar herdeiro: deveria deixar a cidade de Coblença, onde vivia, durante o espaço de 15 anos, ao longo dos quais correria o mundo no intuito de adquirir conhecimentos. A vilania do personagem é simbolizada pelo seu repúdio ao cristianismo – antes de enriquecer, ele afirma: “Eu vendo a minha alma ao diabo para calcar esta sociedade toda com o meu desprezo, com o meu rancor!...” (COELHO; SERRA, s.d. Prólogo, cena 3, p. 5)<sup>1</sup>; a Sombra do Remorso denomina-o um “réprobo de Deus” (COELHO; SERRA, s.d. Ato 1, cena 11, p. 34). Ocorre consigo, no entanto, o que se passa com uma pequena porção dos vilões melodramáticos: ele sobrevive ao desfecho do drama, recebendo, após demonstrar um amor genuíno pela filha recém-encontrada, um perdão celestial ao longo de uma aparatosa apoteose, na qual “vê-se [ao fundo] Maria sobre um trono de nuvens e no meio de anjos. O fundo todo iluminado” (Ato 4, quadro VIII, p. 73).

Maria é a mãe que se imola pela filha. Gretchen e Gustavo são o casal de mocinhos camponeses para os quais o trabalho árduo faz

---

<sup>1</sup> Nosso acesso à peça deveu-se à generosidade de Maria Clara Gonçalves, a quem muito agradecemos.

parte do idílio – efetivando a moral burguesa do melodrama, que vitupera os desocupados. A hombridade do jovem é asseverada quando ele deixa a amada uma vez que a descobre rica, demonstrando o seu amor abnegado. Gretchen, igualmente, apenas perdoa o pai quando ele escreve de próprio punho um testamento deixando todos os seus bens aos pobres – ação por meio da qual o velho Cura Freitag, tutor da jovem, descobre a regeneração do personagem. Reverberando a voz da igreja/da moral – que é também a voz da sociedade burguesa que o melodrama tem por objetivo repercutir –, o Cura constata: “Não tem direito a essa fortuna? Tem, e direito sagrado.” (Ato 4, quadro VIII, p. 72). Ao aceitar a sugestão do sacerdote, de doar dinheiro à igreja e aos pobres que o procurassem, Oscar explicita a lógica interna da sociedade burguesa, que prefere a esmola à justiça social.

Mesmo o alívio cômico entre as cenas dramáticas, outra convenção importante do gênero, é respeitado estritamente pela peça, por meio de personagens como o Major e o Barão, que cercam Oscar no intuito de se aproveitarem dele. A já mencionada crítica do *Correio Mercantil* destaca o desempenho dos intérpretes de ambos na récita inaugural da peça, mormente porque um deles foi desempenhado por Francisco Correa Vasques, estrela cômica da época: “Os Srs. Vasques e Monclar desempenham o major e o barão, dous ridículos que alegram a situação, não somente pela graça com que são escritos os papéis, como pelo talento dos dous artistas que os interpretam. Sobretudo caracterizam-se muito bem” (GINÁSIO DRAMÁTICO, 1867c, p. 2).

O *Remorso Vivo* é um melodrama que exemplifica modelarmente a sua época, pois une as características típicas do gênero àquelas oriundas dos espetáculos de cunho musicado repercutidos pelo Alcazar Lyrique, instalado na cidade em 1859 (cf. FARIA, 2001), nos quais a realidade dava mãos à fantasia. Notório oponente de João Caetano e outrora crítico ao gênero melodramático, Furtado Coelho une-se simbolicamente ao colega e abraça o gênero, fazendo uso da estética realista apenas no âmbito

da *mise-en-scène*<sup>2</sup>. Ao enquadrar personagens e cenas irrealistas segundo os moldes realistas, Furtado Coelho lhes dá credibilidade, garantindo uma sobrevivência da peça de, ao menos, 50 anos. Outro elemento fundamental deste melodrama fantástico, que merecerá uma breve análise à parte, é a sua música.

#### 4. A música de *O Remorso Vivo*

A peça é composta por 18 números musicais (ver Quadro 1), como consta em anúncios do *Jornal do Comércio* (GINÁSIO DRAMÁTICO, 1867b, p. 4; O REMORSO VIVO, 1878, p. 8.), contendo uma abertura sinfônica, entreatos orquestrais e, entre os números vocais, chama atenção a “Balada de Gretchen”<sup>3</sup> por ser repetida (números 9 e 16<sup>4</sup>), tendo sido sua partitura (NAPOLEÃO; COELHO; SERRA, s.d.), em versão para voz e piano, comercializada separadamente, dado o seu sucesso. Essa balada, com sua triste melodia e texto marcante, é fundamental para o enredo da peça, pois apenas graças a ela o pai (Oscar) reconhece sua filha (Gretchen). Na seguinte fala da personagem de Oscar ao ouvir a “Balada de Gretchen”, exemplificamos essa importância para a trama: “esta música é de uma doçura que me incomoda! Sinto uma conspiração naquelas harmonias. [...] São as notas ou as letras que me estortegam a alma?” (COELHO; SERRA, s.d., Ato 3,

---

<sup>2</sup> Neste sentido, concordamos com Silva (2017). A imprensa da época explicita esta escolha. Exemplo disso é a seguinte constatação a respeito da atuação de Ismenia dos Santos, publicada no jornal *O Ipiranga* durante a turnê paulistana da peça: “A maldição lançada no prólogo ao pai desnaturado, soube-a ela acentuar e seguir de gestos tão sóbrios e corretos que dariam glória bastante a qualquer atriz, diante de quem a crítica se inclina com admiração” (TEATRO, 1868, p. 3).

<sup>3</sup> A coautora Juliana Coelho, pianista, em colaboração com o meio-soprano Daniela Moreira, realizou uma gravação dessa balada, em sua versão para voz e piano, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=gk4H6XkaNgs>>.

<sup>4</sup> Lendo o texto da peça (COELHO; SERRA, s.d.), percebemos que há, nos jornais da época, uma inversão entre os números 12 (Coro da natureza) e 16 (Balada de Gretchen). Seguindo o texto, a repetição da “Balada de Gretchen” ocorre após a “Introdução da orquestra” e logo antes da participação do gnomo.



quadro 6, cena 1, p. 57). Nesse caso da balada, percebemos uma valorização do som, uma vez que, em ambas as vezes em que ela é executada, a cantora está fora de cena. Encontramos essa informação disponível tanto na partitura orquestral (NAPOLEÃO, s.d.), na primeira realização da balada, pela indicação “voz interna”, quanto no texto da peça – uma vez que, na primeira execução da balada, as rubricas do texto apontam: “ouve-se longe Gretchen cantando a sua balada”, e, na repetição da canção, tem-se que “Gretchen canta a balada dentro da casa”.

**Quadro 1** –Números musicais de *O Remorso Vivo*.

Atos e Quadros		Números Musicais
Prólogo		1.Sinfonia
Ato 1	Quadro 1: Mau amante e mau pai	2.Melodrama
	Quadro 2: Sabath dos espíritos	3.Coro dos espíritos 4.Coro e cena de Maria
Ato 2	Quadro 3: Quinze anos depois	5. Entreato de orquestra 6. Surdina do remorso
	Quadro 4: Ave Maria	7. Entreato pastoral 8. Coro de aldeões a Ave Maria
Ato 3	Quadro 5: O Remorso Vivo	9. Tempestade e Balada de Gretchen 10. Melodrama e final do quadro
	Quadro 6: Primeiro raio de luz	11. Introdução da orquestra 12. Cores da Natureza 13. Melodrama do Gnomo 14. Melodrama de Amadryade 15. Melodrama da Ondina 16. Balada de Gretchen
Ato 4	Quadro 7: Amor de pai	17. Entreato/introdução da orquestra
	Quadro 8: Apoteose (O perdão)	18. Coro celeste

Fonte: *Jornal do Comércio* (GINÁSIO DRAMÁTICO, 1867b, p. 4; O REMORSO VIVO, 1878, p. 8).

“Há durante o correr da peça muita música, mas excelente, inspirada e magistralmente instrumentada. Arthur Napoleão, [...] tem uns dedos mágicos, e também um talento criador, como já todos sabem por composições que se lhe tem ouvido” (GINÁSIO DRAMÁTICO, 1867a, p. 1). Vemos, assim, que a música é parte da obra, e deve ser entendida em conjunto com ela. É lembrada nas críticas publicadas nos jornais da época com frequência, assim como é mencionada ao longo do texto da peça.

Em um texto de jornal, considera-se que a música possui um estilo coerente com a ambientação alemã da peça: “Diremos, entretanto, que Arthur Napoleão, não se esqueceu do que já ouviu na bela pátria de Goethe. A tempestade e a Balada, o coro dos aldeões e o coro da natureza sobretudo, tem aquele cunho singelo e real das formosíssimas lendas da velha Alemanha” (GINÁSIO DRAMÁTICO, 1867d, p. 2).

Tivemos acesso na integralidade apenas à partitura orquestral em versão manuscrita da “Balada de Gretchen”, n. 9, e a partes de outros números (a abertura orquestral 1 e o melodrama 2), mas não à sua totalidade. A abertura orquestral dá o tom da peça: com a indicação “Macabro”, começa com instrumentos graves e sons descendentes, confirmando tal caráter pelas convenções musicais aceitas. O tema do número 2, “Melodrama”, está indicado na partitura ao final da discussão entre Oscar Werner e Maria (na última fala de Oscar, “Um rei não faria tanto” – logo depois, ele sai de cena), na qual Oscar anuncia que se separará da moça por 15 anos por exigência da cláusula do testamento do tio, e Maria o amaldiçoa, evocando “o remorso vivo” que lhe “há de perseguir eternamente” (COELHO; SERRA, s.d. Ato 1, p. 11). O tema, desenvolvido pelo violino em tonalidade menor, é uma melodia simples, mas bastante pungente, acentuando a tristeza de Maria com a separação de Oscar.

Apesar da falta de acesso aos outros números, podemos destacar ainda outros indícios de que a música tenha aspectos expressivos que complementem e reforcem o drama. Um deles se refere ao “Coro Celeste”, n. 18, em que a personagem Cura Freitag

diz: “Não ouve? São harmonias celestes!” (COELHO; SERRA, s.d. Ato 4 Quadro 7, p. 73) assim que a orquestra principia a introdução do coro celeste, justificando a percepção do Cura de que Oscar foi perdoado por Maria, que está no céu.

### **Considerações Finais**

Os teatros se tornaram numerosos no Rio de Janeiro em meados do século XIX, e houve todo um percurso político, econômico, social e cultural para que se chegasse a tal fato. A grande procura do público pela assistência de peças teatrais do gênero fantástico levou à criação da peça *O Remorso Vivo*, com texto de Furtado Coelho e Joaquim Serra e música de Arthur Napoleão, que foi levada aos palcos por pelo menos 50 anos, além de ter sido utilizada em adaptação cinematográfica ainda em 1909. Isso aconteceu mesmo com os embates na segunda metade do século XIX entre os gêneros realista e melodramático. Todavia, apesar do apoio oficial e da preferência da crítica dados ao primeiro, a popularidade do segundo fez com que também Furtado Coelho se rendesse a ele.

Dada a relevância da música de Arthur Napoleão para a representação da peça e para o seu entendimento, ela foi considerada em nossas reflexões, mesmo que brevemente. Percebemos como aspectos musicais estão entrelaçados à trama da peça, tendo como base o texto e as partituras a que tivemos acesso.

### **Referências**

ANDRADE, A. de. *Francisco Manuel da Silva e seu tempo: 1808-1865 uma fase do passado musical do Rio de Janeiro à luz de novos documentos*. 2 V. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro LTDA., 1967.

- CARDOSO, L. de A. *O Som social: Música, poder e sociedade no Brasil* (Rio de Janeiro, séculos XVIII e XIX). São Paulo: Edição do autor, 2011.
- CINEMA PALACE, *Gazeta de notícias*, Rio de Janeiro, 9 ago. 1909, p. 6.
- CINEMA PALACE, *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 12 set. 1909, p. 12.
- COELHO, F. Folhetim. *Correio Mercantil*. Rio de Janeiro, 26 mar. 1856, p. 1.
- COELHO, F.; SERRA, J. *O Remorso Vivo: drama fantástico de grande espetáculo com música de Arthur Napoleão*. 2ª Ed. São Paulo: Livraria de C. Teixeira, s/d.
- ENCICLOPÉDIA da música brasileira: popular, erudita e folclórica. 2ª Ed. São Paulo: Art Editora; Publifolha, 1998.
- FARIA, J. R. *Idéias Teatrais: O século XIX no Brasil*. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 2001.
- GINÁSIO DRAMÁTICO. *Diário do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, Noticiário: Ginásio Dramático. 23 fev. 1867a, p. 1.
- GINÁSIO DRAMÁTICO: *O Remorso Vivo*, *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 25 fev. 1867b, p. 4.
- GINÁSIO DRAMÁTICO. *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, 27 fev. 1867c, p. 2.
- GINÁSIO DRAMÁTICO. *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, 31 mar. 1867d, p. 2.
- GONÇALVES, M. C.; LEVIN, O. M. Furtado Coelho e sua atuação no Teatro Ginásio Dramático, do Rio de Janeiro. *Convergência Lusíada*, n. 32, pp. 104–111, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<https://convergencialusiada.com.br/rcl/article/download/84/85/>>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- O JOVEM Arthur Napoleão. *A Marmota*, Rio de Janeiro, n. 873, 14 ago. 1857. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/706914/1240>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

- MONTEIRO, M. *A construção do gosto: Música e Sociedade na Corte do Rio de Janeiro – 1808-1821*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.
- NAPOLEÃO, A. *Memórias de Arthur Napoleão*. Rio de Janeiro, 1907. Cópia datilografada, com correções e acréscimos manuscritos, pertencente ao acervo da Biblioteca Alberto Nepomuceno da Escola de Música da UFRJ. Paginação irregular.
- NAPOLEÃO, A. *O Remorso Vivo: Drama phantastico-lyrico de Furtado Coelho e Joaquim Serra; Música de Arthur Napoleão*. Partitura manuscrita depositada na Biblioteca Alberto Nepomuceno, da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. s.d. 190 p.
- NAPOLEÃO, A.; COELHO, L. C. F.; SERRA, J. *O Remorso Vivo – n. 9 bis Balada de Gretchen*. Rio de Janeiro: Companhia de Músicas e Pianos Arthur Napoleão, s.d. Partitura.
- PACHECO, A. J. V. *Cantoria Joanina: A prática vocal carioca sob influência da corte de D. João VI, castrati e outros virtuosos*. 2007. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.
- RAMOS, L. F. A Arte do Ator e o Espetáculo Teatral. In: FARIA, J. R. (Dir.); GUINSBURG, J.; FARIA, J. R. (projeto e planejamento editorial). *História do Teatro Brasileiro, volume I: das Origens ao Teatro Profissional da primeira metade do século XX*. São Paulo: Perspectiva: Edições SESCSP, 2012. pp. 137-157.
- O REMORSO VIVO. *A Semana Ilustrada*, Rio de Janeiro, 1867, n. 325.
- O REMORSO VIVO. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 7 nov. 1878, p. 8.
- SILVA, M. C. da. *A contribuição de Furtado Coelho ao teatro brasileiro e um estudo da obra O Remorso Vivo*. Monografia (Bacharelado em Estudos Literários) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.
- TEATRO. *O Ipiranga*, São Paulo, 29 mar. 1868, p. 3.

- TEATRO GINÁSIO. *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, 12 mar. 1867, p. 4.
- TEATRO RECREIO. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 12 jan. 1919, p. 8.
- TEATRO RECREIO, *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 24 jul. 1887, p. 6.
- TEATRO SÃO TEODORO. *A República*, Paraná, 19 fev. 1891, p. 4.
- THOMASSEAU, J.-M. *Mélodramatiques*. Paris: PU DE VINCENNES, 2009.
- THOMASSEAU, J.-M. *O Melodrama*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.
- TREVISAN, A. R. Debret e a Missão Artística Francesa de 1816: aspectos da constituição da arte acadêmica no Brasil. *Plural*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, n. 14, pp. 9-32, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75459/79015>>. Acesso em: 21 abr. 2020.



# LOS AVATARES DEL POETA

Berta Lucía Estrada-Estrada

## 1. A modo de introducción

El presente ensayo forma parte de un libro que actualmente está en construcción titulado *Los avatares del poeta*, e incluso hay un avance publicado por Alfredo Pérez-Alencart en su blog Crear en Salamanca<sup>1</sup>. Con este trabajo trato de hurgar en la psiquis y en el marco socio-histórico, religioso y cultural en el que se ha desenvuelto el Poeta desde tiempos tan antiguos; incluso me remonto a la figura mítica de Orfeo. Y cuando hablo de Poeta también incluyo en esta categoría a escritores de narrativa, de teatro y a artistas, sean plásticos o músicos.

La figura del poeta maldito, su precariedad económica en la mayoría de los casos, su fragilidad como ser humano que lo lleva muchas veces a descender al averno, donde se enfrenta con sus propios súcubos e íncubos, han hecho de él una figura amada y respetada; y ante todo odiada y vilipendiada por el status quo. El sistema de gobierno, bien sea autócrata, demócrata o realista, siempre le ha temido al Poeta; sobre todo cuando el cantor rechaza arrodillársele o callarse ante los sátrapas, algunos disfrazados de falsos corderos; y eso en todos los tiempos y en todas las culturas. El miedo al Poeta, a ese ser iluminado y maldito a la vez, por parte de los poderosos, lo lanzó a los arrabales, a la periferia, y lo condenó a vivir casi siempre como un paria de la sociedad.

La vida y el trasegar del Poeta le han puesto a través del tiempo innumerables máscaras; de ahí que prefiera el título de *Los*

---

<sup>1</sup> [https://www.crearensalamanca.com/los-avatares-del-poeta-ensayo-inedito-de-la-colombiana-bera-lucia-estrada/?fbclid=IwAR2P\\_5Wczx9gNfiQTtjz81RsX1j4xa9GkJ\\_2Mxh8SJz\\_cBCHHIQDjf2hibI](https://www.crearensalamanca.com/los-avatares-del-poeta-ensayo-inedito-de-la-colombiana-bera-lucia-estrada/?fbclid=IwAR2P_5Wczx9gNfiQTtjz81RsX1j4xa9GkJ_2Mxh8SJz_cBCHHIQDjf2hibI)



*avatares del Poeta*; puesto que casi siempre su vida (o sus vidas) lo sumerge en una pesadilla, algunas veces onírica, surrealista, donde la realidad se mimetiza con el delirio, con los fantasmas y las voces que aturden los oídos del Poeta maldito y por ende del lector. El Lector-Voyeur sigue uno a uno sus pasos; así sienta que cada paso que da lo amenaza con lanzarlo al abismo, al vacío, a la Nada -léase Néant. Otras hace que el Poeta enfrente la realidad escabrosa que el sátrapa de turno le tiene predestinada. Un ejemplo claro es el de Raúl Zurita; no en vano dice: *“La poesía es cicatriz o no es”*.

La lectura de muchos poetas que abordo en este ensayo es un descenso más allá de los círculos dantescos, puesto que cada uno de ellos forma parte de una espiral que succiona al Lector-Voyeur hasta el siguiente círculo; sin tocar fondo jamás y sin poder ascender de nuevo. Es entonces que me pregunto: ¿Cómo salir indemne después del horror? Muchos de ellos no lo hicieron jamás, se internaron en los avernos de la locura, como Hölderlin, Raúl Gómez Jattin, Clemencia Tariffa; otros se suicidaron, como Teresa Wilms Montt, Alejandra Pizarnik, Violeta Parra o Carlos Héctor Trejos.

## **2. Algunos poetas malditos de América Latina**

Si alguien siguió las huellas de Malcolm Lowry y las de Rimbaud, de Baudelaire y de tantos otros poetas que lo antecedieron, fue Raúl Gómez Jattin; el poeta que vivió en los límites, en un eterno vértigo; su vida fue una montaña rusa de la que no pudo o no quiso escapar. Decidió ser el último tripulante de ese barco ebrio que un siglo antes abandonase Rimbaud y viajó a la última estación del infierno -la droga se transformó en óbolos- y allí se quedó...; a veces mudo, y otras aullando de dolor, de hambre y de soledad. Fue un excluido entre los excluidos; fue un paria en una sociedad pacata y supuestamente muy católica; tan católica que deja a sus más insignes hijos morir en las cloacas donde va a parar toda su podredumbre; no la podredumbre del poeta sino de esa sociedad que se considera libre de toda culpa; así por las noches salga a las calles en busca de prostitutas o de menores de edad para

solazarse en todos los vicios que trata de ocultar apenas sale el sol. Gómez Jattin, en cambio, vivió su vida licenciosa, al menos así la consideran muchos de sus contemporáneos, a la luz de ese sol fulgurante del trópico colombiano.

*Cuando llegas a mi cielo estoy desnudo y te gustan las columnas de mis piernas para reposar en ellas. Y te asombra mi centro con su ímpetu y su flor erecta y mi caverna de Platón carnal y gnóstica por donde te escapas hacia la otra vida. (El disparo final en la vía láctea)*

En una entrevista que le hiciera el poeta Harold Alvarado Tenorio en 1988, para la revista *Arquitrave*, Raúl Gomez Jattin le dice lo siguiente:

*Me encerré en una pequeña finca que tenía mi padre en los umbrales del pueblo, con una biblioteca donde ante todo estaba la poesía, casi toda la poesía universal y perdí la relación coherente que había tenido con la vida y el arte. Mi imaginación poética empezó a nacer, dolorosamente. Lloré casi dos años mi infortunio mientras cultivaba mangos, calabazas y berenjenas. Me cuidaban mis sobrinos. Enloquecí totalmente, encerrado en la pequeña heredad. Mi padre comprendió. Mi madre sufrió. Mi hermano no entendió, él y su esposa me despojaron de los bienes que me dejó mi padre, incluso del seguro de pensionado de que yo disfrutaba a causa de mi enfermedad y de algunos solares en mi pueblo.*

*Los alucinógenos dieron alas y aire a mi imaginación de artista pero saturaron, de una manera mortalmente negativa, mis emociones. La muerte de mi padre fue seguida de un delirio mortal que me llevó a estar encerrado en un hospital mental durante cincuenta y seis días sin probar alimentos, sin acostarme, sin siquiera tomar agua. Pero ahí nació mi coherencia poética. Al salir escribí en unas semanas un pequeño libro que nunca publiqué. Humor negro liberándome de la tragedia de la locura.*

*Siguieron nueve años, que han oscilado entre la mendicidad en las calles, el domicilio de aceras y parques y estancias más o menos prolongados durante once ocasiones en diferentes clínicas psiquiátricas, pero no he dejado de escribir. La publicación, en mil novecientos ochenta, de un pequeño libro, promovida y realizada por mi amigo Juan Manuel Ponce, le dio un piso algo sólido a mi existencia. He trabajado en las clínicas siempre, he escrito por lo*

*menos una tercera parte en las clínicas, si se me pidiera repetir la experiencia me negaría horrorizado, pero si me dijeran que renunciara a ella lo negaría rotundamente. La alquimia entre el dolor de la locura, mi frustración personal, el duro trabajo de leerme tantos libros, ver tantas películas y de escuchar el amado y difícil Joan Manuel Serrat que me enseñó a entender a Machado, y el duro esfuerzo de escribir diariamente quince o veinte páginas, dieron como resultado una cogida a mi obra poética, sobre todo de parte de los poetas Jaime Jaramillo Agudelo, y el difusor de la cultura y escritor Milciades Arévalo<sup>2</sup>*

Raúl Gómez Jattin se transformó en un poeta de culto; hasta el punto que hoy en día los poetas jóvenes colombianos se refieren a él como una de las influencias más importantes en su proceso creador. Raúl Gómez Jattin sigue vivo y lo seguirá estando en la memoria de los miles de lectores que lo leen con reverencia; así la sombra siniestra del hermano haya querido sepultarlo en el último círculo dantesco, en el más inaccesible; y si bien lo despojó de sus bienes materiales y de la seguridad económica con la que su padre previó arrojarse -lo que significa que en cierta forma también lo despojó de la memoria del padre-, no pudo despojarlo de su papel en la historia de la literatura. A veces el descenso al averno abre las puertas de la eternidad. Ese fue el caso de Raúl Gómez Jattin; el poeta maldito de Cereté.

El poeta Rómulo Bustos lo recuerda así:

Yo tuve la suerte –dice Rómulo– de apreciar al doctor Jekyll de Raúl y no a su mister Hyde. El Raúl que yo conocí tenía un sentido muy sabio de la vida. Un sentido de la pobreza, de saber que llevaba un tesoro de poesía dentro de él y una relación como despojamiento de las cosas. Siempre vi en él una actitud estoica. Jamás supe de sus alucinaciones. Encuentro en su poesía un misticismo de fondo y una relación intensa con el cosmos y la naturaleza. Para mí fue mesurado, medido y con un extraordinario y profundo ego, como una coraza.

---

<sup>2</sup>Disponível

em:

[http://www.arquitrave.com/arquitraveantes/poetas/Raul\\_Gomez\\_Jattin/Jattin\\_harold\\_alvarado\\_entrevista.htm](http://www.arquitrave.com/arquitraveantes/poetas/Raul_Gomez_Jattin/Jattin_harold_alvarado_entrevista.htm)

Ese ego, en mi opinión, le alimentaba la certeza de ser superior, un ser de extremos, un gran poeta <sup>3</sup>

Pero antes de ser poeta fue actor y director de teatro; incluso estuvo dos veces en el Festival Internacional de Teatro de Manizales; la primera vez con una obra que fue el hazmerreír del público y la segunda con la adaptación de *Los acarnienses*, de Aristófanes; y esta vez fue aclamado por el público y la obra se presentó luego en las salas alternas del Festival.

*Con Los Acarnienses, dos años después, fue la vencida: esta vez la crítica al poder se logró con esa espléndida puesta en escena de la obra de Aristófanes adaptada y dirigida por Raúl, con episodios sacados de las escenas de las bacantes de El origen de la tragedia, en el espíritu de la música, de Nietzsche, que leímos juntos durante varias noches. En la obra, el tiempo siniestro del poder y de sus escenas en penumbras es subvertido por la irrupción de la recitación de Amén, el poema de Álvaro Mutis, que parten el tiempo y desgarran el espacio escénico, y destapan una luz plena sobre la fiesta de innumerables faunos y danzantes con sus falos erectos al aire correteando al tenor de la flauta de Silvia Mejía, quien con cabeza de ciervo y torso descubierto despejó el camino del desquite de los trabajadores cansados de la guerra, y dejó en el aire el sentido de la sentencia del poeta: “Que te acoja la muerte con todos tus sueños intactos./ Al retorno de una furiosa adolescencia,/ al comienzo de las vacaciones que nunca te dieron,/ la muerte te distinguirá con su primer aviso,/ te iniciará en su constante brisa de otro mundo./ La muerte se confundirá con tus sueños,/ y en ellos reconocerá los signos que antaño fue dejando,/ como el cazador que a su regreso,/ reconoce sus marcas en la brecha”. (Hernán Darío Correa, Recordando a Raúl Gómez Jattin)*

El éxito de la obra desató la ira de la élite manizaleña; y el diario La Patria -un diario conservador como pocos- y el arzobispo de la época maldijeron al grupo de teatro y por ende a su director Raúl Gómez Jattin; el que sería posteriormente uno de los mejores poetas de Colombia. Años después, la Iglesia seguía persiguiendo

---

<sup>3</sup>Disponível em: <https://www.eltiempo.com/lecturas-dominicales/arde-raul-de-heriberto-fiorillo-fragmento-veinte-anos-de-muerte-91120>

al Festival y condenando a sus actores. Raúl Gómez Jattin pasó sus últimos años en la indigencia más absoluta; entraba y salía de las clínicas psiquiátricas, como quien entra y sale del mar. Entre tanto había acabado con la casona familiar; su presencia en ella fue el equivalente a uno de los huracanes que azotan cada año al mar Caribe. Tal vez el dejarla en ruinas fue su forma de acabar consigo mismo; una especie de harakiri con el que buscaba una posible redención; no en el sentido judeocristiano sino metafísico.

*“Vida triste la de Raúl Gómez Jattin, entre la cúspide de la euforia y los bajos fondos de la melancolía, sin capacidad para conocer y, de conocerlos, respetar los límites de los demás. Sus deseos, por supuesto, carecían de límites. En esta situación resulta poco menos que ilusorio el imaginar que gracias a la locura accedió a la libertad poética. Más bien digamos que la más honda poesía de Gómez Jattin fue escrita a pesar de la locura y a pesar del conflicto que surge de no vivir en un mundo en el que la identidad sexual sea un mero detalle. Entre otros de la persona que anhela realizarse a plenitud”.*<sup>4</sup>

Raúl Gómez Jattin murió atropellado por un bus de transporte público, aunque mucho se ha dicho que no fue un accidente sino un suicidio; no en vano muchas veces había toreado los carros en las avenidas cartageneras. Algún día tenía que llegar la última corrida; según testigos ese día había salido temprano, estaba limpio y bien vestido. Una forma de recibir la muerte -la eterna amada- con la que se sueña desde hace mucho tiempo.

Y por supuesto, están las exiliadas en sí mismas, como Alejandra Pizarnik. La otra “*enfant terrible*”, como se le llamó en su época.

### ***Un jardín***

*Pido el silencio.*

*Mi historia es larga y triste como la cabellera de Ofelia.*

---

<sup>4</sup> Arde Raúl. La terrible y asombrosa historia del poeta Raúl Gómez Jattin (edición trilingüe: español, inglés, francés) Humberto Florillo, Editorial Heriberto Florillo, Bogotá. 2003, 471 págs.. il. [https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin\\_cultural/article/view/605/607](https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/605/607)

*Es un jardín dibujado en mi cuaderno. Madrugada. Instante desgarrado en que la luz es tentación y promesa porque algo ha muerto, la noche.*<sup>5</sup>

Alejandra Pizarnik no pudo encajar ni en su familia ni en la sociedad de su época; tal vez por eso se sumió en la depresión que la llevó a tener dos intentos de suicidio hasta lograr su cometido con cincuenta pastillas de seconal. Mientras que la madre no dejaba de compararla con su hermana, dechado aparente de virtudes y según parece muy hermosa, Alejandra Pizarnik debía luchar con un acné juvenil y con una propensión al aumento de peso difícil de soportar. Por otra parte, estaba su sexualidad que tuvo oculta en el clóset prácticamente hasta el momento de su muerte. Es más, cuando la Editorial Lumen publicó sus diarios personales (2003 y 2013), una edición revisada por Ana Becció, los albaceas de su obra censuraron más de ciento veinte pasajes relacionados con su lesbianismo y bisexualidad. La sociedad patriarcal, cuyo pilar fundamental es la religión, controla la sexualidad de hombres y mujeres hasta destruirlos como seres humanos; y después los condenan si se suicidan. Recuérdese que hasta hace relativamente poco tiempo en los cementerios católicos se prohibía dar sepultura a los suicidas. ¿Esas son las virtudes cristianas conocidas como caridad y compasión?

*Qué haré con el miedo/<sup>[SEP]</sup>Qué haré con el miedo/<sup>[SEP]</sup>...<sup>[SEP]</sup>Señor/<sup>[SEP]</sup>He consumado mi vida en un instante/<sup>[SEP]</sup>La última inocencia estalló/<sup>[SEP]</sup>Ahora es nunca o jamás/<sup>[SEP]</sup>o simplemente fue/  
¿Cómo no me suicido frente a un espejo/<sup>[SEP]</sup>y desaparezco para reaparecer en el mar/<sup>[SEP]</sup>donde un gran barco me esperaría/<sup>[SEP]</sup>con las luces encendidas?/  
¿Cómo no me extraigo las venas/<sup>[SEP]</sup>y hago con ellas una escala/<sup>[SEP]</sup>para huir al otro lado de la noche?*

Alejandra Pizarnik, “la poeta maldita”, como muchos la llamaron en su época; era una lectora voraz de Rimbaud, Verlaine,

---

<sup>5</sup> <https://www.revistaaltazor.cl/alejandra-pizarnik7/?fbclid=IwAR2nVYDq5A31R2Ev4Opsr9V5R704J9KtqofPzki5CPalbLxeZJ2uDCPR6y8>

Baudelaire y Mallarmé. También lo fue de Aimé Césaire, el precursor de *El Movimiento de la Negritud*, y de Henri Michaux. Fue amiga personal de Octavio Paz, de Julio Cortázar y de Olga Orozco; entre muchos otros intelectuales y artistas de su tiempo. Incluso Octavio Paz escribió el prólogo de su libro *Árbol de Diana* (1962); con el que comenzó a ser conocida y respetada como poeta. Hoy en día es considerada una poeta de “culto”. Cuando Alejandra Pizarnik se suicidó solo tenía treinta y seis años. Prácticamente la edad que Rimbaud tenía al momento de su muerte.

Y Alfonsina Storni tenía cuarenta y seis cuando se lanzó al mar desde una escollera; parece ser que la leyenda que narra que se adentró en el mar es sólo eso, una leyenda. Su amigo Horacio Quiroga se había suicidado diez años antes. El día de su muerte Alfonsina Storni escribió *Voy a dormir*, poema que inspiró años más tarde *Alfonsina y el mar*, la canción que escribieron Ariel Ramírez y Félix Luna; interpretada por Mercedes Sosa y Chabuca Granda; entre otros grandes de la canción.

*Voy a dormir/Voy a dormir,/nodriza mía, acuéstame./ Ponme una lámpara a la cabecera;/una constelación; la que te guste;/todas son buenas; bájala un poquito./... para que olvides... Gracias. Ah, un encargo:/si él llama nuevamente por teléfono le dices que no insista,/que he salido...*

También escribió un poema desgarrador, extremadamente doloroso, que narra la violación en grupo; lo que ahora llamamos en “manada” recordando el trágico suceso de una mujer de 18 años que fue violada en grupo y filmada durante los San Fermines de Pamplona (España) en 2016; y luego expuesta en el grupo de Whatsapp al que ellos mismo llamaban “manada”. Este es el poema al que hago mención y que lastimosamente es de gran actualidad:

**“Los malos hombres”**

*“Amigas, defendedme/ Me han hecho un grave daño/ En una mala noche/ Fieltro malo me han dado... Unos hombres –tres eran-/ Me salieron al paso/ Oh amigas defendedme/ Que perezco de espanto...// Eran aquellos hombres/ lúgubrementemente largos/ Secos como esqueletos... Los ojos se escondían/*

*Felinos, bajo el párpado/ Y eran finas, muy finas/ Finísimas sus manos// Oh amigas, en silencio/ Aquellas me apresaron:/ Seis tenazas heladas/ Me tendieron un lazo/ Contuvieron mi llanto/ Seis cadenas humanas/ Me domaron los brazos// Amigas, esos hombres/ Los ojos me vendaron... Ungieronme los labios/ Con aceites amargos... Me dijeron que yo/ Soy un pobre guijarro... Después... después... crueles/ Rieron de cansancio... Rieron se alejaron/ Y yo quedé vencida/ sobre el camino largo/ Amigas, desde entonces tengo el cuerpo embrujado... Nunca salgáis de noche/ Las de los dulces labios... Los hombres andan sueltos/ como perros sin amo".<sup>6</sup>*

Por su parte el exilio no siempre es un viaje a un lugar lejano y desconocido; a veces, está solo a la vuelta de la esquina, o en el umbral del portón de la casa o de la puerta de la habitación del poeta. Alejandra Pizarnik era una exiliada en sí misma, como lo fueron Alfonsina Storni, Violeta Parra y María Mercedes Carranza, que experimentaron "le mal de vivre" o "spleen", esa rara condición que aqueja a muchas poetas en el exilio, sea interior o sea geográfico.

## **Conclusiones**

El Poeta crea infiernos que se suceden los unos a los otros y omite perversamente crear salidas, puertas de escape, ventanas donde mirar entornos menos sórdidos, más acogedores. Y es que el Poeta es un exiliado en sí mismo. Sabe que aunque crease otros mundos más afables, su tortura lo precedería siempre, hasta más allá de la eternidad. A menudo su obra laberíntica invita a un viaje donde Ariadna no ha sido convocada. Los versos y/o relatos perturbadores se convierten en escenarios oníricos, grises, turbulentos, por los que el Lector-Voyeur, consciente que se trata de terrenos poblados de arenas movedizas que amenazan con succionarlo, decide recorrerlos en toda su dimensión; y cuando logra ver un poco más allá de lo que le permite el ojo de una cerradura, es para ponerlo al frente de sus propios demonios. El

---

<sup>6</sup> <https://lateclanerevista.com/alfonsina-storni-alertaba-hace-un-siglo-la-violacion-en-grupo-por-jorge-bocanera/>



Poeta lo que hace en realidad es crear un escenario de desafíos permanentes para desestabilizar a ese Lector-Voyeur que busca encontrar el meollo de la tragedia; así que le pone trampas, juega con él como el gato con el ratón, borra los límites de su propia imaginación y lo amenaza con lanzarlo al más profundo de los abismos; y lo que es aún más inquietante, sin que el Lector-Voyeur olvide que una vez que la caída comienza el regreso es imposible. Sin embargo, el primero en caer al abismo es él mismo, el Poeta. La grieta por la que él cae succiona a su vez al Lector-Voyeur que lo sigue y que respira su oxígeno envenenado; y la grieta se cierra a medida que ellos avanzan por el laberinto de su propio desvarío. Y mientras avanzan, guiados por la pluma o la voz que aúlla de dolor, juntos van recreando una galería de espejos donde se ven multiplicados hasta el infinito; así que ¿cómo reconocerse a sí mismos? ¿cómo identificar la imagen que no es repetida ni soñada sino la verdadera? Por lo que habría que preguntarse ¿existe una imagen verdadera? ¿Acaso no son todas efímeras, imaginadas y tramposas? Tal vez por ello algunos se llevan consigo el poema *Soledad* de Rilke como única compañía en esa excursión donde perdería el rumbo de su vida.

### ***Soledad***

*La soledad es como la lluvia,  
que sube del mar y avanza hacia la noche.<sup>[L] [SEP]</sup>  
De llanuras lejanas y perdidas,<sup>[L] [SEP]</sup>  
sube hasta el cielo, que siempre la recoge.<sup>[L] [SEP]</sup>  
Y sólo desde el cielo cae en la ciudad.  
Es como una lluvia en horas indecisa,<sup>[L] [SEP]</sup>  
cuando todas las sendas apuntan hacia el día,<sup>[L] [SEP]</sup>  
y cuando los cuerpos, que no encontraron nada,<sup>[L] [SEP]</sup>  
se apartan unos de otros, defraudados y tristes;  
y cuando los seres que mutuamente se odian  
deben dormir juntos en una misma cama.  
Entonces la soledad se marcha con los ríos... (RM Rilke)*

Otros lo hacen con *La chevelure* (La cabellera) de Baudelaire. Lo que nos lleva a pensar que el paraíso no existe, que este paso efímero que es la existencia humana es solo una puerta al infierno y que una vez cruzado su umbral ya no hay marcha atrás y que detrás está el juego de espejos que va a arrebatar nos la cordura, y a demostrarnos (al Poeta y al Lector-Voyeur), una y otra vez, que solo somos una pequeña e ínfima pieza de un gran puzzle donde la tragedia es el gran titiritero que controla cada movimiento y por lo tanto el Poeta es el único personaje que conoce cada milímetro del espacio donde hemos sido lanzados; aunque a veces imaginemos que hemos caído por nuestra propia voluntad. Habría que recordar que en la tragedia griega no existen ni el azar ni los hechos fortuitos, simple y llanamente el Hombre obedece a designios previamente trazados; y en el caso específico del Poeta, y del Lector-Voyeur que lo sigue, sus pasos han sido ya esculpidos por las tres Erinias, las Furias hijas de la noche; no en vano vigilan la entrada al inframundo; incluso a veces salen para perseguir a los que huyen de sí mismos.

## Referencias

Gómez Jattin, Raúl:

[http://www.arquitrave.com/arquitraveantes/poetas/Raul\\_Gomez\\_Jattin/Jattin\\_harold\\_alvarado\\_entrevista.htm](http://www.arquitrave.com/arquitraveantes/poetas/Raul_Gomez_Jattin/Jattin_harold_alvarado_entrevista.htm)

<https://www.elespectador.com/noticias/cultura/raul-gomez-jattin-el-vuelo-de-la-alondra-grecocereteana/>

<https://www.semana.com/libros/articulo/raul-gomez-jattin-recordado-por-herman-dario-correa/63753/>

<https://www.semana.com/libros/articulo/raul-gomez-jattin-recordado-por-herman-dario-correa/63753/>

<https://www.eltiempo.com/lecturas-dominicales/arde-raul-de-heriberto-fiorillo-fragmento-veinte-anos-de-muerte-91120>

[https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin\\_cultural/article/view/605/607](https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/605/607)

Pizarnik, Alejandra

<https://www.revistaaltazor.cl/alejandra-pizarnik-7/?fbclid=IwAR2nVYDq5A31R2Ev4Opsr9V5R704J9KtqofPzki5CPalbLxeZJ2uDCPR6y8>

[https://es.wikipedia.org/wiki/Alejandra\\_Pizarnik](https://es.wikipedia.org/wiki/Alejandra_Pizarnik)

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/pizarnik.htm>

[https://www.clarin.com/cultura/alejandra-pizarnik-diagnostico-psiquiatrico-familia-biografia-ilumina-aspectos-desconocidos\\_0\\_fuiS6Z8RG.html](https://www.clarin.com/cultura/alejandra-pizarnik-diagnostico-psiquiatrico-familia-biografia-ilumina-aspectos-desconocidos_0_fuiS6Z8RG.html)

<https://www.arenapublica.com/cultura/alejandra-pizarnik-de-la-locura-la-literatura>

Storni, Alfonsina

<https://lateclaenerevista.com/alfonsina-storni-alertaba-hace-un-siglo-la-violacion-en-grupo-por-jorge-boccanera/>

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/storni.htm>

[https://es.wikipedia.org/wiki/Alfonsina\\_Storni](https://es.wikipedia.org/wiki/Alfonsina_Storni)

# INTRODUÇÃO À CRÍTICA LITERÁRIA PÓS-COLONIAL

Ana Karla Carvalho Canarinos  
Phelipe de Lima Cerdeira

## 1. Introdução

O pós-colonialismo é um movimento iniciado após a luta pela independência das colônias britânicas e francesas entre as décadas de 1950-1960. Tornou-se mais popular nos *campi* universitários norte-americanos, principalmente nos departamentos de literatura, não obstante atualmente o pós-colonialismo ser uma vertente teórica pertencente a diversas áreas do conhecimento, como a filosofia, a sociologia e a história. Sob este aspecto, o pós-colonialismo é uma vertente teórica que teve fortes influências tanto dos Estudos Culturais britânicos, quanto da *French Theory*, nome dado à recepção de Foucault, Derrida e Deleuze nos Estados Unidos. Os Estudos Culturais britânicos é um movimento teórico originado na Inglaterra, no período pós-Guerra, a partir da publicação *Culture, Media, Language* (1980) de Stuart Hall, *The making of the english working class* (1963) de Edward Thompson; *Culture and Society 1780-1950* (1958) de Raymond Williams e *The uses of Literacy* (1957), de Richard Hoggart. Os autores ultrapassam a produção de grandes obras a respeito dos Estudos Culturais e fundam uma organização de esquerda para a educação de trabalhadores ingleses, denominada *Worker's Educational Association* (WEA). O principal objetivo deste projeto era proporcionar uma educação igualitária e pública em contraposição ao elitismo dos adeptos da alta cultura da Era Vitoriana. A escola britânica influencia de maneira direta os autores franceses, como Althusser, Roland Barthes e, posteriormente, Pierre Bourdieu, cujas obras são largamente lidas e comentadas nas universidades americanas ao longo da segunda metade do século XX.

O caso específico de Bourdieu pode ser ainda tomado como um interessante tensionamento utilizado por alguns críticos, uma vez que as suas reflexões a respeito da discussão campo de poder e campo intelectual, acessadas a partir de ensaios como *Campo de poder, campo intelectual* ([1983], 2002) ou *El campo literário. Prerrequisitos críticos y principios de método* (1990), acabam se transformando, primeiro, em uma reflexão a respeito de como determinados centros discursivos são forjados e acabam por fagocitar qualquer elemento dissidente; ademais, traça-se a partir da ideia de campo um caminho outro para se materializar caminhos epistemológicos para se pensar conscientemente na posição de alguém que enuncia a partir da América Latina. Por questões de recorte, no entanto, deixaremos tal provocação para futuras entradas.

Por hora, vale lembrar que, segundo François Cuisset, em *Filosofia Francesa: a influência de Foucault, Derrida, Deleuze e cia* (2008), os *cult studs* americano “vão inclusive criticar a corrente britânica por seu ‘etnocentrismo’ e seu ‘sexismo’ – ainda que não faltassem nem mulheres nem ex-colonizados no proletariado inglês estudado por Hoggart e E. P. Thompson” (CUISSET, 2008, p. 131). Enquanto os ingleses se detêm no conceito de cultura enquanto um prolongamento das disputas sociais, “os americanos – de formação mais literária do que sociológica ou histórica – estão mais preocupados com o florescimento da *pop culture* de massa como entidade nova” (CUISSET, 2008, p. 131). Posteriormente aos *Cultural Studies*, surge também na universidade americana novos discursos pautados em estudos étnicos e pós-coloniais.

É aqui que o velho conceito de identidade será questionado ou, pelo menos examinado de uma dupla perspectiva: de um lado, em um sentido cratológico, em que a identidade passa a ser o próprio teatro das relações de poder mundiais, um sedimento complexo de lutas históricas, de outro lado, no sentido de uma pluralização e de uma complexificação identitárias, insistindo nas narrativas cruzadas e nos

trajetos entrelaçados, na identidade diaspórica e nas linhagens migrantes (CUISSET, 2008, p. 134).

Sob esse aspecto, a crítica ao poder e à continuidade história realizada por Foucault, assim como críticas à objetividade e ao logocentrismo realizada por Derrida, permitem aos teóricos pós-coloniais “extrair o relato do colonizado da trama histórica dominante, esse ‘mito’ ocidental, para fazer dele o ponto de partida de outra ideia da história, de uma contra-história” (CUISSET, 2008, p. 138). O movimento de recontar a História – aqui, o crivo em maiúsculo é propositalmente um eco para aludir a uma proposição de tal constructo via perspectiva hankeana – através de outras perspectivas que não seja mais a do homem, branco e europeu são propostas por Homi Bhabha, em *Nation and Narration* e *The Local of the Culture*, por Gayatri Spivak, em *Can the Subaltern Speak?* (1985) e *The Post-Colonial Critic* (1990) e Edward Said em *Cultura e Imperialismo* (1993) e *Humanismo e crítica democrática* (2003). Ainda que não faça parte do nosso interesse neste recorte, também são consideráveis os movimentos engendrados a partir da Nova História entre as décadas de 30 e 40 do século XX, a partir de representantes como Pierre Nora, por exemplo, direcionando a compreensão e discussão a respeito do discurso historiográfico para além de uma formulação positivista, mas como resultado do testemunho do historiador. Jacques Le Goff e François Hartog são outros marcos do horizonte arrolado, assim como Peter Burke e a organização da obra *Formas de hacer historia* ([1991], 1993).

Na América Latina, temos representantes dessa corrente teórica com Silviano Santiago, em *Uma literatura nos trópicos* (1978), Walter Mignolo em *Historias locales, diseños globales* (2008), e Aníbal Quijano, em *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (2014). Nesse sentido, todos esses teóricos de diferentes países problematizam a perene contradição entre local e universal, a problemática em torno da hegemonização do cânone e, conseqüentemente, o essencialismo do conceito de nação. Nas próximas seções, discutiremos, ainda que de maneira breve e muito

introdutória, o salto teórico que Silviano Santiago, Edward Said, Walter Dignolo e Aníbal Quijano representaram no interior do debate da nação.

## 2. Edward Said e a discussão do humanismo

Edward Said é um intelectual palestino nascido em Jerusalém (1953), cujos estudos realizou no Cairo e, posteriormente, os finalizou nos Estados Unidos. O crítico se diferencia no sistema universitário estadunidense por conceber seu papel enquanto “intelectual público”, ou seja, a partir da combinação de crítico literário, com filosofia cultural e política. Said concebeu esse diálogo “como parte do mesmo projeto de perturbar a visão ocidental sobre o Oriente, a colônia e o Islã” (HIDDLESTON, 2021, p. 129). O principal argumento, que perpassa a obra completa do autor, é de que há uma ligação entre cultura e política, uma vez que os textos literários absorvem e disseminam formas e estruturas que apoiam e defendem o poder colonial. Sob este aspecto, é papel do intelectual desvelar as hierarquias postas pelo poder colonial, bem como repensar o conceito de nação e cânone.

Em *Humanismo e crítica democrática* (2003), obra que reúne um conjunto de conferências proferidas pelo autor na Universidade de Columbia em janeiro de 2000, aborda a possibilidade de repensar o humanismo no século XXI. Para tanto, Said retoma o conceito de humanismo com o objetivo de pensá-lo dentro de um contexto intercultural, “é para essa ideia de cultura humanista como coexistência e partilha que estas páginas têm a intenção de contribuir” (SAID, 2007, p. 23). Segundo Jane Hiddleston, Said revê o humanismo na esteira de Sartre e Fanon, “que vilificam uma forma eurocêntrica de humanismo, mesmo quando defendem a importância de uma nova noção de necessidade humana para a compreensão da liberdade e alteridade com o outro. Said também parte de Foucault na retenção da noção de humano” (HIDDLESTON, 2021, p. 130). Em suma, na sua concepção de humanismo, Said combina uma crítica histórica e política da

opressão colonial, juntamente com uma concepção de unidade e de diversidade do humano como um símbolo de resistência.

Tendo em vista a influência do pós-estruturalismo e da *French Theory* – a recepção dos pós-estruturalistas franceses nos Estados Unidos –, Said afirma que o seu resgate do humanismo teve duras críticas de James Clifford, que considerou incoerente o projeto de recuperação dessa vertente teórica através de uma perspectiva pós-estruturalista, cuja principal característica é o seu anti-humanismo. De fato, o advento da teoria francesa causou uma derrota de tudo o que considerava a centralidade do sujeito, em que os sistemas de pensamento propostos pelo estruturalismo e pós-estruturalismo transcende os poderes dos sujeitos individuais humanos. No entanto, Said acredita que é “possível ser crítico ao humanismo em nome do humanismo e que, escolados nos seus abusos pela experiência do eurocentrismo e do império, poderíamos dar forma a um tipo diferente de humanismo que fosse cosmopolita e preso-ao-texto-e-linguagem” (SAID, 2007, p. 45). Ou seja, sob esse aspecto, o autor se coloca como um crítico do movimento humanista, mas considerando as grandes lições ensinadas por Auerbach e Leo Spitzer. Segundo Said: “Para meus fins aqui, o núcleo secular de que o mundo histórico é feito por homens e mulheres, e não por Deus, e que pode ser compreendido racionalmente” (SAID, 2007, p. 48).

Ao longo de *Humanismo e crítica democrática*, Edward Said propõe “uma meditação ampliada sobre o alcance viável do humanismo como prática persistente, e não como um patrimônio” (SAID, 2003, p. 46), ou seja, não enquanto leitura cerrada das grandes obras ocidentais, vistas pela análise humanista como universais descolados, mas um humanismo que denuncie os abusos do eurocentrismo. Nesse sentido, para o autor, “atacar os abusos de algo não é o mesmo que desconsiderá-lo ou destruí-lo inteiramente” (SAID, 2007, p. 47).

O humanismo é a realização da forma pela vontade e ação humanas; não é nem um sistema nem uma força impessoal, como o mercado



ou o inconsciente, por mais que se acredite no funcionamento de ambos. (SAID, 2007, p. 49)

Assim como boa parte dos anti-humanistas criticam o lançamento da alta literatura numa espécie de fosso desconsiderado pela sociedade como um todo, sobretudo pela emergência de novos campos relevantes do saber, como o pós-colonialismo, os estudos étnicos, os estudos culturais e estudos de minorias. Segundo esses intelectuais, esses estudos anti-humanistas e que combatem a coerência do cânone, desviaram as humanidades de seu interesse legítimo pela investigação da história e dos valores, vinculando a disciplina apenas à verborragia e estudos eloquentes sem importância. Para Said, tanto a aceitação do humanismo *tout court*, como a sua recusa são prejudiciais à reflexão acadêmica, uma vez que humanismo, para além de estar relacionado à alta educação, à elite e à presença de um cânone preestabelecido, se trata também dos “produtos do trabalho humano” (SAID, 2007, p. 50).

As humanidades dizem respeito à história secular, aos produtos do trabalho humano, à capacidade humana de articular a expressão [...]. Tendo dito isso, vejo um pequeno punhado de problemas cruciais localizados no próprio âmago do que o humanismo é ou poderia ser hoje em dia, admitindo por enquanto que tanto o humanismo como a literatura, compreendidos como o estudo dedicado de escritos bons e importantes, têm um relação especialmente próxima entre si, algo que desejo salientar nestas reflexões (SAID, 2007, p. 55).

O primeiro problema destacado por Said na relação entre humanismo e alta literatura é “a conexão frequente, mas nem sempre admitida, entre o humanismo como uma atitude ou prática associada amiúde a elites muito seletivas, sejam religiosas, aristocráticas ou educacionais” (SAID, 2007, p. 70). Segundo o autor, não há de fato nenhuma contradição entre a prática do humanismo e a prática da democracia. O humanismo “não consiste em retraimento e exclusão. Bem ao contrário: o seu objetivo é tornar

mais as coisas acessíveis ao escrutínio crítico como o produto do trabalho humano, as energias humanas para a emancipação” (SAID, 2007, p. 71). O segundo problema deriva de uma suposta oposição entre o que é concebido como tradicional e canônico e o que é considerado novo e representativo do momento que vivemos atualmente. Os dois aspectos estão intrinsecamente relacionados, uma vez que é impossível uma grande obra, reconhecida pelos humanistas como alta literatura, recusar completamente o novo. Em suma, a partir desses dois problemas abordados ao longo de *Humanismo e crítica democrática*, Said recupera esse conceito não para reabilitá-lo, mas para pensar as diferenças humanas de maneira integrativa e não excludente. Nesse sentido, o cânone humanista e uma nação humanista – dentro do conceito estabelecido por Said – seria esse cânone crítico de si mesmo, essa nação que inclui os diferentes e que se pensa multiculturalmente.

### **3. Silviano Santiago e o entre-lugar da América Latina**

A partir de um estreito diálogo com Roberto Schwarz de *As ideias fora do lugar*, Silviano Santiago escreve “O entrelugar do discurso latino-americano” como uma resposta ao crítico marxista. Para Santiago, as ideias não estariam deslocadas de nossa realidade histórico-social, mas estariam localizadas num lugar intermediário, entre a cultura metropolitana e a cultura latino-americana. Partindo do capítulo XXXI dos *Ensaio*s de Montaigne, o crítico literário brasileiro compara a situação da América do Sul com a dos romanos, vista como bárbara pelos gregos. Nesse capítulo, Montaigne destaca a surpresa e o deslumbramento que Pirro, o rei grego, sentiu quando percebeu que os romanos também eram extremamente civilizados. Dentro dessa perspectiva, Santiago repensa a relação entre civilizado e bárbaro, colonialista e colonizado, Europa e Novo Mundo. A figura do etnólogo, portanto, funciona como fundamental na relação entre as duas civilizações que se desconhecem.

Analisemos, primeiro, por razões de ordem didática, as relações entre duas civilizações que são completamente estranhas uma a outra e cujos primeiros encontros se situam no nível da ignorância mútua. Desde o século passado, os etnólogos, no desejo de desmistificar o discurso beneplácito dos historiadores, concordam em assinalar que a vitória do branco no Novo Mundo se deve menos a razões de caráter cultural, do que ao uso arbitrário da violência e à imposição brutal de uma ideologia, como atestaria a recorrência das palavras “escravo” e “animal” nos escritos dos portugueses e espanhóis. Essas expressões, aplicadas muito mais um ponto de vista dominador do que propriamente uma tradução do desejo de conhecer (SANTIAGO, 2019, p. 12).

Sob esse aspecto, Lévi-Strauss é uma referência cara a Silviano Santiago, uma vez que em *Tristes Trópicos*, o antropólogo analisa os índios da América do Sul mostrando que, da mesma forma que os europeus, a violência indígena é sempre por uma causa religiosa: “a reação dos indígenas é a de saber até que ponto as palavras dos europeus traduziam a verdade transparente” (SANTIAGO, 2019, p. 13). Influenciados pela religiosidade europeia, com a passagem do tempo, os índios “perdem sua língua e seu sistema do sagrado e recebem em troca o substituto europeu” (SANTIAGO, 2019, p. 15). Nesse sentido, evitar o bilinguismo, bem como o pluralismo religioso significa impor o poder colonial – uma unidade cultural – que da mesma forma que para Edward Said, visava evitar a diferença e instituir a unidade da cultura, da religião e da língua. É justamente por esse processo de unificação que Santiago afirma que a América Latina se torna um simulacro da cultura metropolitana.

Esse renascimento colonialista – produto reprimido de uma outra Renascença, a que se realizava concomitantemente na Europa – à medida que avança apropria o espaço sociocultural do Novo Mundo e o inscreve, pela conversão, no contexto da civilização ocidental, atribuindo-lhe ainda o estatuto familiar e social do primogênito. A América transforma-se em cópia, simulacro que se quer mais e mais semelhante ao original, quando sua originalidade não se encontraria na cópia do modelo original, mas na sua origem, apagada

completamente pelos conquistadores. Pelo extermínio constante dos traços originais, pelo esquecimento da origem, o fenômeno de duplicação se estabelece como a única regra válida de civilização (SANTIAGO, 2019, p. 15-16).

Sob esse aspecto, para Silvano Santiago, o problema não é necessariamente a importação, mas o apagamento da origem, da cultura indígena e de nossa história em seus primórdios, cujas questões foram totalmente absorvidas por um discurso dos vencedores, ou seja, no branco, europeu e civilizado. O neocolonialismo, no século XX, é o desdobramento desse primeiro apagamento, onde países do Terceiro Mundo sofrem constantemente pelo sentimento de inferioridade. No entanto, o colonialismo engendra também a sociedade dos mestiços, que coloca em xeque na sua essência a noção de unidade, pois o mestiço surge da contaminação entre o elemento europeu e o elemento autóctone: “uma espécie de infiltração progressiva efetuada pelo pensamento selvagem, ou seja, abertura do único caminho possível que poderia levar à descolonização” (SANTIAGO, 2019, p. 17). Segundo o autor, a maior contribuição da América Latina está justamente no privilégio à diferença que a figura do mestiço representa.

A maior contribuição da América Latina para a cultura ocidental vem da destruição sistemática dos conceitos de unidade e pureza: estes dois conceitos perder o contorno exato do seu significado, perdem seu peso esmagador, seu sinal de superioridade cultural, à medida que o trabalho de contaminação dos latino-americanos se afirma, se mostra mais e mais eficaz. (SANTIAGO, 2019, p. 17).

Tendo em vista a contribuição da América Latina a partir do mestiço, Santiago declara a falência do método que procura a fonte pura e imutável, e substituí-lo por outro, que recupere os elementos negligenciados e esquecidos, colocando em evidência a diferença, não somente as fontes e as origens. Sob este aspecto, “o escritor latino-americano brinca com os signos de um outro escritor, de outra obra” (SANTIAGO, 2019, 23). Ou seja, não se trata mais de

classificar os autores latino-americanos enquanto imitadores ou importadores da forma literária da metrópole, mas de concebê-los como um devorador de livros, que como Pierre Menard (BORGES, 1974), recusam a concepção tradicional da invenção artística, e instaura a liberdade de escrita, elemento que estabelece “a identidade e a diferença na cultura neocolonialista ocidental [...]”. A presença de Menard – diferença escritura, originalidade – se instala na transgressão ao modelo, no movimento imperceptível e sutil de conversão, de perversão, de reviravolta” (SANTIAGO, 2019, p. 28). Em suma, é nesse lugar de liberdade, de brincadeira e perversão do modelo europeu que se encontra o entre-lugar preconizado pelo crítico ao longo de todo o texto. Segundo Santiago: “entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão” (SANTIAGO, 2019, p. 29). Em suma, é neste lugar intermediário e vazio que se contra a originalidade e a diferença latino-americana.

#### **4. Walter Mignolo: a assinatura de alguém que busca entender histórias locais em meio a projetos globais**

Ainda que não tenha feito a sua condição de intelectual que enuncie *a partir e com* a ajuda do entrelugar, não seria incongruente tomar tal condição para pensar em uma referência dos estudos pós-coloniais que demarcou, há muito, a sua decisão de formular epistemologicamente a necessidade de um pensamento fronteiriço. Trata-se, pois, do cordobês-argentino Walter Mignolo. Figura cada vez mais presente nas discussões de pesquisadores e intelectuais brasileiros, Mignolo tem a sua primeira instância acadêmica na Universidad Nacional de Córdoba na área da Filosofia. Por conta da oportunidade de residência como bolsista, o pensador acabou embarcando para Paris e foi diretamente influenciado por nomes que nos são caros para o estabelecimento de um possível panorama sincrônico dos estudos pós-coloniais, tais como Roland Barthes e Gérard Genette (intelectuais que representam um dado campo

francês e que foram invariavelmente ressignificados pela academia crítica estadunidense).

Como semiólogo, Walter Mignolo acabou assumindo o peso institucional da Universidade de Durke para promover um novo tempo de reflexão sobre os efeitos da modernidade, sendo um dos fundadores do famoso Grupo Modernidade/Colonialidade. Entre os seus interlocutores e grande parte da fortuna crítica que pensa a teoria e crítica literárias a partir de um cotejo com os estudos culturais, toma-se a obra *The Darker Side of the Renaissance* (1995) como um ponto de inflexão, haja vista que, no referido ensaio, a premissa eurocêntrica do moderno como sinônimo de uma conquista e do alinhamento de um novo tempo é fissurada pela ciência de um lado obscuro, responsável por delimitar, *borrar* e silenciar tudo aquilo que não poderia ser entendido como extensão de um modelo. Vale lembrar que Mignolo acaba sendo tomado também como chave para a compreensão e o estabelecimento do diálogo entre outros intelectuais latino-americanos, tais como Leopoldo Zea, Edmundo O’Gorman, Rodolfo Kusch e Enrique Dussel.

Nesta leitura introdutória específica, sublinha-se a relevância de outro dos seus ensaios: *Historias locales, diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ao problematizar diferentes questões atreladas à experiência também da modernidade, às línguas como expressões de conhecimento ou de tradução e às particularidades da América Latina, Mignolo esclarece aos seus interlocutores a respeito de como a ideia de colonialidade do poder acaba se convertendo em desconfortos inevitáveis que devem ser, necessariamente, experimentados por todos nós conscientemente. Questiona-se, a todo instante, como dar conta de estabelecer certos diálogos a partir de taxonomias e conceitos que são não apenas alheios à condição americana, mas distante de nossas realidades:

Mas o que acontece quando as teorias viajam através da diferença colonial? Como são transculturadas? Também ouvi dizer que, quando as teorias chegam a lugares onde os legados coloniais ainda

estão nas memórias dos estudiosos e intelectuais, as teorias itinerantes podem ser percebidas como novas formas de colonização, e não como novos instrumentos, para iluminar a inteligência de seus anfitriões ou revelar uma realidade que não poderia ter sido percebida sem o deslocamento da teoria, ou sem convidar uma teoria a permanecer, logo quando estava prestes a partir. (MIGNOLO, 2020, p. 240).

Em um dado sentido, parece inevitável tomar as interrogantes de Mignolo como reverberações críticas como as estabelecidas por intelectuais como o venezuelano Arturo Uslar Pietri em *Las carabelas del mundo muerto* (1990). Pensar a incompatibilidade teórica com a condição empírica daquele que é forjado pela condição da colonialidade pressupõe, para Mignolo, discutir sobre aspectos que transcendem uma questão política, mas que acabam abarcando um série de discursos que nos atravessam. Ao problematizar os efeitos de neoliberalismo, parece ser inevitável também perceber o seu diálogo com intelectuais europeus, mas que partem de um sul global, como o caso do português Boaventura de Sousa Santos. Há, em síntese, a consideração a respeito do esgotamento do dito projeto de modernidade, propondo uma espécie de inversão da lógica de “lugares de estudo” para “lugares de pensamento”, o que geraria, segundo Mignolo, conhecimento a partir de epistemologias fronteiriças.

Mais do que um mero dado anedótico, vale lembrar que será, anos depois da publicação do original em língua inglesa, que, na versão em castelhano, Mignolo apresentará *Historias locales, diseños globales* a partir de um Prólogo intitulado “Un paradigma otro”. A inversão sintática, mais do que uma busca para efeitos estilísticos, já apontava uma resposta àqueles que sublinhavam as lacunas deixadas por Mignolo para a condição latino-americana. Segundo o pensador argentino,

Llamo <<paradigma otro>> a la diversidad (y diversalidad) de formas críticas de pensamiento analítico y de proyectos futuros asentados sobre las historias y experiencias marcadas por la

colonialidad más que por aquellas, dominantes hasta ahora, asentadas sobre las historias y experiencias de la modernidad. El <<paradigma otro>> es diverso, no tiene un autor de referencia, un origen común. Lo que el paradigma otro tiene en común es <<el conector>>, lo que comparten quienes han vivido o aprendido en el cuerpo el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia – por quien puede hablar de derechos humanos y de convivialidad – de cómo se siente en el cuerpo el ninguneo que los valores de progreso, de bienestar, de bien-ser, han impuesto a la mayoría de habitantes del planeta que, en este momento, tienen que <<reaprender a ser>>. <<Un paradigma otro>> es en última instancia el nombre que conecta formas críticas del pensamiento <<emergentes>> (como en la economía) en las Américas (latino/as; afroamericanos; americanos nativos; pensamiento crítico en América Latina y el Caribe), en el norte de África, en el África subsahariana, en el sur de India y en el sur de Europa, y cuya emergencia fue generada por el elemento común en toda esta diversidad: la expansión imperial/colonial desde el siglo XVI hasta hoy.” (MIGNOLO, 2008, p. 20).

De forma direta, nega-se um dado princípio regulador da modernidade e das três epistemologias modernas (o cristianismo, o liberalismo e o marxismo). A ideia de “paradigma otro” está diretamente relacionada com o horizonte das diferenças coloniais. Mais uma vez, a partir das reflexões de Mignolo, toma-se como destaque a perspectiva da geopolítica do conhecimento e, como consequência, a relação entre o lócus e o lugar de enunciação. É latente, portanto, a busca por diálogos com pensadores e por epistemologias não centrais, ou, no que diz respeito aos estudos literários, não canônicos.

## **5. Aníbal Quijano: uma referência na discussão da colonialidade do poder**

A escolha do nome de Quijano como último ponto nodal desta introdução respeita uma qualidade não exatamente fortuita, uma vez que, na leitura do ensaio de Mignolo arrolado anteriormente –



*Historias locales, diseños globales* – é profícua a fricção realizada com as reflexões do sociólogo peruano. Ao questionar sobre a transculturação e a passagem de determinadas teorias para o nosso contexto, Mignolo acaba convocando para o contexto de discussão a ideia de colonialidade do pensamento desenvolvida por Quijano.

Em seu ensaio *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (2014), Quijano ressalta como a globalização enquanto fenômeno político-histórico-cultural na contemporaneidade acaba, sob diferentes prismas, dando continuidade ao projeto de forjação do que hoje se entende como América Latina. Nesse caso, não há dúvidas quanto ao fato de que o capitalismo colonial acabou centralizando certas práticas e discursos, circunscrevendo-os ao perímetro de atuação de quem está no poder (a figura do colonizador). Em outras palavras, ecoa-se, mais uma vez, o entendimento de que os limites do conceito de modernidade não perpassam os caminhos monológicos do eurocentrismo.

Não à toa, Quijano é considerado por muitos como um marco dos estudos decoloniais, sendo revisitado e ressignificado por outros nomes filiados aos estudos subalternos ou mesmo à decolonialidade feminista, como o caso de Silvia Rivera Cusicanqui, Maria Galindo, entre outras. Em sua proposta de giro decolonial, Quijano evidencia como o fim do colonialismo europeu não significou, na mesma moeda, o término de outras colonialidades igualmente sensíveis ao desenvolvimento da independência intelectual na América Latina:

La elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder: colonial / moderno, capitalista y eurocentrado. Esa perspectiva y modo concreto de producir conocimiento se reconocen como eurocentrismo. (QUIJANO, 2014, p. 798).

Vale lembrar que, para Quijano, a ideia de eurocentrismo está balizada em diferentes eixos discursivos, tais como a articulação

entre dualismos (não europeu *versus* europeu, talvez, como o mais sinuoso dentre todos eles); a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos a partir da codificação com a ideia de raça; e, ainda, a realocização temporal de todas as diferenças de modo que o não europeu se transforma em sinônimo de passado. Diferentemente do que pode ser identificado no projeto intelectual de Mignolo, a modernidade não é exatamente a chave para as reflexões de Aníbal Quijano. Ao dialogar com outro argentino, o filósofo Enrique Dussel, no entanto, Quijano resgatará o conceito de transmodernidade, lembrando sobre como a “[...] la constitución del ego individual diferenciado es lo nuevo que ocurre con América y es la marca de la modernidad, pero tiene lugar no sólo en Europa sino en todo el mundo que se configura a partir de América.” (QUIJANO, 2014, p. 794).

Como em Silviano Santiago, encontramos na América não apenas a condição da alteridade (do outro como contraponto de um dado modelo), mas de uma (multi)identidade, um espaço de resistência.

## **6. Fissurar e seguir dialogando: algumas considerações**

Tal como apontado em caráter introdutório, não se buscava a partir desta breve reflexão esgotar – sob nenhuma hipótese – as diferentes contribuições capazes de apontar um caminho para os estudos da crítica pós-colonial. Tratava-se, pois, de uma experiência dialética estabelecida entre os investigadores desta leitura, mediada por suas diferentes formações, buscas e filiações institucionais.

O que o humanismo de Said, o entre-lugar de Santiago, o pensamento fronteiriço ou paradigma outro de Mignolo e a colonialidade do pensamento de Quijano podem, portanto, nos dizer a essa altura? A pergunta se faz retórica, mas tem, aqui, dois caminhos possíveis: a primeira, sobre a necessidade de que possamos cotejá-los a partir da experiência das colonialidades que nos atravessam; a segunda – cometendo o risco de invadir o direito

à individualidade – do desafio de (re)significar epistemologias que nos façam protagonistas dos nossos locais de enunciação, críticos e críticas (cons)cientes da(s) colonialidade(s) do poder que nos constroem e que nos atravessam.

O que temos a seguir? O horizonte de que o “futuro es un territorio abierto” (QUIJANO, 2014, p. 795) e que com a América “[...] se inicia, pues, un entero universo de nuevas relaciones materiales e intersubjetivas” (QUIJANO, 2014, p. 795).

## Referências

- BORGES, Jorge Luis. *Obra completa*. Buenos Aires: Emecé, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método. *Critérios*, La Habana, n. 25-28, enero 1989-diciembre 1990, p. 20-42. Trad. Desiderio Navarro. Disponível em: <http://educacion.deacmusac.es/practicasleylegitimadoras/files/2010/05/bourdieuCampo.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.
- BOURDIEU, Pierre. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Montessor, 2002.
- BURKE, Peter. *Formas de hacer historia*. Trad. José Luis Gil Arístu. Madrid: Alianza Universidad, 1993.
- CUISSET, François. *Filosofia francesa: a influência de Foucault, Derrida, Deleuze e cia*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- HIDDLESTON, Jane. *Pós-colonialismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias globais, projetos globais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.
- MIGNOLO, Walter. *Historias locales, diseños globales*. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Buenos Aires: Akal Ediciones, 2008.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. Recife: Cepe, 2019.

SAID, Edward. *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

USLAR PIETRI, Arturo. Las carabelas del mundo muerto. In: USLAR PIETRI, Arturo. *Cuarenta ensayos*. Caracas: Monte Ávila Editores, 1990. p. 337-343.



# A ESCRITA CALEIDOSCÓPICA DE ÁGUA VIVA, DE CLARICE LISPECTOR

Mariângela Alonso  
Fernando de Mendonça

## 1. Introdução: O caleidoscópio

Começemos a nossa visita e contemplação à beleza do caleidoscópio, observando as instruções para sua elaboração, eternizadas por Cortázar:

Montado o caleidoscópio, sustente-o diante de um dos olhos (à sua escolha) com uma das mãos (também à sua escolha), erga-o em direção à luz e, com movimentos concertados do polegar e do indicador, gire-o lentamente. O que se verá são as leis da física óptica em ação, mas é também um miraculoso espetáculo de formas a se combinar e se converter umas nas outras, mosaicos efêmeros e irrepetíveis; buquês de flores fantásticas, telas que ainda nenhum pintor expôs, céus de astros coloridos fora do alcance de qualquer telescópio, um universo particular que se desdobra, até onde a vista alcança, no interior de um cilindro espelhado. [...] Tão poderoso e tão inofensivo, o caleidoscópio permanecerá então inerte no fundo de alguma caixa ou no canto de uma estante, até que alguém por acaso o veja e se lembre de seu segredo, apenas para esquecê-lo novamente. (CORTÁZAR *apud* FAGUNDES, 2008, p. 37)

No fragmento acima, é notável a percepção poética e deflagradora que o autor mobiliza ao descrever a singularidade que emana de um objeto comum, o caleidoscópio.

A partir de uma certa fantasmagoria, Cortázar atenta para o “universo particular que se desdobra” aos olhos do espectador, conferindo dimensões sensíveis que transc

endem a realidade empírica. Nessa dinâmica, são figuradas as múltiplas imagens que se abrem a esferas mais amplas do espaço real, traduzindo o mundo em um mosaico de cores e formas.

Estamos diante do caleidoscópio, objeto aberto ao constante movimento, giratório e vertiginoso, construído por meio de variados fragmentos. A ele se ligam partículas plurais de cores, as quais conduzem o espectador ao cosmos espelhado do desejo e da vertigem. De origem grega, o termo significa “ver belas imagens”, a partir da união de *kallós* (“belo/bonito”); *eidós* (“imagem”) e *skopeo* (“olhar para”, “observar”). Materialmente, trata-se de uma estrutura constituída por superfícies refletoras, como espelhos ou vidros coloridos, engendrando corpos geométricos. Com a movimentação, os reflexos possibilitam matizes imagéticas de extrema beleza.

Criado em 1816 pelo cientista escocês David Brewster (1781-1868), o caleidoscópio apresentou grande impacto na sociedade inglesa do século XIX, popularizando-se como um brinquedo de efeitos visuais curiosos. Seu encanto estende-se à época atual, mais especificamente às primeiras décadas do ano 2000, data em que foram celebrados, em 2016 e 2017, os duzentos anos de sua invenção.

Mesmo após dois séculos, esse objeto continua a despertar o interesse e a admiração de estudiosos de diversos campos<sup>1</sup>, incluindo as artes plásticas e a literatura.

E é também com o olhar de espanto e admiração que nos deparamos com a literatura caleidoscópica de Clarice Lispector, sobretudo em *Água viva* (1973). Trata-se de uma escrita que se lança em infinitas reflexões em torno dos mais variados assuntos, os quais surgem misturados ao fluxo de pensamento da voz

---

<sup>1</sup> Prova disso é a Brewster Kaleidoscope Society (BKS), fundada em 1986 e situada em Edimburgo, Escócia. O objetivo dessa organização é juntar os mais variados admiradores do caleidoscópio, desde artistas, colecionadores, comerciantes, até estudiosos, tais como físicos e matemáticos para a confecção e venda. As informações podem ser encontradas no site <https://brewstersociety.com/> Cf. OMELCZUCK, R. A.; SOGA, D.; MURAMATSU, M. 200 anos de caleidoscópio. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 39, n. 3, 2017, p. 1-9.

narrativa<sup>2</sup>, uma pintora, e, numa espécie de movimento giratório ou abismal, compreendem desde o tempo, a vida, a morte, a arte, os sonhos, as flores e o próprio livro: “Vou lhe contar um segredo: a vida é mortal. Vou ter que interromper tudo para te dizer o seguinte: a morte é o impossível e o intangível” (LISPECTOR, 1980, p. 60). Tais imagens espelham-se e retornam a todo o momento na narrativa. De forma aguda, o eu se despedaça em múltiplas partículas vertiginosas e em imagens desorganizadas, sem um enredo propriamente encadeado ou definido. Nesse jogo de espelhos, a pintora se debate com as palavras, num texto perturbador e envolvente: “Um instante me leva insensivelmente a outro e o tema atemático vai se desenrolando sem plano, mas geométrico como as figuras sucessivas em um caleidoscópio” (LISPECTOR, 1980, p. 25).

O próprio título da obra contém traços caleidoscópicos, na medida em que traz a água-viva, um animal aquático de forma cilíndrica, cujas variações de espécies contam com matizes cromáticas fascinantes. Composta por tecidos gelatinosos, a água-viva é também conhecida como “medusa”. Pertencente ao filo Cnidária, sua natureza é perigosa, uma vez que produz substâncias urticantes na captura de suas presas e pode até matar. Como os movimentos de um caleidoscópio, suas cores podem variar entre azul, vermelho, rosa, amarelo, além de tonalidades indefinidas e mescladas<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Em concordância com as propostas de substituição aos termos ‘narradora’, ou ‘personagem’, insuficientes para o imaginário de *Água Viva*, equilibramo-nos entre os usos de nomenclatura utilizados por Earl E. Fitz (1989) para abordar este livro: ‘presença narrativa’, ‘voz que dá forma’ e ‘força protagonal’.

<sup>3</sup> No que tange às espécies de tons azulados, ressaltam-se *Physalia utriculus*, também conhecida como “garrafa azul”, muito presente nas águas do Mediterrâneo, e *Cephea*, que se caracteriza por uma estrutura muscular semelhante a um anel. Quanto ao matiz avermelhado, destaca-se a chamada *Pelagia colorata* ou “cabelo flutuante”; *Cyanea capillata* é a espécie rosada, cujo veneno é altamente tóxico; *Chrysaora fuscescens* é a de cor amarelada, com tentáculos que podem chegar a quatro metros de extensão. Já as espécies mescladas são encontradas na medusa-da-lua *Aurelia aurita*, que vive nas águas dos Oceanos Atlântico, Pacífico, Índico e Ártico. Por não ser totalmente tóxica, esta



A referência a esse ser marinho, misto de extrema beleza e periculosidade fornece à obra de Clarice Lispector o revisitar de imagens primitivas e moventes, cujos movimentos conduzem aos giros de um caleidoscópio, além de retomar o elemento água, presente desde a primeira obra da autora. Tais imagens projetam as oscilações e turbulências da voz narrativa. Conforme notara Solange Oliveira: “As imagens remetem a um passado remotíssimo, elementos primevos, como a origem da própria água-viva” (2017, p. 271).

Pode-se dizer que *Água viva* radicaliza o processo de criação artística de Clarice Lispector, com uma escrita híbrida e sem definição, que oscila entre romance, poema em prosa, ensaio, etc. São motivos e imagens dissolvidos em palavras, traduzidos ao leitor por um movimento especular e contínuo ao modo de um caleidoscópio. Trata-se de um movimento que se efetua pela volta do olhar. Livre de qualquer aprisionamento, a voz narrativa surpreende os objetos, desorganizando a centralidade do olhar: “Escrevo para ninguém e está-se fazendo um improvisado que não existe. Descolei-me de mim. E quero a desarticulação, só assim sou eu no mundo. Só assim me sinto bem” (LISPECTOR, 1980, p. 58).

Dessa forma, interessa-nos percorrer a escrita de *Água viva*, observando o movimento caleidoscópico das imagens e dos motivos presentes nessa narrativa, de modo a apreendermos um projeto estético configurado numa espécie de jogo de espelhos ou *mise en abyme*. Com efeito, ler *Água viva* é como olhar detidamente pelo orifício especular de um caleidoscópio. Detalharemos a seguir.

## 2. Pavilhão de espelhos, cores e formas

A primeira versão de *Água viva* deu-se em julho de 1971 com o título de *Atrás do pensamento, monólogo com a vida*. Porém, um ano depois, Clarice Lispector referiu-se ao livro como *Objeto gritante*.

---

última é utilizada como alimento. (Informações retiradas do site [www.megacurioso.com](http://www.megacurioso.com). Acesso em 23 de setembro de 2021).

Somente em agosto de 1973 a editora carioca *Artenova* publicou o original, finalmente com o título de *Água viva*: “coisa que borbulha. Na fonte” (LISPECTOR, 1980. p. 27).

De fato, a obra sugere uma leitura fluida e porosa, na medida em que traz, ao modo da água, temas que surgem num movimento contínuo e giratório, os quais escapam aos olhos do leitor, abrindo frinchas de silêncio.

Segundo Yudith Rosenbaum (2002, p. 50), *Água viva* é, dentre todas as narrativas claricianas, a que mais independe da fábula ou enredo. Por meio de um monólogo dialogado, a voz narrativa tem por ofício a pintura em palavras e é dirigida a um tu imaginário e anônimo, efetuando as mais diversas considerações acerca do tempo, da liberdade, da arte, da morte e da própria linguagem:

Quero escrever-te como quem aprende. Fotografo cada instante. Aprofundo as palavras como se pintasse, mais do que um objeto, a sua sombra. [...] Entro lentamente na minha dádiva a mim mesma, esplendor dilacerado pelo cantar último que parece ser o primeiro. Entro lentamente na escrita assim como já entrei na pintura. É um mundo emaranhado de cipós, sílabas, madressilvas, cores e palavras – limiar de entrada de ancestral caverna que é o útero do mundo e dele vou nascer. (LISPECTOR, 1980, p. 14-15)

A escassa trama de *Água viva* centra-se no questionamento de sua própria confecção, no registro e captura do “instante-já” e do “é” da “coisa” em processo de escrita autodilacerada: “Mas o instante-já é um pirilampo que acende e apaga, acende e apaga” (LISPECTOR, 1980, p. 16). Na abrangência da produção de Clarice Lispector despontam as reflexões metatextuais contidas em *Água viva* (1973). Assim, o aspecto fragmentário da narrativa constata o desejo que se metaforiza pela busca da palavra.

A escritora lança mão de um recurso que oscila entre o aspecto linear e um outro discurso que, talvez transcendente, ainda que embutido no texto principal, se estabelece em descompasso com as unidades temáticas, favorecendo o procedimento narrativo de *mise en abyme*. De acordo com o teórico suíço Lucien Dallenbach, é

possível definir o princípio da *mise en abyme* como “qualquer enclave que tenha uma relação de semelhança com a obra que o contém” (DALLENBACH, 1977, p. 18). No entanto, esta semelhança do enclave com o texto não precisa ser necessariamente perfeita, podendo consistir apenas em uma similaridade de aspectos ou mesmo pelo jogo prismático do olhar. Assim, ao modo de um caleidoscópio, a obra apresenta algumas imagens recorrentes, com metáforas em profusão. O espelho constitui uma delas: “Espelho é frio e gelo. Mas há a sucessão de escuridões dentro dele - perceber isto é instante muito raro - e é preciso ficar à espreita dias e noites, em jejum de si mesmo, para poder captar e surpreender a sucessão de escuridões que há dentro dele” (LISPECTOR, 1980, p. 55-56).

Portanto, as superfícies aí espelhadas plasmam-se em um jogo de espelhos, no qual inúmeras reflexões saltam à vista, tais como a morte, a vida, a passagem do tempo e a própria criação literária: “Agora te escreverei tudo que me vier à mente com o menor policiamento possível. É que me sinto atraída pelo desconhecido. Mas enquanto eu tiver a mim não estarei só. Vai começar: vou pegar o presente em cada frase que morre” (LISPECTOR, 1980, p. 59).

Sobre esse último aspecto, *Água viva* engendra a radicalização da escrita, com tensões que se articulam no plano metalinguístico. De acordo com Lucien Dallenbach, a reflexão metatextual constitui uma das faces da *mise en abyme*, presentificando-se no texto por meio de marcas bastante visíveis ao leitor, de modo que possa operar ao modo de um “manual de utilização e dispor a leitura a cumprir menos dificultosamente sua tarefa: refazer, como em um espelho, o que o seu reverso simétrico fez antes dela; considerar a obra pelo o que ela quer ser considerada” (DALLENBACH, 1977, p. 130, tradução nossa)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Trecho original: “*d’emploi et disposer la lecture à s’acquiter moins difficultueusement de sa tâche: refaire, comme dans un miroir, ce que son envers symétrique a fait avant elle; prendre l’oeuvre pour ce qu’elle veut être prise*” (DALLENBACH, 1977, p. 130).

Na trama de *Água viva*, a voz narrativa dirige-se ao leitor para divagar acerca do plano metalinguístico, mostrando o que vive ou experimenta: “E não escrevo para te agradar. Principalmente a mim mesma. Tenho que seguir a linha pura e manter não contaminado meu *it*” (LISPECTOR, 1980, p. 59). Observe-se o aspecto autoexplicativo, que pontua a metalinguagem, configurando a escrita moderna de Clarice Lispector. Nessa explicação, ressoam traços de uma “catástrofe esquizoide”, como observou Anatol Rosenfeld (1989), na qual abre-se um abismo ou fissura entre o eu e o mundo. A narradora é uma pintora que busca escrever como se pinta, num embate entre a vontade de dizer e a experiência de ser. Chegar ao território do *it*, da pulsação ou mesmo ao espaço que antecede a palavra. Esse é o trabalho da voz narrativa.

Em “*La beauté kaléidoscopique*” (2013), artigo publicado no volume organizado por Maria Graciete Besse e Nádia Setti, Gabriela Garcia Hubard depara-se com o motivo da beleza presente em *Água viva* (1973), examinando se este corresponde ou não ao conceito desenvolvido pela filosofia kantiana: trata-se da beleza sem finalidade, não utilitária? Para responder à questão a ensaísta encontra respaldo no universo de argumentação que Jacques Derrida (1930-2004) concebeu como “desconstrução”, articulando-o com um dos temas de *Água viva*, a improvisação ou imprevisibilidade da escritura.

Hubard é inspirada pela passagem de *Água viva* já aqui supracitada, que se refere ao caleidoscópio. A essência contida no termo caleidoscópio, ressalta o aspecto visual procurado pela narradora-pintora. Tal essência sublinha o movimento que produz combinações variadas e novas configurações na narrativa: “A transformação, as mudanças, o arranjo estrutural dos trechos, e mesmo, por analogia, a junção de diversos elementos, às vezes, heteróclitos” (HUBARD, 2013, p. 173, tradução nossa)<sup>5</sup>. Nesse

---

<sup>5</sup> Trecho original: “*La transformation, les changements, l’arrangement structurel des morceaux, et même, par analogie, l’assemblage d’éléments divers, parfois hétéroclites*” (HUBARD, 2013, p. 173).

sentido, a “beleza caleidoscópica”, tal como Hubbard nomeia, emprestando-a de uma imagem recorrente do texto clariciano, constitui uma aporia do infinito, com a necessidade de uma forma que espere a improvisação, como ressalta a voz narrativa de *Água viva*: “Sei o que estou fazendo aqui: estou improvisando. Mas que mal tem isso? Improvisado como no jazz improvisam música, jazz em fúria, improvisado diante da plateia” (LISPECTOR, 1980, p. 23).

Decorrente de tais considerações, a autora empreende uma reflexão sobre o *telos*<sup>6</sup>: “Como ler uma finalidade sem *telos*? Durante muito tempo, o *telos* teve a função de centro organizador, ou seja, o *telos* orienta e organiza” (HUBARD, 2013, p. 170-171, tradução nossa)<sup>7</sup>. Nesse sentido, na obra clariciano, o *telos* seria desviado:

Nesse sentido, a finalidade sem fim conduz à desorganização que, desde *A paixão segundo G.H.*, mantém constantemente as contradições e os paradoxos que regem a literatura clariciano. Se G.H. busca preservar as convulsões criativas da desorganização, *Água viva* os re-apresenta: ‘Quero a experiência de uma falta de construção’, ‘Ocorreu-me de repente que não é preciso ter ordem para viver’, ‘Antes de me organizar, tenho que me desorganizar internamente’. (HUBARD, 2013, p. 171, tradução nossa)<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Dentre a proposta derridiana está a crítica da noção clássica de estrutura, mais especificamente ao logocentrismo, esclarecendo a noção de centro. Para o filósofo, a ideia de centro pode ser vinculada tanto dentro ou fora da estrutura: “Dentro, na medida em que o centro está na totalidade da estrutura, e fora porque o centro não pertence à totalidade, o que justifica o fato da totalidade ter o seu centro noutro ponto. Essa dupla possibilidade de o centro poder estar dentro ou fora da estrutura é o que lhe confere a possibilidade de ter, indiferentemente, os nomes de origem – *arché* ou fim – *telos*” (GOULART, 2003, p. 12-13).

<sup>7</sup> Trecho original: “*Comment lire une finalité sans telos? Pendant très longtemps, le telos a eu la fonction de centre organisateur, autrement dit, le telos oriente et organise*” (HUBARD, 2013, p. 170-171).

<sup>8</sup> Trecho original: “*En ces sens, la finalité sans fin conduit à la désorganisation qui, depuis La passion selon G.H., maintient constamment les contradictions et paradoxes qui régissent la littérature lispectorienne. Si G.H. cherche à préserver les convulsions créatives de la désorganisation, Água viva les re-présente: ‘Je veux l’expérience d’un manque de construction’, ‘Il m’est soudain venu à l’esprit qu’il n’est pas besoin d’ordre pour vivre’, ‘Avant de m’organiser, je dois me désorganiser intérieurement’*” (HUBARD, 2013, p. 171).

Segundo a pesquisadora, os traços caleidoscópicos de *Água viva* descrevem um novo modo de escrita, que se anuncia de modo decisivo depois de *A paixão segundo G.H.* A “beleza caleidoscópica” faz sentido por convocar a estética do fragmento contínuo, que se desdobra em motivos infinitos: “As imagens do caleidoscópio anunciam mais que a simples subordinação à teoria da geometria; e nesse sentido, o caleidoscópio excede ou ultrapassa os limites estabelecidos” (HUBARD, 2013, 174, tradução nossa)<sup>9</sup>.

A escrita fragmentada revela-se polissêmica, inaugurando um universo infinito, reiterado ciclicamente no discurso: “O que te escrevo continua e estou enfeitada” (LISPECTOR, 1980, p. 97). Assim, as imagens emaranhadas confundem o final com o começo, engajando-se num todo.

As reflexões de Hubard (2013) podem ser complementadas pelas formulações de Lucien Dallenbach (1977) quanto ao tríptico da *mise en abyme*. A terceira espécie desse procedimento, denominada “*mise en abyme* do código ou metatextual”, reflete a forma e a maneira como o texto é escrito, desnudando o processo de construção artística. Enunciado, enunciação e código refletem-se, evidenciando o jogo de relações e o funcionamento da obra. Tal modalidade pode efetuar-se de diversos modos no texto, como através de um debate estético acerca de ideais artísticos, de manifestos, etc.

Como exemplo, o teórico utiliza a obra *À la recherche du temps perdu*, de Marcel Proust (1871-1922), a qual não deixa de narrativizar de maneira mais ou menos explícita a problemática de sua escritura, ao abordar as pinturas de Elstir, restando uma reflexão acerca do próprio código:

Assim encontrar-se-á nas ‘marinhas’ d’Elstir, evocadas em *A l’ombre des jeunes filles en fleurs*, o equivalente visual do famoso episódio da madalena e do ‘transporte’ memorial que ele ocasiona. Nada mais

---

<sup>9</sup> Trecho original: “*Les images du kaléidoscope annoncent plus que la simple subordination à la théorie de la géométrie; et en ce sens, le kaléidoscope excede ou dépasse les limites établies*” (HUBARD, 2013, 174).

motiva que a fascinação do narrador diante dessas telas já que o ‘charme’ delas resulta da execução da própria arte poética do autor e que elas aparecem como uma figuração perfeita da operação que domina a atividade do seu texto, a saber ‘um tipo de metamorfose das coisas representadas, análoga àquela que em poesia é chamada de metáfora’. (PROUST, 1956, p. 835 apud DALLENBACH, 1977, p. 128, tradução nossa)<sup>10</sup>

Assim, *Água viva* anuncia a metalinguagem como a própria existência e presença do ato de escrever ao modo de um caleidoscópio. No entanto, o texto que resulta desse ato navega por imagens difusas e profundas, marcando a impossibilidade de realização plena: “Esta é a vida vista pela vida. Posso não ter sentido, mas é a mesma falta de sentido que tem a veia que pulsa” (LISPECTOR, 1980, p. 6). Trata-se de um debate estético que Clarice Lispector enfrenta com sua própria obra, no qual a voz narrativa enuncia suas mais íntimas sensações e reflexões por meio de imagens, na constante busca de criar com palavras aquilo que cria com as cores de seus pincéis.

Nesse pavilhão de espelhos, cabe ainda observarmos a esfera social e antagonica lembrada pela pintora em sua busca frenética pelos sentidos e formas do mundo. Diz a voz narrativa: “Tomo conta do menino que tem nove anos de idade e que está vestido de trapos e magérrimo [...] Com os olhos tomo conta da miséria dos que vivem encosta acima. Você há de me perguntar por que tomo conta do mundo. É que nasci incumbida” (LISPECTOR, 1980, p. 42-43).

Afirmando estar “incumbida” e gostar de “intensidades”, a narradora desfoca o olhar para a realidade, fazendo despontar ao

---

<sup>10</sup> Trecho original: “Ainsi trouvera-t-on dans les ‘marines’ d’Elstir, évoquées dans *A l’ombre des jeunes filles en fleurs*, l’équivalent visuel du fameux épisode de la madeleine et du ‘transport’ mémoriel auquel il donne lieu. Rien de plus motive que la fascination du narrateur devant ces toiles puisque leur ‘charme’ résulte de la mise en oeuvre du propre art poétique de l’auteur et qu’elles apparaissent comme une figuration parfaite de l’opération qui domine l’activité de son texte, à savoir ‘une sorte de métamorphose des choses représentées, analogue à celle qu’en poésie on nomme métaphore’” (PROUST, 1956, p. 835 apud DALLENBACH, 1977, p. 128).

leitor a questão social. Surge, então, a dimensão prismática da obra clariciana, que fornece o campo fractal e amplo da *mise en abyme*.

Sobre esse aspecto, é imperativo evocarmos as formulações mais recentes acerca da *mise en abyme*, quais sejam os estudos de Veronique Labeille (2011). Para Labeille, a técnica de *mise en abyme* caracteriza-se por um alto teor de reflexividade, o qual deve ser captado com a ajuda de ferramentas críticas e sócio críticas da obra literária. Mais do que um espelho, há, na *mise en abyme*, uma espécie de caleidoscópio ou fractal que fornece, à luz de diferentes ângulos, pela sua reduplicação, não somente o encaixe narrativo presente, mas também a atualidade contemporânea, social e artística da narrativa. Assim, a estudiosa propõe a imagem de um “prisma” em substituição à do espelho: “Mais ainda, para permanecer na metáfora ótica, propomos a figura do prisma, espelho quebrado, permitindo intervalos entre a imagem e o seu reflexo” (LABELLE, 2011, p. 104, tradução nossa)<sup>11</sup>. Nesse sentido, ao modo de um prisma ou fractal com inúmeros lados e variadas formas de captação da realidade, a narrativa de *Água viva* revela-se múltipla como os movimentos de um caleidoscópio e colorida como os diferentes matizes do animal homônimo que nomeia o livro.

### **Considerações Finais: A Escolha do Olhar**

É a partir da fusão de cores, formas e situações que se tocam e se espelham que a voz narrativa de *Água Viva* sucumbe finalmente, afirmando: “O que te escrevo é um ‘isto’. Não vai parar: continua. Olha para mim e me ama. Não: tu olhas para ti e te amas. É o que está certo. O que te escrevo continua e estou enfeitiçada” (LISPECTOR, 1980, p. 68). Ora, para que os efeitos ópticos de um caleidoscópio sejam alcançados, como bem orientou Cortázar, é necessário escolher um dos olhos para que, sobre ele, concentre-se

---

<sup>11</sup> “Mais plus encore, pour rester dans la métaphore optique, nous proposons la figure du prisme, miroir brisé, permettant des décalages entre l’image et son reflet” (LABELLE, 2011, p. 104).



o foco ocular de iluminação e dispersão prismática. Diante de tal escolha, conseqüentemente, o olho não eleito precisará fechar-se ao mundo externo, impedindo o desvio de forças e sacrificando sua potencialidade em benefício geral da experiência. Em tal oscilação de visibilidade, encerramos a pertinência de outra leitura identificada em Jacques Derrida (2015) a partir do conceito blanchotiano de *Demeure*, que se equilibra entre o demorar e o demor(r)er. Isso, pois o olho que se abre ao caleidoscópio necessita da primeira lentidão, da postura de contemplação e espera, para que a fugacidade de cores e imagens comece a se contornar; e também, porque o olho que se fecha ao mundo circundante, provoca uma espécie de morte: da visão, do real e de tudo o que não pode ser captado pelo viés do prisma.

Os pensadores evocados argumentam suas reflexões igualmente a partir de vozes narrativas, de radicais expropriações da percepção (em ordem racional e sensorial, como em Clarice), para abarcar um tipo de experiência moderna que permanece sempre ameaçada pela destruição/diluição das formas, ou seja, uma experiência que se equilibra na fronteira do inexperenciado. A autorreflexividade proporcionada pela *mise en abyme*, concluímos, responde como um recurso de manutenção e adensamento da experiência, que se arrisca fugidia e incapturável. Apesar de não ser possível fixar *Água Viva* como uma narrativa dentro de parâmetros convencionais ao tratamento literário, sua incursão pelos efeitos abismais transforma tal vertigem na convicção do inesgotável, da imagem infinita, da palavra que não se extingue. Por isso, escolher Clarice se trata sempre de uma ética do olhar.

## Referências

CORTÁZAR, Julio. Instruções para montar um caleidoscópio. In: FAGUNDES, Mônica G. *Desastrada maquinaria do desejo: a Prosa do observatório de Julio Cortázar*. (tese) Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2008. p. 36-37.

- DALLENBACH, Lucien. *Le recit spéculaire: essai sur la mise en abyme*. Paris: Seuil, 1977.
- DERRIDA, Jacques. *Demorar*: Maurice Blanchot. Tradução de Flavia Trocoli e Carla Rodrigues. Florianópolis: Ed. UFSC, 2015.
- FITZ, Earl. O lugar de Clarice Lispector na história da literatura ocidental: uma avaliação comparativa. *Remate de Males*, Campinas, n.9, p. 31-37, 1989.
- GOULART, Audemaro Taranto. *Notas sobre o desconstrucionismo de Jacques Derrida*. Programa de Pós-Graduação em Letras Literaturas de Língua Portuguesa-PUC-MG. Belo Horizonte, 2003.
- HUBARD, Gabriela Garcia. La beauté kaléidoscopique. In: BESSE, Maria Graciete; SETTI, Nádia. (org). *Clarice Lispector: une pensée en écriture pour notre temps*. Paris: Éditions L'Harmattan, 2013. p. 161-174.
- LABELLE, Véronique. Manipulation de figure: le miroir de la *mise en abyme*. Tradução de Mariângela Alonso. *Figura*. n. 27. Montréal: Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire. 2011. p. 89-104.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. Literatura e pintura abstrata: *Água viva*, de Clarice Lispector. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 261-276, 2017.
- ROSENBAUM, Yudith. *Clarice Lispector*. São Paulo: Publifolha, 2002. (Col. Folha explica).
- ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: ROSENFELD, Anatol. *Texto/Contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1989, p. 75-97.



## AUTORIA FEMININA: PIONEIRISMOS E TRANSGRESSÕES

Érica Fernandes Alves  
Geniane Diamante F. Ferreira  
Roseli Barros Cunha  
Wilma dos Santos Coqueiro

Por que os homens bebem vinho e as mulheres água?  
Por que um sexo é tão próspero e o outro, tão pobre?  
Que efeito tem a pobreza na ficção? Quais as  
condições necessárias para a criação de obras de arte?  
(Virgínia Woolf)

### 1. Considerações iniciais: percalços da escrita feminina

A epígrafe que abre esse texto foi extraída de uma obra representativa da primeira onda feminista<sup>1</sup>, *Um teto todo seu*, publicada por Virgínia Woolf, em 1929, a partir de duas palestras proferidas por ela a uma plateia essencialmente feminina, na Sociedade de Artes de Londres, em 1928. Com uma acurada análise das relações de gênero, nessa obra que causou um grande impacto no movimento feminista, Woolf denuncia a pobreza das mulheres, visto que na época as feministas ainda lutavam pelo direito ao voto e poder administrar seus próprios bens, o que impacta negativamente na produção artística e literária feminina. Com vários questionamentos ao/à leitor/a – e à plateia feminina que a assistia – a autora argumenta que “uma mulher precisa ter dinheiro

---

<sup>1</sup> As ondas feministas refletem a sublevação feminina contra a dominação masculina. Cada onda tem suas particularidades e refere-se a um determinado momento em que foram evidenciadas determinadas pautas e demandas do movimento feminista.

e um teto todo seu, um espaço próprio se quiser escrever ficção” (WOOLF, 2014, p. 12).

Ao fazer menção à obra de Virgínia Woolf, a crítica brasileira Eurídice Figueiredo (2020) amplia a discussão para as condições de produção de obras de mulheres e também de autores/as não brancos/as, afirmando que, apesar de alguns progressos, a sociedade patriarcal ainda persiste na resistência às transformações. E, desse modo, a obra de Woolf continua atual porque, segundo a autora, “enquanto mulheres (e não brancos) não tiveram uma situação socioeconômica adequada, enquanto não tiveram autonomia financeira e liberdade de movimento, elas escreveram de modo tímido” (FIGUEIREDO, 2000, p. 87).

Ao observarmos que, ao longo dos séculos, e ainda hoje, as mulheres têm sido silenciadas em diferentes âmbitos sociais, é fundamental questionarmos quais os mecanismos e instituições históricas têm avalizado e reafirmado essa dominação. Para a historiadora francesa Michelle Perrot, esse silenciamento é imposto tanto pelas esferas públicas quanto domésticas, uma vez que “o silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento” (PERROT, 2005, p. 09).

Com efeito, no que concerne à produção artística e, conseqüentemente, com as autoras, além das dificuldades econômicas analisadas por Woolf, podemos citar os preconceitos de autores e críticos literários, até pelo menos meados do século XX, o que levou ao obscurecimento de muitas autoras talentosas e promissoras em suas respectivas épocas. Esses preconceitos se refletem na constituição de um cânone literário elitista e excludente, que legitimava geralmente obras de escritores homens e brancos, o que contribuiu para a invisibilidade da escrita feminina. Roberto Reis (1992) questiona os critérios de seleção e exclusão do cânone literário ocidental ao argumentar que os que excluem ou selecionam estão revestidos de autoridade – o que remete à situação de poder – e o fazem a partir de seus interesses pessoais: cultura, classe, sexo, entre outros. Desse modo, para ele,

“questionar o processo de canonização das obras literárias é, em última instância, colocar em xeque os mecanismos de poder a ele subjacentes” (REIS, 1992, p. 68). Nesse sentido, o uso de pseudônimos masculinos muito comum em mulheres no século XIX – como no caso das irmãs Brontës (que publicaram sob os pseudônimos Currer, Elis e Acton) e Amandine Aurore Lucile Dupin (que ficou conhecida como George Sand) – consistia em camuflar a autoria e evitar a censura de uma crítica literária, de modo geral, não receptiva à autoria feminina.

Contudo, apesar de todos os obstáculos, muitas mulheres que escreveram em séculos anteriores e que, não raras vezes, ficaram apagadas sob o uso de pseudônimos e/ou que não foram reconhecidas em suas épocas, têm sido “descobertas”, publicadas e valorizadas, outras têm tido suas produções reavaliadas e são lidas a partir de uma nova perspectiva, graças ao trabalho da crítica feminista, especialmente a universitária, a qual, segundo Reis (1992), tem, na atualidade, esse poder de cancelar a produção artística. De acordo com Figueiredo (2020, p. 90), a grande missão da crítica feminista é justamente essa: “retirar do esquecimento as autoras do passado”. Para isso, é fundamental reeditar livros e promover a leitura. Além disso, no século XX, há o surgimento de perspectivas teóricas que, ao questionarem os mecanismos excludentes do cânone literário, buscaram dar visibilidade a produções literárias de maiorias minorizadas – mulheres, negros e escritores de países colonizados por europeus – como a teoria pós-colonial e a perspectiva descolonial.

Em linhas gerais, a Teoria Pós-Colonial, surgida na década de 1970, com a publicação de *Orientalismo*, de Edward Said, busca realizar um estudo histórico e ideológico da colonização e de suas consequências para os sujeitos envolvidos ou afetados pelo processo. Assim, por meio de estudos relacionados à identidade, racismo, exclusão, multiculturalismo, diáspora e deslocamento, dentre outros, desenvolvidos pelos mais diversos teóricos, como Edward Said, Homi Bhabha, Bill Ashcroft, Frantz Fanon, Stuart Hall, Spivak, Rivera Cusicanqui para citar poucos, tal arcabouço teórico se debruça sobre

as produções artístico-literárias e de movimentos sociais e políticos dos povos colonizados em busca de elucidar questões que envolvem o discurso de poder e de hegemonia.

Desse modo, a proposta desse trabalho é, a partir de aportes teóricos descoloniais e pós-coloniais, tratar dessas escritoras que tiveram que transgredir ou foram alvo de polêmicas em seu tempo e hoje estão em um processo de visibilização, como a peruana Clorinda Matto de Turner (1852- 1909) que, no século XIX, escreveu romances como *Aves sin ninho* ([2019]1889). Buscamos, também, discutir as escritoras que, na atualidade, retratam a realidade daqueles que sempre estiveram às margens da sociedade, como Elizabeth Acevedo e Titilope Sonuga. E, para finalizarmos, abordaremos a trajetória da escritora Conceição Evaristo, “verdadeiro ícone da literatura afro-brasileira” (FIGUEIREDO, 2020, p. 88), e suas batalhas por inserção no mercado editorial brasileiro, altamente excludente em relação às produções negras.

## **2. Uma autora latino-americana entre pioneirismo e polêmicas**

Nascida em Cusco, no Peru, em 1852, Clorinda Matto de Turner foi uma autora pioneira e polêmica. Iniciou sua carreira como escritora na imprensa local em 1871, ainda utilizando vários pseudônimos, mas à medida que seus textos foram ganhando espaço na imprensa peruana e estrangeira passou a assinar com seu nome (SALES, 2006). Desde 1877 participou de círculos literários com importantes autores na época, chegando a manter amizade com dois grandes intelectuais rivais que a influenciaram muito, Ricardo Palma e Manuel González Prada. Quando se estabeleceu em Lima, em 1887, começou a organizar encontros literários e foi intensificando sua atuação na sociedade. Dois anos depois tornou-se editora de *El Perú Ilustrado*, um dos jornais mais importantes da época; e publicou seu primeiro romance *Aves sem ninho* em 1889. Então, podemos dizer que seu pioneirismo começou a gerar polêmicas. Desde o Proêmio deixa clara a intenção de denúncia em seu romance, em relação a exploração dos indígenas, sobre a

posição da mulher na sociedade e, especialmente, os abusos que as indígenas sofriam:

Quem sabe se depois de virar a última página deste livro se perceberá a importância de observar atentamente as autoridades tanto eclesiásticas quanto civis que regem os destinos daqueles que vivem nos afastados povoados do interior do Peru?

Quem sabe a necessidade do matrimônio dos padres seja reconhecida como uma exigência social?

Para manifestar esta esperança, inspiro-me na exatidão com que tomei os quadros, do natural, apresentando ao leitor a cópia para que ele julgue e sentencie.

Amo com amor de ternura a raça indígena, por isso mesmo observei de perto seus costumes, encantadores por sua simplicidade, e a abjeção a que submetem essa raça os mandões das vilórias que, se variam de nome, não declinam de modo algum do epíteto de Tiranos. Não são outra coisa, em geral, os padres, governadores, caciques e alcaides (MATTO DE TURNER, [1889] 2019, p. 11)

A Igreja e a sociedade conservadora da época não suportaram opiniões tão fortes e sua atuação contundente; tanto que, em 1890, sofreu represálias e foi obrigada a renunciar ao cargo de editora. Mas Clorinda não se abateu, inovou e criou um caminho precursor de expressão, em 1892, fundou e passou a dirigir *La equitativa*, uma editora que só empregava mulheres (FERREIRA, 2005; CUNHA, 2019). Em 1895, diante das questões políticas de seu país, com a situação agravada por seu posicionamento crítico aberto, continuava sofrendo retaliações, decidiu partir para o exílio. Primeiro passou pelo Chile, mas se instalou na Argentina onde foi muito bem recebida pelos intelectuais e teve forte presença em círculos literários, em jornais e ainda ampliou seu campo de atuação, trabalhando como docente e tradutora. A autora faleceu em 1909, na Argentina, e seus restos mortais só foram trasladados a sua terra natal em 1924 (CUNHA, 2019).

Este breve percurso pela biografia de Clorinda Matto evidencia o quanto ela foi uma mulher de forte atuação no meio



intelectual de seu país e mesmo fora dele. Tanto como autora quanto como editora não se omitiu de manifestar seu ponto de vista agradasse ou não a sociedade da época, na passagem do século XIX para o XX. Um reflexo da própria autora pode ser percebido na protagonista de *Aves sem ninho*. Lucía ao tentar defender os indígenas chama os poderosos do vilarejo, o prefeito e o padre, para pedir-lhes satisfação com uma postura bastante audaciosa, fugindo do estereótipo da mulher submissão e sem voz:

Naquele momento era preciso uma saída decisiva e Lucía encontrou-a na energia com que respondeu.

–Triste realidade, senhores! Está bem! Acabo por convencer-me de que o vil interesse também ressecou as mais formosas flores do sentimento de humanidade destas comarcas, onde acreditei que encontraria famílias patriarcais com amor fraterno. Esqueçam tudo o que conversamos, a família do índio Juan nunca solicitará nem seus favores, nem seu amparo. – Ao dizer estas últimas palavras com vigor, os belos olhos de Lucía se fixaram, com o olhar daquele que dá uma ordem, na maçaneta da porta.

Os dois potentados de Kíllac se desorientaram com tão inesperada atitude e não vendo outra saída para retomar uma discussão, da qual, por sua vez, lhes interessava fugir, pegaram seus chapéus.

[...]

Lucía encurtou as fórmulas de despedida empregando somente uma inclinação de cabeça (MATTO DE TURNER, [2019] 1889, p. 29)

Essa postura se assemelha muito à coragem da autora ao se posicionar em meios essencialmente masculinos e com divergências éticas e políticas. Mas, em outros momentos do romance, a mesma personagem aparece totalmente dentro do padrão de uma mulher recatada e do lar. Com a chegada do marido, Lucía se porta de modo demasiadamente infantilizado. Atitudes que aos olhos de nossa atualidade destoam e contrastam com o que vinha sendo apresentado:

– Fernando, alma da minha alma – disse Lucía, colocando as mãos sobre os ombros do marido e reclinando a testa faceiramente em sua barba – vou cobrar-lhe uma dívida, mas... executivamente.

[...]

– Está se fazendo de esquecidinho? Não se lembra que você me ofereceu um vestido de veludo para eu luzir na cidade?

– Exatamente, filhinha, e eu vou cumprir o combinado, pois o encomendarei no próximo pedido ao correio. Oh, que linda você ficará com esse vestido!

– Não, não, Fernando. Quero é que você me deixe dispor do valor desse vestido, com a condição de eu apresentar-me no 28 de julho tão elegante quanto você não me vê desde o dia de nosso casamento. (MATTO DE TURNER, [2019] 1889, p. 37)

Podemos dizer que sua obra gera polêmica ainda hoje, século XXI. Quando afirmamos que a autora foi uma mulher pioneira mesmo que em seu romance tenhamos momentos não tão avançados quanto desejaríamos atualmente, temos que entender a dinâmica social na qual a autora estava inserida. Um ambiente dominado por homens onde ser uma mulher atuante e de opinião representava um grande desafio. Por esse motivo, podemos crer que essa tenha sido uma estratégia da autora para ser lida. Ela teria que realizar um jogo narrativo onde, em alguns pontos, mostrava um grande avanço para a época, e, em outros, apresentava um recuo com vistas a ganhar mais a confiança de alguns leitores. E, mesmo assim, recordemos, a autora sofreu represálias. É preciso perceber que a peruana como uma mulher intelectual criou e deu voz a uma personagem feminina forte que, assim como ela, em muitos momentos enfrentou os preconceitos de uma época na qual as regras eram ditadas por homens de uma elite conservadora. Matto de Turner com sua obra literária e sua atitude como intelectual colaborou para um processo que ainda segue em curso.

Assim como apontava Gayatri Spivak, em 1988, tratando da questão das mulheres indianas, podemos trazer a reflexão para questões da mulher na América Latina e pensar na experiência da peruana, pois entre “o patriarcado e o imperialismo, a constituição

do sujeito e a formação do objeto, a figura da mulher desaparece, não tem um vazio imaculado, mas em um violento arremesso que é figuração deslocada da “mulher do Terceiro Mundo”, encurralada entre a tradição e a modernização”. (SPIVAK, 2012, p. 157). Mais adiante a indiana conclui seu ensaio com a seguinte afirmação: “A mulher intelectual como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que não deve rejeitar com um floreio.” (SPIVAK, 2012, p. 165). Clorinda Matto de Turner em pleno século XIX não se recusou a realizar essa tarefa.

### **3 Trilhando novos caminhos – escritoras de língua inglesa**

Quanto à literatura feminina de Língua Inglesa, os nomes que logo nos vêm à mente são os de Jane Austen e das irmãs Brontë. Isso ocorre em virtude da qualidade literária de suas obras, mas também de sua popularização e adaptações para o cinema. Não podemos deixar de citar, entretanto, nomes como os de Elizabeth Gaskell, George Eliot (Mary Ann Evans) Louisa May Alcott, entre outras.

No entanto, queremos aqui dar relevo às escritoras do chamado Terceiro Mundo<sup>2</sup>, uma vez que as supramencionadas, apesar de serem mulheres, compõem o cânone ocidental. Autoras não brancas marginalizadas são abundantes e merecem nossa atenção porque têm demonstrado impressionante talento em suas obras. Além disso, os temas recorrentes em seus escritos trazem reflexões acerca de personagens femininas em posição de protagonismo; da denúncia e discussão de questões relacionadas à

---

<sup>2</sup> Apesar de na economia não se usar mais o termo ‘terceiro mundo’, mas países em desenvolvimento, na Literatura ele ainda é utilizado para descrever a questão da outremização. Mesmo consciente de que a África e parte da Ásia e da América são continentes onde há países em desenvolvimento e também desenvolvidos, o termo é usado para mostrar o arquivo ideológico que outremiza tais locais, que faz com que a cultura e literatura desses países (incluindo aí os desenvolvidos e em desenvolvimento) sejam consideradas inferiores a todos os modos de pensar europeus. É o que se discute AHMAD (2002), no capítulo “Teoria Literária e “Literatura de Terceiro Mundo”: alguns contextos”, em sua obra *Linhagens do Presente. Ensaios*.

mulher, como maternidade, casamento, aparência física etc.; de mulheres racialmente marcadas, imigrantes, homossexuais; da representação de relações afetivas, profissionais, familiares etc.; do clamor pela resistência muitas vezes por meio da construção de comunidade – sororidade, entre outros.

Tais discussões são de extrema relevância e, como dissemos, têm sido apresentadas na forma de primorosa ficção, tanto é que os olhos imperiais, nas palavras de Pratt (1999), têm voltado sua atenção a tais escritos. Prova disso são os prêmios tanto europeus como estadunidenses destinados a essas produções. Para citar os mais recentes, em 2020, o *National Book Awards* na categoria poemas foi vencido pela coreana Don Mee Choi, já o da categoria jovens escritores foi para Kacen Callender, do Caribe. O *National Book Critics Circle Award*, por sua vez, premiou a estadunidense de origem haitiana Edwidge Danticat e o *PEN/Faulkner Award* foi para a romancista Chloe Aridjis, também estadunidense, mas de origem mexicana.

Em 2021 essa tendência se confirma ao vermos que o prêmio *Pulitzer* na categoria ficção foi para a indígena Louise Erdrich e o *PEN/Faulkner Award* foi recebido por Deesha Philyaw. É importante salientar que isso acontece também entre autores homens que debatem temas sobre o outro nos mais diversos âmbitos, ou seja, vemos que o tempo e a incidência de questionamentos sobre o cânone têm surtido resultados, o que cada vez mais justifica estudos como o presente.

Dentre as inúmeras autoras que encerram a intersecção de gênero e raça, optamos por apresentar o trabalho da poeta nigeriana Titi Sonuga (1985), também conhecida como Titi Sonuga, engenheira civil e atriz que vive entre Lagos e Edmonton, Canadá. Sua primeira coleção de poemas, *Down to Earth*, recebeu o prêmio *Emerging Writer Award of the Canadian Authors' Association*, em 2011. A escolha da autora se deu pelo fato de a poeta ser também uma ativista e uma artista em diversas frentes: em 2015 ela fez uma performance na tomada de posse do Presidente nigeriano Muhammadu Buhari e em 2013 lançou seu álbum *Mother Tongue*,

em que declama poemas de sua autoria. Ele está disponível nas plataformas do YouTube e Spotify.

Selecionamos, assim, o primeiro poema desse álbum, intitulado *Intro*:

Eles disseram que eu era muito jovem para reconhecer o barulho da voz do tambor na minha garganta  
Disseram que para falar a língua dos mais velhos devo primeiro cuspir os dentes de leite da minha boca  
Faço um pedido: ao cultivar novos conceitos, posso finalmente dizer algo que valha a pena mastigar  
e eles perguntam como eu aprendo a falar assim  
um continente inteiro florescendo em minha língua, estou aqui só pra mostrar de onde venho  
Sonhos a pé descalços e estradas empoeiradas viajando  
Com o bolso cheio de histórias que começaram primeiro na boca da minha mãe  
Roteiro pronto de dentro de seu útero, imagino que entrei no mundo com poesia nas pontas dos meus dedos  
Dedilhando as cordas de uma melodia que começou muito antes de mim  
Essa herança de palavras que se plantam na base da minha garganta e ali me engasgam ou respiram  
e isso é respirar <sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Tradução feita pelas autoras para fins didáticos.

They said I was too young to recognize the trumble of the talking drum in my throat  
Said to speak the language of the elders I must first spit the milk teeth from my mouth  
Make a wish: growing new sets I can finally say something worth chewing on  
and they ask how I learn to speak this way  
a whole continent blooming on my tongue I'm just to show you where I've come from  
Bare foot dreams and dusty roads running  
With the pocket full of stories that began first in my mother's mouth  
Script clean from the inside of her womb I imagine that entered the world with poetry on my finger tips  
Strumming the cords of a melody that began long before me

Ele é, de fato, a introdução (daí seu título) para o que ela tem a dizer. É uma justificativa pela qual sua voz deve ser ouvida. O eu-lírico afirma que, apesar de jovem, sente o vibrar das vozes de seus antepassados (“the trumble of the talking drum in my throat”) e juntamente a isso clama por novos conceitos, porque por meio deles, pode falar de todo o continente africano com suas palavras (“a whole continent blooming on my tongue”) e que, ainda criança já sonhava, pois traz em sua própria estrutura os desejos de seu povo, herdados desde o ventre. Tais sonhos são para o eu-lírico a herança que a faz ter esperança – respirar/aspisar por um futuro (“this is breathing”).

Não podemos deixar de mencionar também autoras de língua inglesa, cujas obras têm os adolescentes como público-alvo. Este tem se mostrado, cada vez mais, um campo bastante profícuo dado o grande número de escritoras bem como a qualidade literárias por elas apresentada. Entre elas destacamos o trabalho de Elizabeth Acevedo.

A autora nasceu em Nova York em 1988. Filha de imigrantes dominicanos, passou sua infância e juventude no Harlem. Ainda muito jovem, decidiu que queria ser rapper, mas acabou se transformando em uma artista da poesia *slam*. Após participar de várias competições, Acevedo escreveu seu primeiro romance em 2018, *A Poeta X*, que, instantaneamente, se tornou um sucesso de vendas e da crítica, ganhando o prêmio *National Book Award* no mesmo ano. O romance é escrito em versos e aborda, dentre outros, temas como opressão pela religião, identidade, sexualidade e resistência. Ao ser questionada em uma entrevista sobre o público alvo de seu romance, Acevedo responde:

Eu era professora e dava aulas em uma escola predominantemente Latinx. Eu o escrevi para meus alunos, depois que eles me pediram para escrever um livro para eles. Escrevi isso para meu eu mais jovem e para as moças que refletem meu eu mais jovem. Eu escrevi

---

This inheritance of words that plant themselves in the base of my throat and there me to choke or breath  
and this is breathing

isso para afro-latinas, negritas e morenitas que dizem: “Eu não me vejo na TV, nas revistas, definitivamente não me vejo nos livros”. E eu escrevi isso apenas para mulheres jovens que estão tentando ocupar espaço e são repetidamente diminuídas porque ouvem que precisam ser assim (online, 2018, tradução minha)<sup>4</sup>

A fala de Acevedo é sintomática em dois aspectos: o primeiro deles diz respeito à falta de representatividade que as pessoas não-brancas observam ao seu redor e o segundo em relação ao papel decisivo que autoras como ela exercem na tentativa de mudar esse cenário de sub-representação. Em seu romance de estreia, *A Poeta X*, a protagonista, uma garota de quase 16 anos, de origem dominicana e que mora no Harlem, chamada Xiomara, entrega-se à escrita e à poesia *slam* para tentar resistir às pressões impostas pela religiosidade da mãe, a ausência do pai e a falta de perspectivas para o futuro, sendo este último, fato comum na vida de uma adolescente vivendo no Harlem e estudando em uma escola de periferia.

A protagonista passa então por diversas pressões que se interseccionam fragmentando sua identidade. Por um lado, Xiomara é interpelada por seu gênero “então os meninos que me chamavam de baleia no quarto ano/agora me pedem fotos de biquíni. /Outras meninas me chamam de metida. Puta. Dada.” (ACEVEDO, 2018, p. 11). Por outro, sua mãe impõe a religião: “Você vai ser forçada a ir com ela [à igreja] /até seus joelhos decorarem as farpas dos bancos, /o almiscarado incenso, /o jeito como a batina do padre tenta silenciar/todas as dúvidas que

---

<sup>4</sup> I was a teacher, and I taught a predominantly Latinx school. I wrote it for my students, after they asked me to write a book for them. I wrote this for my younger self and young women who reflect my younger self. I wrote this for Afro-Latinas, negritas and morenitas who are like, “I don’t see myself on TV, in the magazines, I most definitely do not see myself in books.” And I wrote this for just young women who are trying to take up space and are repeatedly made small because they are told they have to be small. Disponível em: <https://www.vibe.com/features/editorial/elizabeth-acevedo-the-poet-x-harper-collins-debut-573627/>  
Acesso em 12 Nov. 2021.

ecoam/e cantam no seu coração.” (p. 23). O pai, por sua vez, é um sujeito presente/ausente: “Só porque seu pai está presente/não significa que ele não é ausente.” (p. 64).

É na escrita que Xiomara começa a procurar um caminho até sua resistência e identidade. Ao receber um caderno de presente de seu irmão gêmeo, a protagonista assim se manifesta: “Aquela foi a primeira vez que alguém me deu um lugar para expressar meus pensamentos. [...] Daquele dia em diante, escrevo todo dia. Às vezes parece que escrever é a única forma que tenho de não sentir dor.” (p. 41). Observamos que Xiomara utiliza-se do discurso escrito como estratégia de resistência. Segundo Ashcroft (2001), é por meio do discurso que o sujeito tem mais chances de provocar o efeito desejado, de atingir a resistência e a quebra de paradigmas que o oprimem, uma vez que ele tem o poder de transformação.

A adolescente também emprega outras estratégias de resistências como mentir à mãe que vai às aulas de crisma enquanto está indo, na verdade, para aulas de poesias na escola. Entretanto, ao ser descoberta, tem seu caderno queimado e seus sonhos dizimados. Como resistência, agora violenta, a garota foge de casa e não responde às ligações da família. É justamente o padre de sua paróquia o responsável pela reconciliação da família.

Após a aceitação por parte da mãe e a ajuda da professora, do padre e de seu namorado, Xiomara segue com seus planos de se apresentar em uma competição de poesias, seguindo com o sonho de se tornar uma poeta e viver de sua arte:

Com a assistência da Sra. Galiano:	eu deixo o poema se erguer do meu peito
Com a ajuda do Gêmeo no treino:	eu o entrego como um presente embrulhado,
Com um caderno novo em folha:	eu declamo como se merecesse estar ali;
Com a inspiração de Aman (de J. Cole):	eu não vejo me aplaudirem de pé,
Com o YouTube e a aula de inglês:	eu não vejo Caridad e Isabelle comemorando, ou



Com Caridad segurando  
minha mão:  
Com Mami e Papi na  
fileira da frente:  
Com o padre Sean na  
plateia:  
Com Isabelle e o clube  
comemorando:  
Fico de pé no palco e  
declamo um poema.

Aman e o Gêmeo chocando os  
punhos,  
eu não vejo o padre Sean, de  
batina, sorrindo,  
eu não vejo Papi dizendo às  
pessoas “Esa es mi hija.”  
eu olho para Mami e assinto:  
Há poder na palavra  
(ACEVEDO, 2018, p. 315)

O poema final pode ser lido de várias formas, refletindo não só o conteúdo relacionado à resistência e a identidade, que são múltiplos, dependendo de sujeito para sujeito, como também a própria estética de Acevedo, fluida, aberta à diversas possibilidades e híbrida – o poema é, também, uma narrativa. Deste modo, observamos que a escritora, assim como tantas outras que escrevem para jovens subrepresentados, faz de sua escrita um exemplo de luta e resistência, de identidade, diversidade e representação, marcando o que Adichie (2020) comenta sobre a necessidade de se contar histórias diversas, sobre sujeitos diversos, para que não caiamos no “perigo de uma história única”.

#### **4. Percursos da Literatura Afro-brasileira: escriturísticas evaristianas**

No Brasil, a partir do *boom* da ficção de autoria feminina nos anos 1970/80, surgiram escritoras, hoje consagradas, que colocaram em pauta em suas obras discussões fecundas acerca da opressão de gênero ainda marcante na sociedade brasileira como, entre outras Nélida Piñon e Lygia Fagundes Telles, eleitas imortais da Academia Brasileira de Letras. Contudo, a derrota da elogiada escritora negra Conceição Evaristo para a mesma academia em 2018, apesar do enorme apoio popular nas redes sociais a sua candidatura, e a eleição em 2021 de uma atriz branca, Fernanda Montenegro, desvela o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira e,

consequentemente, reflete no mercado editorial e nas instituições literárias. Com efeito, em uma pesquisa recente sobre a produção literária de autoria feminina, a professora Lúcia Osana Zolin (2019) afirma que entre as escritoras que conseguiram publicar, nessas primeiras décadas do século XXI, em editoras renomadas – como Rocco, Companhia das Letras e Record – 98% são brancas, 89% nascidas ou radicadas no eixo Rio-São Paulo e 100% integram a denominada elite intelectual brasileira, com profissões tais como: jornalistas, professoras universitárias, tradutoras, roteiristas, entre outras. Zolin adverte que é de fundamental importância observar as condições de produção e circulação da ficção de autoria feminina, “tendo em vista as intersecções travadas entre o gênero da escritora e outras categorias como a de classe, de raça/etnia, de escolaridade etc.” (ZOLIN, 2019, p. 329).

Desse modo, os movimentos culturais contra-hegemônicos – como o Movimento Negro unificado –, a criação de coletâneas de publicação de autores/as negros/as como os *Cadernos Negros* e o surgimento de editoras étnicas – como Malê, Pallas e Mazza – têm possibilitado a visibilização da literatura afro-brasileira no campo literário. Além disso, a insurreição das feministas negras, a partir da virada dos anos 1980 a 1990, no bojo da terceira onda feminista, contra a universalização da mulher negra, coloca em foco outras demandas que não estavam incluídas no feminismo branco, como a busca pelo reconhecimento “das diversas identidades femininas entendendo que as opressões sociais, mesmo que baseadas em gênero, atingem de maneiras diferentes mulheres que se encontram em diferentes condições” (SILVA, 2019, p. 17), dando início a uma vertente feminista negra independente.

É nesse contexto que se insere a literatura de Conceição Evaristo, nascida em uma periferia de Minas Gerais em 1946. De origens humildes e tendo trabalhado como doméstica desde os 08 anos de idade – assim como suas ancestrais –, Conceição torna-se professora da rede pública e estreia na literatura nos *Cadernos Negros*, em 1990, publicando seu primeiro romance *Ponciá Vicêncio*, apenas em 2003, com recursos próprios. Com obras de contos e

poemas, que obtiveram a aclamação da crítica universitária, seu reconhecimento em outros espaços tem sido recente como quando foi destaque na Festa Literária de Parati, em 2017.

Com uma obra marcada pelo conceito de “escrevivência”, como uma forma de contar as histórias por meio de suas próprias vivências, a escrita evaristiana marcada pela denúncia racial e um “brutalismo poético” busca dar voz a personagens negras – em sua grande maioria mulheres – silenciadas e oprimidas, transformando o cotidiano, a memória e a corporeidade negras em matéria literária.

Nesse sentido, uma obra de fundamental importância para exemplificar a força poética e o tom contundente de denúncia racial da ficção evaristiana é o romance *Ponciá Vicêncio*, no qual a autora narra de forma densa e poética a trajetória de Ponciá Vicêncio, descendente de escravos, da infância à maturidade, configurando assim como um *Bildungsroman*, ou seja, um romance de formação afrofeminino. A autora insere na diegese narrativa um elemento marcante na literatura negra brasileira que é a temática da diáspora africana, representando o resgate da memória coletiva cultural, por meio da trajetória da protagonista que intitula a obra, uma descendente de escravos que no próprio nome traz impressa a marca da dominação, pois ela tinha o mesmo sobrenome do Coronel Vicêncio, de quem o avô tinha sido escravo: “Na assinatura dela, a reminiscência do poderio do senhor (...) O tempo passou deixando a marca daqueles que se fizeram donos das terras e dos homens” (EVARISTO, 2003, p. 27). No romance, as marcas da escravidão, que se estendem na história do país para muito depois da Lei Áurea, de 1888, aparecem de forma dilacerante na existência do pai de Ponciá, na dela própria e do irmão. Mesmo após a abolição, os negros das terras do Coronel Vicêncio continuam trabalhando como escravos e sendo maltratados. O pai de Ponciá, ainda criança, ao servir de pajem do filho do coronel, vivencia sofrimentos indescritíveis, culminando na grande humilhação do dia em que “o coronelzinho exigiu que ele abrisse a boca, pois queria mijar dentro O pajem abriu. A urina do outro caía

escorrendo quente por sua goela e pelo canto de sua boca” (EVARISTO, 2003, p. 14).

Ademais, o romance traz uma personagem feminina que, exaurida da vida sem expectativas no lugar onde nascera, desloca-se para a periferia da cidade, casa-se e passa por um processo de desintegração de identidade, ao sofrer sucessivos abortos e ser vítima de violência doméstica. Em suas constantes ausências e desleixo com a casa e consigo mesma, o marido tenta, com violência, trazê-la de volta à realidade: “Deu-lhe um violento soco nas costas, gritando-lhe pelo nome. Ela lhe devolveu o olhar de ódio. (...) Levantou-se, porém, amargurada de seu cantinho e foi preparar a janta dele.” (EVARISTO, 2003, p. 17). Entretanto, ao mostrar a interioridade fraturada e pesarosa do marido, também vítima de uma sociedade extremamente desigual, Evaristo evidencia que as teias da opressão que recaem sobre Ponciá não estão calcadas apenas em critérios de gênero, mas sobretudo de classe e de raça. Com efeito, homens e mulheres afrodescendentes, em um país de passado escravocrata no Brasil, são vítimas de mecanismos sociais e econômicos que reduzem pobres e negros a vidas precárias em espaços marginalizados das favelas:

Foi tanto pavor, tanto sofrimento, tanta dor que ele leu nos olhos dela, enquanto lhe limpava o sangue, que descobriu não só o desamparo dela, mas também o dele. Descobriu o quanto eram sós. Percebeu que cada um tinha os seus mistérios. (...) Desde então, ao perceber a solidão da mulher e a sua própria, o homem viu na mulher o seu semelhante e tomou-se de uma imensa ternura por ela (EVARISTO, 2003, p. 111).

Ao final, após uma trajetória de perdas e de desenraizamento cultural, ao se perguntar “o que acontecera com os sonhos tão certos de uma vida melhor?” (EVARISTO, 2003, p. 33), Ponciá decide pelo retorno à casa e aos seus, buscando reencontrar, no contato com a família, com o rio e com o barro, sua ancestralidade perdida: “Lá fora, no céu de cor de íris, um enorme angorô

multicolorido se diluía lentamente, enquanto Ponciá Vicêncio, elo e herança de uma memória reencontrada pelos seus, não se perderia jamais, se guardaria nas águas do rio” (EVARISTO, 2003, p. 132). Em síntese, nesse romance que mistura o passado e presente, de acordo com os fios da memória da personagem feminina, podemos observar que se, em países periféricos que foram colonizados por europeus, os homens negros ainda estão, na maioria das vezes, sujeitos a vidas precárias e miseráveis devido a herança social e cultural deixada por séculos de escravidão, para a mulher negra essa opressão é ainda maior devido aos preconceitos que interseccionam sexo e raça e que reverberam ainda hoje na sociedade brasileira.

### **Considerações finais**

Traçamos aqui um breve recorte de algumas das várias autoras que foram e são relevantes no contexto temporal e espacial na que estavam/estão e produziram suas obras. Elas são apenas alguns exemplos de muitas que estiveram obscurecidas. Vivemos um momento em que essas vozes ganham cada vez mais espaço. Momento esse denominado de distintas maneiras, mas para além das diversas e controversas nomenclaturas dadas, acreditamos, assim como Silvia Rivera Cusicanqui, socióloga boliviana que, além das questões indígenas, trata também da difícil trajetória da mulher no meio intelectual:

Não há “pos” nem “pre” em uma visão da história que não é linear nem teleológica, que se move em ciclos e espirais, que marca o rumo sem deixar de retornar ao mesmo ponto. O mundo indígena não concebe a história linearmente, e o passado-futuro estão contidos no presente: a regressão ou a progressão, a repetição ou a superação do passado estão em jogo em cada conjuntura dependem de atos mais

que de nossas palavras (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 54-55. Tradução nossa)<sup>5</sup>

Mulheres que escreveram que pensaram a sociedade e o mundo em que viviam e vivem sempre existiram. Agora mais do que em outras épocas estamos tendo a possibilidade de conhecê-las e valorizá-las.

## Referências

ACEVEDO, Elizabeth. *A poeta X*. Rio de Janeiro: Galera, 2018.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

ASHCROFT, Bill. *Post-Colonial Transformation*. New York/London: Routledge, 2001.

CUNHA, Roseli Barros. *Aves sem ninho, de Clorinda Matto de Turner. Tradução, notas e estudo crítico*. Curitiba: CRV, 2019.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FERREIRA, Rocío. “Introducción, Estudio crítico y bibliografía” a Clorinda Matto de Turner. In: CORNEJO POLAR, Antonio. *Clorinda Matto de Turner, novelista. Estudios sobre Ave sin nido, Índole y Herencia*. Lima: CELACP, 2005, p. 83-127.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Por uma crítica feminista: leituras transversais de escritoras brasileiras*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

---

<sup>5</sup> No hay “post” ni “pre” en una visión de la historia que no es lineal ni teleológica, que se mueve en ciclos y espirales, que marca un rumbo sin dejar de retornar al mismo punto. El mundo indígena no concibe a la historia linealmente, y el pasado-futuro están contenidos en el presente: la regresión o la progresión, la repetición o la superación del pasado están en juego en cada coyuntura y dependen de nuestros actos más que de nuestras palabras.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 2005.

PRATT, Mary Louise. *Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação*. Tradução: Jézio Hernani Bonfim Gutirerre. Bauru: EDUSC, 1999.

REIS, Roberto. Cânon In: JOBIM, José Luís (org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SALES, Dora. "Introducción a *Aves sin nido*". In: MATTO DE TURNER, Clorinda. *Aves sin nido*. Castelló de Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2006, p. 17-71.

SILVA, Jacilene Maria. *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda*. Recife: Independently published, 2019.

SONUGA, Titilope. *Mother Tongue*. Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCUN1ZLr1IN2IX0Jajz\\_UVQA](https://www.youtube.com/channel/UCUN1ZLr1IN2IX0Jajz_UVQA). Acesso em 18, Nov. 2021.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* (Tradução Sandra G. Almeida, Marcos P. Feitosa, André P. Feitosa). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

WOOLF, Virgínia. *Um teto todo seu*. Tradução Bia Nunes de Souza. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 4. ed. Maringá: Eduem, 2019.

# RELAÇÃO DE (IN)DIFERENÇA NA PRODUÇÃO DOS DISCURSOS E DOS SENTIDOS

Raquel Ribeiro Moreira  
Vejane Gaelzer

## 1. Introdução

Apontar diferenças, designá-las e instituir separações é uma das premissas de funcionamento das segregações. Marcar o outro como diferente, sem aprofundamento dos sentidos que sustentam tal discurso, constitui-se estratégia política de dominação, discriminação e/ou violência que, a partir de discursos constrói determinados imaginários de superioridade/inferioridade e avança sobre as chamadas minorias sociais, destituindo-lhes de direitos e de proteções. Deste modo, perceber os discursos nas e a partir das práticas sociais é deparar-se no campo da significação da opacidade e não-transparência da língua, articulando elementos simbólicos, sociais, históricos e políticos, inscritos em condições que são (re)produzidos.

Neste sentido, o presente trabalho procura analisar a produção de sentidos no discurso oficial na Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano de 2020, do presidente Jair Bolsonaro, que reforça o silenciamento dos indígenas, responsabilizando-os pelos entraves dos progressos e pela destruição ambiental em oposição aos pecuaristas e homens do campo, esses que “salvam o mundo da fome”. Sabemos que esses discursos violentos têm o intuito de fomentar o apagamento social dos indígenas, destituindo-lhes de seus direitos e usurpando-os de suas terras, em nome de um progresso falacioso e comprometido com uma política colonizadora secular. Para tais reflexões, foram tomados por base os pressupostos teóricos da Análise do Discurso francesa e nosso corpus analítico constitui-se de algumas sequências discursivas da



fala do presidente Jair Bolsonaro na sessão de abertura da 75ª Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em setembro de 2020.

Nesse discurso, as palavras usadas assumem significados a partir das condições de produção de sentidos de uma sociedade capitalista/elitizada, que dita as regras em relação à conduta das classes inferiorizadas. Como se fosse, a priori, natural os pecuaristas e agricultores serem vistos como homens que salvam o mundo da fome e os indígenas e caboclos como marginais que destroem a natureza, o discurso do presidente pretende produzir, a um tempo, uma defesa de sua política ambiental, assim como dos sujeitos a quem defende, que atuam, ambos, justamente em detrimento do meio ambiente. Acreditando-se como detentor do sentido daquilo que diz, o presidente cria uma narrativa que a poucos engana, mas que sustenta suas ações na condução do país. Sabemos que é pela língua, inscrita nas práticas sociais, que se produz efeitos de sentido e ela tem papel ativo no processo de conhecimento e comportamento do homem. A língua não é apenas sistema neutro, antes ela reflete e refrata a realidade. De acordo com Pêcheux (1997), as palavras traduzem as relações do sujeito com aquilo que o representa, seja da ordem do político, do simbólico e\ou do ideológico. Isso significa que é na e a partir da materialidade da língua, que efeitos de sentido e sujeitos se constituem em uma fronteira tênue entre o linguístico, o histórico e o ideológico.

Nessa perspectiva, ao apresentar um cenário dicotomizado entre bons e maus na questão que mais afeta os interesses internacionais em relação ao Brasil nesse momento, que é o meio ambiente, o presidente atua no reforço de uma condição estigmatizada e excludente dos povos indígenas.

## **2. Relação entre Sujeito, Língua e Política**

É pertinente, primeiramente, destacar que a língua, à luz do materialismo histórico, assume materialidades distintas e nela sentidos são constituídos, silenciados, e/ou excluídos a partir das

condições de inscrição da língua na história. Para Pêcheux (1997), a língua é percebida como base sobre a qual processos discursivos são desenvolvidos. Daí, em cada prática discursiva, entram em jogo relações de intersecção entre o linguístico, o discursivo e o histórico, porque a materialidade linguística trabalha com o sujeito, com a língua e com a história. Isso porque as palavras traduzem as relações do sujeito com aquilo que o representa, seja da ordem do político, do simbólico e\ou do ideológico. Neste viés, as palavras usadas pelo presidente assumem significados a partir das condições de produção de seus discursos, ressaltando uma determinada classe social como superior em detrimento de outra inferiorizada.

A política do presidente Bolsonaro colabora para reforçar estratificações econômicas e acentuar mazelas sociais seculares, de modo que sua política ganha forças pelo discurso pautado em dicotomias entre “aquele que contribui para o crescimento da nação” e “o outro diferente, o sujeito indígena”, que pertence ao grupo dos preguiçosos, que não produz em grande escala e em “nada colabora com o progresso e a alimentação” e é esse imaginário de brasilidade que ele busca construir constantemente em seus discursos políticos internacionais, a exemplo do ano 2020. Este governo apresenta sua política hegemônica e elitista que tenta culpar e responsabilizar o outro pela sua negligência e pela falta de políticas públicas para solucionar os diferentes problemas enfrentados no país e, ao mesmo tempo, discursiviza sobre a capacidade de alguns brasileiros – o homem do campo e do agronegócio - de promover o progresso e produzir alimento. Neste viés, constrói o discurso falacioso do comprometimento com a democracia e com o progresso do país. Essa democracia em prol do progresso da nação apresenta-se como fundamento de melhoria de vida para o povo brasileiro, porém, traz velado diversos modos de preconceito, discriminação e perseguição, instituindo práticas políticas de violência simbólica, produzidas a partir dos saberes superestruturais.

Neste cenário, o Estado cumpre papel essencial para a efetiva implementação dessas práticas autoritárias e discriminatórias. Interessa-nos, pautado em Althusser (1985), refletir sobre como o

Aparelho Ideológico do Estado contribui para as relações de condições de reprodução desse poder. Conforme Althusser (2007, p. 89), uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas. Esta existência é sempre material". Em outras palavras, a ideologia acontece nas práticas sociais e tais práticas são regidas por rituais a partir dos quais os sujeitos se reconhecem "praticamos ininterruptamente os rituais do reconhecimento ideológico" (p. 95). Esse reconhecimento interpela os sujeitos, "a ideologia 'age' ou 'funciona' de tal forma que ela 'recruta' sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos) ou transforma' os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através desta operação muito precisa chamamos interpelação" (id., p. 96).

Nesta ótica, de acordo com o autor, a ideologia não está apenas na Superestrutura, a ideologia está nas ações diárias dos sujeitos, pelas quais eles se reconhecem sujeitos e podem dizer "sou eu", pois o reconhecimento de que somos sujeitos, que funcionamos nos rituais práticos da vida cotidiana mais elementar" (ALTHUSSER, 2007, p. 95) e, portanto, a ideologia está na infraestrutura. Isso significa que é nos discursos inseridos nas práticas sociais diárias que o sujeito se reconhece e se identifica com este ou aquele grupo e a partir daí constroem imaginários de sujeito social, ao mesmo tempo, em que reinscrevem esses saberes em seus próprios discursos.

É nessa relação da materialidade da língua nas práticas sociais que efeitos de sentido são valorizados e materializados. Para Pêcheux (1997) a língua é vista a partir da sua materialidade e significa a partir dos processos ideológicos nos quais os sujeitos estão inseridos e os indivíduos tornam-se sujeitos pela submissão à língua e por sua inscrição na história. E, salientamos, não há sujeito, nem sentido sem o assujeitamento à língua. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico. Portanto, o autor, ao dizer que o sujeito se submete à língua, na história, e ao simbólico para significar, está se referindo à materialidade do simbólico, a partir da ordem da língua e da história; isto é, em sua articulação e em seu funcionamento, que constitui a ordem do discurso. Assim, não

podemos falar em língua, sem falar de sujeito e de história, porque há um entrelaçamento desses elementos para significar. A partir de uma abordagem materialista da língua, Pêcheux (1997, p. 90) escreve: “o fato de que as classes não sejam ‘indiferentes’ à língua se traduz pelo fato de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” [grifo do autor]. A língua funciona como um lugar de encontro do jogo de poder, determinando “o que pode e deve ser dito” (id., 162)

Neste viés, a política do governo Bolsonaro institui saberes que determinam a construção imaginária inerente à importância dos pecuaristas e dos agricultores, como homens que salvam o mundo da fome, em oposição ao outro desconhecido, aos indígenas e caboclos que são marginais e preguiçosos. Ao escolher essas determinadas palavras para referir-se aos pecuaristas e aos agricultores e outras para os indígenas e caboclos, o presidente já os coloca em determinada categoria que circula no espaço social submetidos a uma relação de poder. Essas relações de poder são simbolizadas e materializadas pela e na língua (ORLANDI, 2002) e isso é o político. Isso significa que esses efeitos de sentido produzidos estão intrinsecamente ligados à política, porque são e estão submetidos à ordem do poder, de modo que essas palavras usadas no discurso oficial criam espaços de pertencimento e concomitantemente de exclusão, de estratificação social. Assim, a língua(gem) não é neutra, antes é atravessada pela política, pelas relações de poder.

## **2.1 O Estranhamento em relação aos Povos Originários**

Nas versões romantizadas da constituição do Brasil como nação, há a descrição de um povo ingênuo, primitivo, docilizado e pacifista que se deixou seduzir por quinquilharias e entregou voluntariamente as imensas terras brasileiras aos colonizadores europeus. Tão farsesca quanto a versão dos africanos que se entregavam à escravidão, a versão de “domesticação” [sic] do indígena ainda hoje esconde um processo perverso de aniquilação e usurpação, que permanece

silenciado a partir do efeito de estranhamento a esses sujeitos, afinal, o indígena é o outro. Ele é o diferente - quem não se conhece e de quem não se tem muito o que falar.

Na fenda da dicotomia entre o homem branco e o outro há um espaço de silenciamentos que produziu o apagamento do sujeito indígena. No trabalho daquilo que Orlandi (1995) chama de política do silêncio, muitos discursos que tratam desses sujeitos utilizam-se da recorrente marca de diferenciação entre os povos (o nós e o eles; os civilizados e os primitivos) como um traço de oposição: nós ou eles; civilizados ou primitivos; desenvolvimento ou atraso; bem ou mal.

Nessa distinção, os efeitos de falar e silenciar a respeito do indígena vão alternando-se a ponto de o silenciamento sobre quem é esse sujeito dominar sobremaneira, enfraquecendo, até mesmo, seus sentidos de existência. Galgados ao lugar de exóticos, os indígenas passam a ser constituídos como alegorias folclóricas, “lembrados” em datas comemorativas ou em agendas políticas bem pontuais.

Esse estranhamento é o que permite, como analisam Gaelzer e Moreira (2020), a naturalização de sentidos distorcidos sobre a constituição desses sujeitos, como os vistos em placas de sinalização de uma rodovia no RS, que apontava: *“Cuidado, indígenas na pista”*. De acordo com as autoras, a equiparação de indígenas a animais atua ideologicamente numa relação política de disputa de terras. Ao retirar a condição de humano desse sujeito, animalizando-o, retiram-se-lhe os direitos à posse de suas terras, objetivo principal desde a chegada dos europeus no século VI e que se tem agudizado nos últimos anos, especialmente com o incentivo da presidência da república.

É nesse tocante que o silêncio parece funcionar a partir de tais dizeres: o silenciamento da condição de ser racional, humano e capaz, até mesmo, de proteger-se. Pois só assim, nessa condição, é que se pode sustentar sentidos de uma “partilha” das terras com os outros, com os civilizados, os produtores rurais, que só desejam fazer o país crescer e se desenvolver. Nessa condição, apagam-se os sentidos de tomada/usurpação dos direitos indígenas, para um efeito de cuidado

e desenvolvimento de todos. A dicotomia passa a ser, então, entre os cidadãos de bem e os silvícolas; os produtores e os tutorados; aqueles que alimentam o mundo e aqueles que atrapalham o desenvolvimento. A ideia do indígena como primeiro dono das terras só poderia funcionar, sob tal ótica ideológica, como enredo literário, ficção de um mundo longínquo e atrasado, que não mais pode sustentar-se no mundo competitivo e global da atualidade.

A partir dessa visão, portanto, a própria Constituição Federal de 1988 se enquadra no idílico enredo de um dono primevo das terras que não mais se sustenta. Por isso ela mesma precisa ser reformada ou reinterpretada. E as propostas de Marco Temporal<sup>1</sup> e dos 14 projetos que pretendem modificar o art. 231 da Constituição Federal (reunidos em um único projeto, chamado Substitutivo<sup>2</sup>), retirando o usufruto exclusivo aos indígenas de suas terras, vêm justamente consertar esse desajuste.

O que está em jogo aqui é a detenção da terra e sua exploração. Tomar áreas possivelmente ricas em água, minérios e recursos energéticos em mãos inaptas a sua exploração desmedida, ou ainda em mãos que não sejam do grande capital, sempre foi um objetivo de grupos com poder político e financeiro, e tanto o PL, quanto os projetos reunidos nesse Substitutivo vem aí sua maior possibilidade (MOREIRA, 2021)<sup>3</sup>

Acreditamos que tal investida se alicerça em sentidos de apagamento da racionalidade e, muitas vezes, da própria existência

---

<sup>1</sup> A tese do Marco Temporal é uma interpretação do artigo 231 da Constituição de 1988, que trata do direito dos povos indígenas à terra – por antecedência à formação do estado brasileiro – mas que não delimita tempo e espaço para cumprimento desse direito. De acordo com tal tese esse direito restringia-se às terras já ocupadas até 1988 – o Marco Temporal – não podendo os povos indígenas reivindicarem terras que não estivessem sob sua posse depois desse ano.

<sup>2</sup> O Substitutivo é a reunião de 14 projetos de emenda ao PL 490/2007 em um parecer apresentado pelo relator do PL 409, deputado Arthur Oliveira Maia (DEM-BA), à Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados.

<sup>3</sup> No prelo.

dos povos indígenas, a partir da condição de estranhamento historicamente construída sobre esses sujeitos, sobre seus costumes e seus posicionamentos em relação à terra. Esse estranho que raramente é ouvido e que, portanto, não se conhece, pois vem historicamente sendo silenciado, produz indiferença e exclusão, permitindo a usurpação de seus direitos e, inclusive, a culpabilização por problemas que, na maioria esmagadora das vezes, ele é a maior vítima.

## 2.2 Culpa do Caboclo/Indígena preguiçoso

Goffman, em seu livro *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (1975, p. 51), afirma que há uma “discrepância entre a identidade social real de um indivíduo e sua identidade virtual”, isto é, sua constituição como sujeito e a identidade que o transforma em alguém desacreditado, estigmatizado pelas suas condições de diferenciação da postulada normalidade, característica essa atribuída a uma maioria numérica ou ideológica. Contudo, tal discrepância não nos é facilmente perceptível, justamente pelo desconhecimento dessa identidade “real” e consequente indiferença que tal desconhecimento gera.

Nessa condição, os sentidos construídos a partir do silenciamento dos indígenas, apagamento de sua racionalidade e indiferença a eles, proporcionam ataques cada vez mais violentos com o fim sempre de destituir os poucos direitos desses povos e avançar nas terras demarcadas como Reservas Indígenas.

Assim, leis que alteram o direito de usufruto da terra e marcos que determinam prazos para demarcação de Reservas se aliam a um discurso presidencial que elegeu o indígena como o estigma do responsável ora por entraves ao desenvolvimento, ora pela destruição do meio ambiente. E por mais absurdas e desalinhadas da realidade que tais interpretações possam parecer, é exatamente dessa forma que têm se pautado os discursos do presidente Jair Bolsonaro, especialmente aqueles produzidos na ONU.

Há uma liturgia inerente ao cargo e aos dizeres de um presidente da república. Não é de qualquer lugar que se enuncia, assim como não é de qualquer modo que se o faz. A diferença, talvez, é que se trabalhe – ideologicamente, e portanto simbolicamente – com os pontos de deriva, com as possibilidades de sentido, para colocar em evidência justamente um sentido – que é considerado maldito – com a desculpa do apagamento daquilo que “todo mundo sabe o que quer dizer”. Apesar de altamente já repetido, não dá pra não trazer Pêcheux, para quem [...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas - e reproduzidas (PÊCHEUX, 1997, p. 146)

E mesmo destoando, ou negando, um imaginário de lugar de fala de presidência da república mais aceito coletivamente, o presidente joga o jogo discursivo, ou seja, mesmo tentando esconder-se em uma transparência ilusória, revela os processos históricos e ideológicos que lhe constituem. Reconhecido por produzir e divulgar fake news, a veracidade dos dados e informações nunca foi preocupação dos discursos do atual presidente brasileiro, sejam eles oficiais ou não. E foi mantendo sua marca que Bolsonaro discursou na sessão de abertura da 75ª Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em setembro de 2020.

Acuado por inúmeras manifestações internacionais que condenavam as queimadas na Amazônia e no Pantanal, Bolsonaro produziu, em pouco mais de 14 minutos, um discurso mais conciliador do que o produzido em 2019, mais voltado ao olhar internacional, mas com inverdades e exageros em diversos pontos, como apontado por inúmeras agências de checagem.

Dentre tais inverdades, e ainda em um Brasil - de norte a sul - esmaecido pela fumaça das queimadas, o discurso do presidente elegeu os estigmatizados (o caboclo e o indígena) como os



responsáveis por algo que ele sempre insistiu não existir, qual seja, a queima de uma floresta “inqueimável” [sic].

*SD1: Nossa floresta é úmida e não permite a propagação do fogo em seu interior. Os incêndios acontecem praticamente, nos mesmos lugares, no entorno leste da Floresta, onde o caboclo e o índio queimam seus roçados em busca de sua sobrevivência, em áreas já desmatadas.*

É, portanto, esse sujeito - irracional, esfomeado e marginal - o culpado por aquilo que tem produzido levantes (políticos e econômicos, com embargos a produtos agrícolas e pecuários brasileiros) contra a nação. O indígena, exatamente por sua condição com a terra e a garantia dela na Constituição Federal, é eleito no discurso do presidente como o ente a ser sacrificado. O sacrifício desse sujeito - estranho e indiferente à maior parte da população - é a garantia de que o país progrida econômica e ambientalmente. E como isso? Com a passagem de suas terras àqueles verdadeiros heróis da nação - ou mesmo do mundo inteiro: os que salvam a todos da fome.

*SD2: No Brasil, apesar da crise mundial, a produção rural não parou. O homem do campo trabalhou como nunca, produziu, como sempre, alimentos para mais de 1 bilhão de pessoas.*

*SD3: O Brasil contribuiu para que o mundo continuasse alimentado.*

*SD4: Nosso agronegócio continua pujante e, acima de tudo, possuindo e respeitando a melhor legislação ambiental do planeta.*

*SD5: Garantimos a segurança alimentar a um sexto da população mundial, mesmo preservando 66% de nossa vegetação nativa e usando apenas 27% do nosso território para a pecuária e agricultura. Números que nenhum outro país possui.*

Nos sentidos construídos nas SDs 2 a 5, observamos o reforço de saberes que alicerçam tanto a necessidade de silenciamento em torno dos indígenas, como a colagem neles de sentidos retrógrados, anti-desenvolvimentistas e até marginalizados. Galga-se rapidamente da estigmatização para o aniquilamento desses

povos. Os diversos massacres e invasões nas terras indígenas estão aí para provar, mas parece pouco importar ao discurso oficial.

Nessa perspectiva, como dissemos anteriormente, dificilmente a preocupação de alguns surta efeito. A indiferença em relação aos povos indígenas ( “não os conhecemos e não nos importamos”) é reforçada na agora contradição - maior do que a dicotomia apontada acima - dos salvadores mundiais, homens de bem, produtores e preservadores do meio ambiente versus indolentes e criminosos povos indígenas. Se com apenas 27% do território, os bravos produtores alimentam o mundo, o que não poderiam fazer com os 66% da mata preservada?

O nós ou eles fortalecem-se nos dizeres do presidente, servindo como mola propulsora para, de um lado, invasões cada vez mais violentas contra as terras indígenas e, por outro, lobbies políticos e jurídicos mais ambiciosos na tomada de suas terras. Insegurança política, jurídica e civil são ingredientes potentes na ofensiva contra esses povos, que se veem cada vez mais desamparados. Esse desamparo historicamente constituído reforça uma política colonizadora e esmagadora que, pautada em discursos manipulados, visa apenas o lucro e a exploração. Gaelzer e Moreira (2020), retomando os estudos de Orlandi (2002), tratam sobre o silenciamento do indígena e da sua língua e ressaltam a “a presença da violência que o acompanha desde a colonização do país e traz não somente o silêncio desses sujeitos, mas também o silenciamento produzido pelo Estado, que não incide apenas sobre o índio, enquanto sujeito de direitos, mas sobre a sua própria existência” (p. 124).

Como apontado pelos estudos das autoras, esse descaso do Estado historicamente constituído busca disseminar internacionalmente a naturalização da incapacidade e irracionalidade dos indígenas, culpando-os e responsabilizando-os pelas queimadas e a falta de progresso. Essa responsabilidade (indevida e falsa) a eles atribuída “autoriza” o governo a fomentar discursos de ódio e ataques violentos com o objetivo de avançar nas terras demarcadas como Reservas Indígenas.

## Considerações Finais

Castoriadis (1982) afirma que realidade, linguagem, necessidades e trabalho de cada sociedade especificam cada vez, em seu modo de ser particular, a organização do mundo social referida às significações imaginárias instituídas pela sociedade considerada. Se as significações imaginárias organizam o mundo social, elas organizam, então, em seu bojo, os sujeitos, materializando-se neles e a partir deles e dividindo-os, cindindo-os e/ou clivando-os assimetricamente e heterogeneamente, para que deixem de ser mera coletividade de indivíduos e passem a ser sujeitos ideológicos.

Essa cisão ou clivagem perturba a ordem instituída – que já se corporifica a partir de formações imaginárias – e produz sujeitos dissociados ou desnivelados do padrão socialmente aceito: ou porque não reproduzem as condições hegemônicas, ou porque ousam contestá-las. Assim, na contestação de uma política de aniquilamento, buscamos refletir, ao analisar o discurso oficial do presidente brasileiro, como as palavras ditas e não-ditas ecoam e ressoam, numa relação dialógica entre a materialidade da língua, o social, o histórico e o político na construção de saberes e interpretações acerca dos indígenas. A língua(gem) permeada por múltiplas vozes, inseridas em uma situação social imediata, constitui os sujeitos e imaginários acerca deles - o que é ao mesmo tempo social, histórico e ideológico - e essas construções imaginárias se mostram nos discursos produzidos pelo presidente. Esse discurso traz a imagem constituída sob olhar de quem supostamente traz e representa o “progresso”, o “desenvolvimento” e a “civilização”, e para qual os povos indígenas são um entrave a esses projetos políticos e sociais. Essa construção historicamente legitimada pelos discursos oficiais perpassa a memória social a respeito dos indígenas e reforça ações violentas, de silenciamento e aniquilamento desses povos.

Sabemos que, depois de legitimados, os sentidos continuam a produzir efeitos e, como postulado aqui, a contradição entre

civilização e atraso inferioriza o indígena e propaga, pela (re)produção do discurso oficial do presidente (já instituído secularmente pelo colonizador), saberes que constituem o imaginário social sobre esses povos como o de sujeitos irracionais e produtivamente inúteis, calcados em uma concepção primitiva de sociedade e sendo, portanto, responsáveis pelo atraso nacional e pela destruição ambiental. De acordo com Gaelzer e Moreira (2020), durante séculos, esses estereótipos de um povo deslocado, dependente e até mesmo inutilizado “foram sedimentados na memória coletiva da sociedade não indígena, construindo bases para a destituição absoluta desta população - sem direitos, sem território, sem língua, sem cultura, sem mesmo ser gente” (p. 128).

Um tal trabalho de apagamento e estigmatização ainda hoje continua fortemente produzindo efeitos pois, além de carregar uma série de preconceitos e exclusões atribuída aos chamados por Goffman de sujeitos de identidades deterioradas, os povos indígenas ainda portam, constitucionalmente, direito à sua terra. E é isso que posições como as defendidas pelo presidente, e a quem ele representa, não podem permitir.

## Referências

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, Distrito Federal, Brasil, 1988. Recuperado de [<http://www.planalto.gov.br>]. Consultado [28-11- 2021].

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GAELZER, V. ; MOREIRA, R.R. O Dito e Não-Dito: efeitos de sentido em placas de sinalização sobre a presença de indígenas. *REB. Revista de Estudios Brasileños*. Volumen 7 - N. 15, 2020.

- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- MOREIRA, R.R. Aniquilação de indígenas: depois do genocídio, a tomada de suas terras. *3ª Colóquio Internacional Museus, Arquivos: lugares de memória e história*. UEPG. 2021 (no prelo)
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, S. R: Editora da Unicamp, 1995.
- ORLANDI, E. P. *Língua e Conhecimento linguístico*. Para uma História das Ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.
- PAVÃO, J.J. *Do ódio ao caboclo à luta em favor de Jeca Tatu*. In: [www.jt.estadao.com.br/noticias/98/10/31/sa8.htm](http://www.jt.estadao.com.br/noticias/98/10/31/sa8.htm).
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (Trad. E. Orlandi, et al.). Campinas: Unicamp, 1997.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura e acontecimento* (Trad. E. Orlandi). Campinas: Pontes, 2006.
- SCHADEN, E. *O índio brasileiro: imagem e realidade*. Revista de História, LV(110). 1997

# PAI: DO NÃO-LUGAR À CARICATURA RISÍVEL

João Carlos Cattelan

As palavras são um material plástico com que se  
pode fazer de tudo  
(FREUD, [1984] 2017, p. 52)

## 1. Para começo de conversa

Com a Análise de Discurso de linha francesa, somos levados a perceber que a linguagem, ao invés de ter uma estabilidade determinativa e estagnadora, é constituída pela clivagem, que faz com que, contra uma suposta homogeneidade do sentido, não haja um ponto definido de integração e de acordo, mas uma dispersão que distribui a língua em diferentes efeitos de sentido por meio de deslocamentos e deslizamentos metafóricos. Somos, desse modo, instados a concluir que as constrictões sociais, culturais, ideológicas e científicas cindem os objetos, fazendo a materialidade significativa se submeter a pontos de ancoragem relativamente instáveis e heterogêneos.

A *paternidade* não teria como não se submeter a este princípio constitutivo, uma vez que também é deslocada por processos discursivos que se estabelecem em diferentes regiões de interesse e que produzem efeitos de sentido que estão em estrita dependência das condições em que ela é pensada, organizando ilhas de compreensão que se relacionam com outras e tentam se cristalizar como a melhor compreensão. Desde ponto de vista, ela é aquilo que um discurso afirma que ela é, com, no limite, pontos de confronto polêmico com outras visadas cuja terminalidade é, sobretudo, a dispersão e a polissemia; não temos, pois, *uma* paternidade, mas várias, e o que nos resta é a filiação a este ou aquele efeito que, via de regra, simula-se como “científico” e mais ajustado.

Neste estudo, analiso dois anúncios da Bradesco Seguros, da série “Previstos”, e busco constatar que imaginário de pai/paternidade os sustenta. Dou como estabelecido que, como anúncios, eles se destinam à venda de produtos, usando os recursos disponíveis para a meta. Admito, ainda, que, por meio do humor e do simulacro caricaturado, eles ampliam a imagem demeritória do homem em relação ao cuidado da criança, valendo-se do exagero. Mas também entendo que eles não constituem um efeito plenamente *ad hoc* e que não tenha reação com rarefações sociais e restrições ideológicas.

## 2. Um pouquinho de amparo

Dados os alinhavos iniciais, que partem do princípio de que, além das injunções midiáticas em que o discurso circula, há restrições que afetam a materialidade discursiva e a tornam dependente do horizonte externo de circulação, busco trazer à tona a concepção de pai que sustenta os comerciais referidos, cujos temas se referem à perda do dente de leite do filho e à descoberta tardia da gravidez da esposa. Entendo que devemos perceber que a trama poderia ser qualquer uma relativa a (im)previstos e não apenas aquela a que os produtores recorreram, se o objetivo fosse apenas divulgar um produto e não recorrer ao risível caricaturado para captar/cooptar a atenção/adesão do espectador.

Como os dados de que me valho para perceber a concepção de pai que constitui a produção dos dois anúncios se referem ao discurso publicitário, tenho como elemento motivador o excerto de Davallon (1999, p. 28 - grifos meus) a seguir; para ele,

Poderíamos (...) mostrar como a publicidade (...) utiliza a imagem em complementaridade com o enunciado linguístico para apresentar - tornar presentes - as qualidades de um produto e conduzir assim o leitor a se recordar de suas qualidades, mas também a fazê-lo se *posicionar em meio ao grupo social* dos consumidores desse produto; *a se situar, a se representar esse lugar*.

Postulo, além disso, com o autor, que uma materialidade significativa é esboçada a partir de uma força dupla que a atravessa: ela é determinada, na medida que se submete às constrictões que a restringem, e é determinante, já que a forma material que constitui os seus contornos reforça, mesmo sem pretender, os laços identitários sociais; neste caso em especial, uma determinada concepção do homem como pai/cuidador.

Para alinhar a constrictão prevista por Davallon com o que busco trazer à tona, recorro a Barthes (1990), que, embora não seja analista de discurso, sempre teve o sentido como foco de atenção, para ele, resultado de uma mescla de comunicação, simbolização e significância (ou terceiro sentido): interessa-me o último conceito, que o autor designa como “*sentido obtuso*” (p. 47 - grifos do autor). É sobre o terceiro sentido, “que é ‘demais’, que se apresenta como um suplemento que minha inteligência não consegue abordar bem, simultaneamente teimoso e fugidio” (p. 47), que pretendo refletir sobre os dois filmes de publicidade que, para além da obviedade do objetivo de venda de um produto, ancoram-se sobre uma concepção de pai que reitera um determinado imaginário e que impõe que o espectador aceite um lugar e se posicione conforme o “acordo” social.

Para Barthes, além da comunicação e do simbolismo, na imagem, há um “errático e teimoso terceiro sentido” (p. 46), que diz respeito “ao campo do significante (e não da significação)” (p. 47) e “possui uma individualidade teórica (que não se confunde) com o simples *estar* lá (...), tampouco (...) com o sentido dramático do episódio” (p. 46 - grifo do autor). Para tornar mais palpável o postulado, invoco os momentos em que, durante um filme, observo as habitações, as ruas, as placas, os carros, as bebidas, os alimentos, as paisagens, as vestes, os gestos, as prosódias, as entonações e os olhares que surgem e preciso retornar ao ponto em que a atenção se desprende do projeto de sentido e migrou para os motivos de a materialidade significativa ser uma e não outra. Às vezes, a errância teimosa parece mais significativa para a (im)pertinência da constituição do discurso do que o acompanhamento persistente e teimoso do que ele tem em mira.



De resto, a mobilização de um conceito forjado por outra teoria não é de todo desaconselhável, já que, de acordo com Pêcheux ([1984] 2011), é “*porque* os elementos da sequência textual, funcionando em uma formação discursiva, podem ser importados (meta-forizados) de uma sequência textual pertencente a *uma outra* formação discursiva que as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente” (p. 158 - grifos do autor) sob a determinação do interdiscurso, que “longe de ser efeito integrador da discursividade, torna-se desde então seu princípio de funcionamento” (p. 158). É claro que este deslocamento impõe o acondicionamento às novas cercanias, mas, tendo-o em conta, entendo que a atividade valida a defesa de que vale a pena lutar pela metáfora, seja do ponto de vista teórico ou no tocante a algo do cotidiano, como a paternidade.

Por fim, embora os anúncios utilizados pertençam ao discurso publicitário, postulo que, *mutatis mutandis*, os pleitos de Freud ([1905] 2017) sobre o chiste (a seguir) podem ser reaplicados, já que se valem do humor tendencioso e do riso que é a sua consequência. Para o autor, “o chiste tendencioso precisa, em geral, de três pessoas: além daquela que conta o chiste, uma segunda que é tomada como alvo da agressividade hostil ou sexual e uma terceira em que se cumpra a intenção de o chiste despertar o prazer” (p. 143). Entendo que, no caso em estudo, a segunda pessoa é o pai tingido com nuances de ridículo. Além disso, para o austríaco, a terceira pessoa ouvinte do chiste “tem de possuir com a primeira pessoa, definitivamente, uma compatibilidade psíquica tal que chegue a apresentar as mesmas inibições internas que foram superadas pelo trabalho do chiste na primeira” (p. 215), o que é o caso aqui em relação a uma imagem partilhada do homem como pai.

### **3. O dente de leite do João caiu!**

Dou como aceito, já que parece óbvio, que os dois comerciais em tela objetivam, sobretudo, a venda de apólices da Bradesco Seguros como forma de atender os previstos, embora a seguradora

também faça seguros contra imprevistos. Considerando o alerta de Davallon, a publicidade busca vender um produto, lembrado as suas virtudes (supostas) e fazendo o espectador se recordar das suas qualidades (geralmente, fictícias): este é o fio crucial do sentido posto em jogo pelos anúncios observados.

Contudo, por não poder passar 30 segundos sem nada dizer e devendo encontrar uma forma de captar/cooptar a atenção do consumidor, duas “pequenas” tramas teatrais são montadas e, para além do dente de leite que cai ou da esposa que, “de repente”, está grávida, nada obriga a constituir a dramatização aos moldes do que se presencia; as tramas poderiam ser outras, mas são estas e elas comparecem à guisa de terceiro sentido (plano da significância): nem em surdina e nem tão obtusa. Elas não são decisivas para o fio de sentido, mas são cruciais para o leitor se dedicar a elas, situando-se e se posicionando em relação ao produto, mas frente à concepção de pai/paternidade de um grupo social. É sobre este zumbido/sussurro (não tão lateral) que me dedico.

No primeiro caso<sup>1</sup>, um ambiente ameno e esbranquiçado, a mãe está só e se dedica ao celular. A tranquilidade é desfeita pela interjeição “Ah”, que, carregada de entonação temerosa e preocupada, sobredetermina a voz do pai que entra em cena. Surpresa, ela pergunta: “O que aconteceu?”, em tom de curiosidade. Com a mão aberta, ele afirma “O dente de leite do João caiu” e busca cumplicidade ante o momento preocupante. Contra a sua expectativa, ela apanha o dente e, com uma atitude prazerosa, aborda o episódio com “Olha só! Finalmente!”, não partilhando da preocupação. Surpreso com a reação, ele, já não tão certo do perigo, desqualifica a atitude dela, não entendendo o termo ‘finalmente’, considerado por ela como esperado. Afirmando que o dente seria “um pedacinho do corpo do nosso bebê”, ele parece não perceber que o evento era previsível e nada intimidante. Frente ao temor dele, com um tom de quase reprimenda, ela recusa a pecha de

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=McBBqTdhFjM>. Consultado em 24/01/2022.

insensível e diz firmemente: “É dente de leite, amor! É normal”. Buscando dar ao acontecimento uma magnitude que não tem, ele tenta rechaçar o argumento dela, afirmando: “Normal? Normal porque não é o seu”. Da entonação de reprimenda anterior, ela passa para um tom maternal e apaziguador e o faz sentar como a uma criança para tranquilizá-lo. Por meio de “Calma!” e, em tom de constatação, ela o apresenta ao fato de que “os outros vão cair também”. Já resignado ante o evento, ele, de novo, fica surpreso e pergunta: “Todos?” Nada estabelece em definitivo que a trama seja essa, mas ela (ou outra equivalente) deve ocorrer, já que um filme de publicidade impõe restrições que, em alguns casos (se não sempre), são sobredeterminadas por concepções ideológicas e imaginárias que constituem os grupos sociais e que se encontram no espaço de circulação do discurso, afetando seja a sua constituição e/ou seja a sua formulação.

Se, em face da mídia usada como suporte, há a injunção de que o tempo do anúncio seja preenchido de algum modo por uma “estratégia” que funcione como chamariz e que enrede o espectador, levando-o a memorizar o produto, o modo de atender a este ditame abre um leque de escolhas que são definidas de fora, por razões, em geral, sem relação intrínseca com o produto anunciado: eis a significância ou o terceiro sentido. No caso em pauta, recorreu-se à tríade familiar padrão que se vê às voltas com um evento trivial, mas que, para lidar com ele, desvela um pouco do que significa cada um desses lugares.

Começo pela mãe. Instigada pela reação desmedida do pai, cabe a ela desfazer o alvoroço e atentar para a fatalidade trivial do evento. Tangida pela reação acusatória, é ela que, com autoridade, recupera o saber em relação à queda dos dentes de leite. Por perceber que a tranquilidade e a pacificação da família dependem dela, sua atitude conduz o marido à resignação frente ao que não pode ser mudado. De lambuja, por precaução em relação ao futuro, é ela quem se antecipa e avisa que outros momentos iguais ocorrerão e não merecem o drama vivido então. Em outros termos, entre a surpresa, a tranquilidade, a autoridade, o carinho e o saber,

ela conduz a trama e a calma que, paulatinamente, toma conta da cena deve ser atribuída a ela, racional e oportuna.

Sobre a criança, cuja preocupação é amenizada pela intervenção da mãe, é digno de nota que é um ser sem voz e não tem o direito de se manifestar sobre o episódio que a atinge mais do que ao pai ou à mãe. Se fosse ouvida, talvez, ela não concordasse com o exagero do pai ou com o descaso da mãe. Ela poderia estar num outro ponto da escala, já que, para ela, o evento nem é insignificante e nem é traumático como os adultos fazem parecer. Enfim: a criança é o silêncio que não pode dizer de si, sendo falada mais do que (ou nada) falando. Ela é a ausência e o nada, embora devesse ser quem deve ser ouvida, porque o acontecimento incide sobre ela e a aflige (mas nem tanto).

E o pai? Ele é o intruso, o estrangeiro em terra própria, que desequilibra a paz do ambiente, por não saber trabalhar o evento de forma racional. É preciso desconfiar da fórmula caricata com que ele é construído, pois viveu na carne o que o filho experimenta, mas, de todo modo, é mostrado como quem não pertence à cena e, como estranho, torna dramático um acontecimento corriqueiro sem nada de espetacular. As atitudes dela são as que ele deveria ter com a criança, mas, despreparado para fazê-lo, revela-se inferior a esta, sendo infantilizado a ponto de não poder ser referência e dando razão ao senso comum de que o lugar do pai é outro e que o cuidado dos filhos compete à mulher. Se a criança não tem voz, o pai, voz em excesso, torna-se a impertinência para a ocasião. Ele é a voz mal exercida, porque esdrúxula, e que, por consequência, deveria ser alijada da cena, tornando-se silêncio, ausência e não-lugar.

Alguém poderia objetar que a formatação da materialidade significativa do anúncio em pauta produz estes efeitos tangido pelas restrições de ser um filme publicitário, neste caso, recorrendo ao ridículo e ao riso para captar a atenção e levar à memorização do produto. No entanto, sempre é preciso recordar que o discurso não se faz *ex-nihilo*, sem origem e sem ancoradouro numa teia de sentidos; ele sempre se sustenta em outros, o que justifica e explica porque o pai

do comercial é risível, dada a sua intrusão inadequada e a confirmação da expectativa profética que antecipa o resultado desastroso.

Grosso modo, é possível afirmar que, à luz das restrições que o limitam (internas e externas), mais do que anunciar o produto e se submeter às determinações do suporte, a publicidade faz coro ao imaginário, que é ideológico, confirma crenças e impinge, sobre o espectador, um não-lugar do homem no ambiente doméstico e no cuidado, afastando-o de atividades para as quais não teria “aptidão natural”. E então, de um modo estranho e um tanto paradoxal, ocorrem os estardalhaços, quando o desavisado sucumbe à profecia e se descompromete com determinadas exigências parentais.

#### **4. Que nome a gente vai dar para ele?**

O segundo dado de que me valho<sup>2</sup>, para a oferta do produto, o comercial constitui uma trama narrativa com um casal prestes a ter um filho. Por 20 segundos, acontece um “diálogo” e, entre os 21 e os 30 segundos, a locutoria apresenta a seguradora, afirma que a “vida é cheia de previstos” e destaca alguns deles, enquanto, em linhas gerais, alerta o espectador que a seguradora está ao seu lado. As modalidades de seguros contemplam residência, carro, saúde, dentição, capitalização, vida e previdência, em relação às quais é afirmado que o Bradesco está “sempre a seu lado”: “com você, sempre”.

Durante todo o desenrolar do filme, a logomarca do banco, acompanhada do termo ‘seguros’, está colocada no canto superior direito da tela, ficando visível e garantindo a sua percepção. Por outro lado, para a apresentação da seguradora, o comercial utiliza uma voz feminina agradável, clara e segura e mostra na tela o enunciado injuntivo “Fale com seu corretor ou vá a uma Agência Bradesco”, o site “bradescoseguros.com.br”, o slogan da campanha “Bradesco Seguros. Com você” e a logomarca do banco sobre um fundo vermelho que também remete à instituição em pauta.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zpfepUAob0w>. Consultado em 24/01/2022.

Dentre outros, estes são alguns dos recursos utilizados por ambos os comerciais para divulgar as “virtudes” do seguro, pois, contrariamente aos imprevistos que poderiam trazer sobressalto ao cotidiano das pessoas, aqueles contemplados são conhecidos e não teriam porque, “previstos” que são, surpreenderem ou trazerem consequências funestas, a não ser para pessoas desprezadas como os homens/pais. Por outro lado, a afirmação de que o Bradesco está “com você sempre” se justificaria, pois, além deles, a seguradora contempla “outros momentos” que acompanham os previsíveis. Dou como estabelecido que o comercial se destina à venda de seguros e que os expedientes contidos nele têm o objetivo de levar o espectador à adesão ao discurso. Dedico-me a partir de agora à observação de a que previsto a trama inicial se refere.

A encenação representa um casal se preparando para ir dormir; enquanto ela está recostada em uma almofada, trajada com pijama e com um sorriso prazeroso, acariciando a sua barriga de grávida, ratificada pelo volume e posição dos seios, ele é entrevistado no banheiro escovando os dentes. Ela pergunta ao marido: “Amor, que nome a gente vai dá pra ele?”, usando uma variedade de linguagem afetiva e coloquial que reforça a situação familiar e doméstica vivida pelo casal. No enunciado dela, o ingrediente exofórico “ele” tem uma referência óbvia, tanto que permite a substituição pronominal: o filho que dá forma ao ventre avolumado, em destaque no filme.

Porém, contra a evidência de a quem o exofórico remete, ele não é uma remissão clara para o marido, que pergunta: “ele quem?”. O interrogativo “quem”, entrelaçado ao termo ‘nome’, mostra que a esposa só poderia estar falando de uma pessoa, além do que a resposta à pergunta feita por ela supõe um acordo entre ambos, sustentado por “a gente”. Em que pesem, contudo, os indícios discursivos reforçados pelos recursos não-verbais que os reduplicam, o marido se mostra desinformado, não sabendo como preencher as lacunas abertas. E a dúvida que o assombra passa a ser a estupefação do espectador, que se pergunta como ele pode não saber do que ela está falando. Em face da resposta dele, a

estupefação passa a ser também da esposa, que, incrédula, responde: “Ué! Nosso filho!”, fechando o circuito dos recursos exofóricos usados até então.

Em face do arremate e não havendo outra via de interpretação, a estupefação passa a ser dele, que, gaguejando inseguro, questiona: “‘Filho’? Como assim, ‘filho’? Como, como assim, ‘filho’? Como, como você me fala assim do nada?”. A surpresa é tão forte e produz um temor tão sufocante que ele só consegue produzir perguntas que mostram que, apesar dos indícios, a gravidez da esposa não era uma hipótese aventada; por decorrência, em face da inépcia para perceber a gestação, o espectador está autorizado a concluir pela inaptidão dele para a paternidade. Por outro lado, além da inabilidade, de pronto, revela-se a tendência de culpar a ela, “você”, que avisa “assim do nada”, como se houvesse engravidado em segredo e revelasse um fato já consumado e sem um ponto de retorno. Ingenuidade, temor e acusação dão o tom da cadeia discursiva.

Frente à surpresa, ao temor e à acusação dele, ela o questiona: “Como do nada, Felipe? Eu tô grávida há nove meses!”; e a sua enunciação é carregada de uma contradição polêmica, não sem um toque de reprimenda e de recusa ao ataque. Enfim, ela está frente a uma pessoa que desconhece o que se passa à sua volta e que, apesar das indicações para estar inteirado do que ocorre, parece cego, sobretudo, num quesito que, em geral, constitui a vida do casal: os filhos. Por meio da repreensão ao marido, o anúncio contribui para que se coloque em xeque a capacidade do homem para a paternidade, dada a estranheza da própria esposa em relação à falta de sagacidade do parceiro.

Na busca inglória de justificar a incompetência para ler os sinais disponíveis, de início, por meio de sons inarticulados, ele aceita o inevitável e tenta se explicar com “Me pegou no contrapé, amor! Eu..”, cuja emenda é pior do que o soneto, pois, ao invés de convencer, recrudesce o efeito de despreparo e desqualificação, já que, não sendo capaz de perceber a gravidez, menos ainda deve ser para detectar as necessidades cotidianas de uma criança. A nova tentativa de atribuir

a ela o desconhecimento do que se passa não é mais do um sopro débil que agrava ainda mais a situação caricaturada.

Incrédula ante a inépcia do marido, com os braços abertos que expõem o ventre volumoso e com uma expressão fisionômica desabonadora, ela pergunta: “E essa barriga aqui, você achou que era o quê?”. Frente à evidência da gravidez e à sua cegueira para deduzir os eventos futuros, só lhe resta se submeter ao veredito de falta de habilidade para a leitura da trivialidade da vida a dois. O comercial parece empurrar o espectador para a conivência por meio do riso e da reprovação, em face da incapacidade dele para lidar com as orientações grandiloquentes ao seu dispor. Rimos dele e o reprovamos e, com essas atitudes, aceitamos que o homem não pode exercer uma paternidade consequente.

Não fosse o suficiente para configurar a sua desqualificação, ele ainda busca uma justificativa final para o equívoco: “Sei lá! Eu não falei nada pra não te ofender!”, o que agrava ainda mais a situação, porque, agora, como cidadão, ele teria considerado que o volume da barriga da esposa deveria estar relacionada, equivocadamente, à obesidade e que falar sobre isso seria uma ofensa. Não somente desqualificado intelectualmente por não saber ler os sinais impressos no corpo da esposa, ou justamente por isso, ele manifesta o preconceito que tem em relação a um padrão corporal, recrudescendo a sua imagem de preconceituoso, de falta de criticidade e de inabilidade ingênua.

E rimos dele, pois o consideramos ingênuo e, com isso, despimos a nós mesmos, porque pactuamos com um acordo contra determinada (in)competência intelectual. E, ao rirmos dele, damos razão à esposa, que teria o direito de submeter o parceiro ao ridículo e, nas entrelinhas, caracterizá-lo como inepto, uma vez que concedemos o direito de uns reprovarem aos outros e reconduzi-los ao “bom” senso, sem ouvi-los ou buscar elevá-los a outro patamar (estou me referindo aqui, dentre outras coisas, à paternidade). E rimos dele por causa do preconceito que explicita, porque, em paralelo ao equívoco risível, partilhamos da crença de que determinado tamanho corporal não é aceitável. Enfim: rimos



dele e com ele, porque estamos imersos num mundo que nos apresenta o risível e nos orienta sobre, em contrapartida, o que é meritório e digno.

Em linhas gerais, no que tange à paternidade, os anúncios em pauta contribuem para constituir em torno do homem efeitos de não-pertença e de não-lugar, pois, se, neste caso, nem a gravidez ele é capaz de perceber, em detrimento de todas as marcas que a acompanham, nada há de positivo que se vislumbre no futuro, quando uma criança, com as necessidades que possui, deva ser suprida em relação a demandas que sequer consegue exprimir, carecendo de um pouco de intuição e adivinhação.

Enquanto propagandas, os dois comerciais analisados cumprem bastante bem os seus desígnios de divulgação de um produto, haja vista que, enquanto o espectador critica, comenta, ri, debocha e censura a inépcia dos “atores”, sendo levado pelos interstícios do discurso, há uma grande chance de que ele memorize o objeto oferecido e a empresa que o sustenta. Porém, a trama narrativa faz mais: por se pautar no risível e em preconceitos disseminados socialmente, ela contribui para que percepções que seccionam o mundo e consideram uns naturalmente mais aptos do que outros se fortaleçam.

### **Para um efeito de fechamento**

A partir dos pleitos dos autores selecionados, busquei atentar para a constituição das materialidades discursivas dos anúncios analisados, buscando verificar que imagem de pai/paternidade é construída por meio do plano da significância, que efeito de sentido em deslocamento é sedimentado em relação a ele/ela e em que modo de compatibilidade psíquica produtores/espectadores se sustentam para dar coro ao risível.

Seja por meio do pai que não tem habilidade para lidar com a perda do dente de leite, por mais irracional e impensável que pareça, ou pela incompetência para perceber a gravidez da esposa com as evidências que tem à disposição, por mais despropositada

que a situação se mostre, os dois anúncios consideram demeritória a atuação do pai para o cuidado do filho, alijando-o, de forma peremptória, de alguma reconciliação que poderia levá-lo a desenvolver esta atividade a contento e se esquivar da profecia.

Admito que os comerciais, como recursos mnemônicos que são e dado o objetivo que têm de levar ao consumo, ampliam até à caricatura a figura masculina na condição de pai/homem/esposo/parceiro, tornando-o risível por causa da suposta inabilidade frente a desafios de resoluções óbvias, tornando-as imprevistas, ao revés do mote da campanha, que as considera previsíveis, o que agrava a suposta inépcia do sujeito. Contudo, o humor e o riso não aconteceriam, se não houvesse alguma forma de ancoradouro que tornasse plausível a ingenuidade desajeitada (e preconceituosa) da trama narrativa. Dessa maneira, a profecia de que o cuidado da criança cabe à mãe (com todas as suas consequências) e o ditame de que, nesse campo de atuação, o homem/pai é um não-lugar, ausência e silêncio são ratificados e se cristalizam um pouco mais: pior para todos.

## Referências

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso: ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música*. (Trad. Léa Novaes). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte da memória? In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. (Trad. José Horta Nunes). Campinas: Pontes, 1999.

FREUD, Sigmund. *Os chistes e a sua relação com o inconsciente*. (Trad. Margarida Salomão). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.

PÊCHEUX, Michel. Metáfora e Interdiscurso. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: Michel Pêcheux*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.



# A MULHER NA PUBLICIDADE CONTEMPORÂNEA: FEMVERTISING E EFEITOS DE SENTIDO SOBRE EMPODERAMENTO E CONSUMO

Juliana Karina Voigt  
Rodrigo Daniel Sanches

## 1. Introdução

Em *Consumido: como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos*, o teórico político Benjamin Barber propõe uma tese bastante instigante: “apesar de todo o poder do marketing, os consumidores muito frequentemente são objetos de manipulação voluntários” (BARBER, 2009, p. 325). Assim, a mídia, em especial a publicidade, reflete a sociedade, entregando apenas o que ela deseja, ou é capaz de suscitar desejos e vontades para expandir o consumo? É uma discussão antiga, e até hoje não há consenso. Barber sustenta que o consumidor contemporâneo parece convidar o produtor de bens e serviços a lhes dizer o que eles precisam.

Em outra esfera midiática, o jornalismo, Umberto Eco (2020) levanta a seguinte discussão: os jornais seriam responsáveis em seguir tendências ou em criá-las? As duas coisas, pondera o autor. Em seu romance *Número Zero*, um jornalista observa que “as pessoas no início não sabem que tendências têm, depois nós [os jornais] lhes dizemos e elas percebem que as tinham” (ECO, 2020, p. 95).

O sujeito é dotado de vontade. Deseja, reflete, opina, escolhe. Mas é um sujeito atravessado pela ideologia, pela história, pelo imaginário e inconsciente. As agências de publicidade fazem pesquisas para detectar aspectos relativos as vontades, carências, ambições e inseguranças do consumidor, mas não param por aí. O aparato midiático é, nos dias atuais, dotado de incrível capacidade técnica de manipular o imaginário simbólico para suscitar vontades e desejos voltados exclusivamente para o consumo.

Um caso clássico da publicidade brasileira que nos ajuda a explicitar nosso raciocínio é o da sandália havaianas. Até o início dos anos 1990, o produto era consumido principalmente pela base da pirâmide social. Portanto, um produto voltado para as classes menos favorecidas economicamente. Em 1994, uma estratégia publicitária deu início ao que, em publicidade, denomina-se “reposicionamento” da marca. Uma revista especializada no mercado publicitário conta como essa mudança de posicionamento da marca ocorreu<sup>1</sup>:

A AlmapBBDO assumiu a conta, dando início a um casamento bem-sucedido que dura mais de duas décadas. “Fomos procurar as Havaianas dentro dos armários das celebridades. A base da pirâmide já usava as sandálias e buscamos a ponta, que tinha uma memória afetiva dos anos de 1960 e 1970. Partimos, então, para a relação aspiracional e criamos uma campanha com Luiz Fernando Guimarães mostrando personalidades como Malu Mader, Vera Fischer, Maurício Mattar e Bebeto com suas Havaianas”, conta Marcello Serpa, sócio e co-presidente do *board* da AlmapBBDO. Este foi o primeiro passo para que a marca deixasse de ser *commodity* e criasse uma conexão emocional com o consumidor. “Passamos a abordar os valores intangíveis e a mostrar quem usa Havaianas”, comenta Rui Porto. A partir de 1994, a mudança de posicionamento envolveu a diversificação de públicos com lançamentos de produtos para mulheres, homens e crianças. A moda passou a ser um pilar forte de atuação, com campanhas em revistas femininas. “Novos modelos de sandálias surgiram – femininos, masculinos, infantis - e fomos nos adaptando ao que estava ocorrendo. As campanhas de Havaianas são como uma novela, elas têm uma relação com o brasileiro. Era contraproducente mudar”, diz Serpa.

A mudança de posicionamento da marca (e todas as estratégias desenvolvidas pelos profissionais de comunicação para que os novos efeitos de sentido sobre as havaianas circulassem e aumentassem as vendas) expõem que o produto era consumido, até 1994, por um estrato social específico. Após a campanha publicitária, um outro grupo de

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://marcas.meioemensagem.com.br/brands/cases/havaianas>. Acesso em: 05/12/2021.

consumidores (desta vez de classes mais altas) sentiu-se seduzida, autorizada e confortável a consumir, usar e exibir o produto. Esse grupo social provavelmente apresentava o desejo de consumir os chinelos havaianas, mas não o faziam porque o produto se destinava a outra esfera social, da qual a classe alta precisa distinguir-se.

Os bens de consumo são também um divisor de classes: diga qual marca ostentas (ou pretende ostentar) e direi a qual classe social você pertence (ou aparenta pertencer). Não se trata de uma regra, mas de um forte indicativo social. Mesmo que as classes sociais mais abastadas tinham um desejo intrínseco de consumir as sandálias havaianas, isso só ocorreu por uma ação midiática, que teve como objetivo alterar os vetores simbólicos de um objeto físico: antes um produto destinado “aos mais pobres”, após ser mostrado como parte do universo das celebridades passou a ser, do mesmo modo, desejado por um público de maior renda. Como mostraremos neste trabalho, não entendemos que essa faculdade da publicidade em intervir nas escolhas do sujeito seja algo positivo ou inofensivo.

É impossível negar a força da publicidade enquanto matriz criadora de valores simbólicos, estéticos e sociais. Discursivamente, o discurso publicitário tem se mantido de modo a fazer circular certos efeitos de sentido sobre o mundo, fazendo-os parecer naturais e evidentes como se não houvessem outras formas de enunciá-lo. Nesse contexto, nossa reflexão tem como objetivo investigar e compreender como a publicidade, desde a sua concepção moderna nos anos 1920 até hoje vem moldando a percepção do público, em especial o feminino. Para tanto, mobilizaremos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso, de vertente francesa, em interlocução com pesquisadores das ciências sociais, para investigar e compreender o fenômeno conhecido como *Femvertising*.

## **2. A mídia e a publicidade: produção e reprodução de subjetividades**

O que pretendemos mostrar com o exemplo dahavaianas é que não importa o produto, serviço, ideia ou conceito a ser transmitido:

seja uma *sandália* ou uma suposta *nova dieta*, um *aparelho de TV* ou um *automóvel*, no gesto de leitura que empreendemos sobre o aparato midiático seria reducionista ou até ingênuo acreditar que a mídia capte a vontade do sujeito e entregue, apenas, aquilo que ele já gostaria de consumir. Teríamos, assim, que descartar a capacidade das organizações de mídia em manipular o simbólico, construir identidades e influenciar subjetividades, suscitar desejos e atitudes *de e para* o consumo. Em nossa época, diz Gregolin (2007, p. 24), “a mídia é uma fonte poderosa e inesgotável de produção e reprodução de subjetividades, evidenciando sua sofisticada inserção na rede de discursos que modelam a história do presente”.

O marketing tem sido definido ao longo da história como um conjunto de teorias e técnicas capazes de satisfazer os desejos e as necessidades dos consumidores. Um dos expoentes das teorias do marketing é o professor universitário americano Philip Kotler, considerado um dos maiores especialistas nas práticas do marketing e uma das pessoas mais influentes no mundo dos negócios. Ele é conhecido, especialmente no ensino do marketing e publicidade, pela sua obra *Administração de Marketing*, um *best-seller* do mundo corporativo. Em uma edição recente, os autores questionam:

O marketing cria ou satisfaz necessidades? De modo geral, o marketing vem sendo definido como algo que satisfaz os desejos e as necessidades dos clientes. Alguns críticos, contudo, sustentam que ele vai muito além disso e cria necessidades e desejos antes inexistentes. De acordo com esses opositores, os profissionais de marketing incentivam o consumidor a gastar mais dinheiro do que deveria em bens e serviços de que não precisa. [...] O marketing molda as necessidades e os desejos do consumidor? Ou o marketing simplesmente reflete as necessidades e os desejos do consumidor? (KOTLER; KELLER, 2012, p. 27)

Ao empregar os termos “críticos” e “opositores”, os autores sinalizam qual a posição deles em relação ao tema. Diferentemente de Kotler e Keller, Benjamin Barber (2003) expõe sua indignação quando ouve os ativistas dos mercados defenderem a pretensa autonomia dos

consumidores: “Como se os gostos dos consumidores fossem criados partir do nada! Como se os desejos e as necessidades sobre as quais prosperam os mercados não fossem, eles mesmos, engendrados e moldados por estes mesmos mercados” (p. 50). André Gorz, em seu livro “O Imaterial”, define consumidor como aquele que não necessita daquilo que deseja, e não deseja aquilo de que necessita. A publicidade, pondera Gorz, “funciona para produzir desejos e vontades de imagens de si e dos estilos de vida que, adotados e interiorizados pelos indivíduos, transformam-nos nessa nova espécie de consumidores” (GORZ, 2005, p. 48)

A publicidade como operadora de vetores simbólicos surge, segundo André Gorz (2005), com um sobrinho de Sigmund Freud, Edward Barnays, no início dos anos 1920. Ela passa a funcionar como um meio de produzir consumidores:

[A publicidade] funciona para produzir desejos e vontades de imagens de si e dos estilos de vida que, adotados e interiorizados pelos indivíduos, transformam-nos nessa nova espécie de consumidores que “não necessitam daquilo que desejam, e não desejam aquilo de que necessitam”. É a definição do consumidor [...] É às instâncias inconscientes, às motivações irracionais, aos fantasmas e aos desejos inconfessáveis das pessoas que era preciso apelar. Em vez de se dirigir, como se havia feito até então, ao senso prático dos compradores, a publicidade deveria conter uma mensagem que transforma os produtos, mesmos os mais triviais, em vetores de um sentido simbólico. Era preciso apelar às “condições irracionais”, criar uma cultura do consumo, produzir o consumidor-tipo que procura e encontra, no consumo, um meio de exprimir seu *innermost self* (seu “eu mais íntimo”) (GORZ, 2005, p. 48).

A propaganda<sup>2</sup> (o que também pode ser empregado para a publicidade e todo processo de marketing) e suas práticas estão ancoradas em uma “bio-psicologia” alicerçadas em três teses:

---

<sup>2</sup> No jargão publicitário brasileiro, a publicidade pode ser entendida como técnica de comunicação destinada a fornecer informações sobre produtos ou serviços com fins comerciais, enquanto a publicidade é voltada para a divulgação de ideias; daí



1 - [a primeira tese é que] a natureza humana é constituída de pulsões, sendo que as duas principais, instaladas em todo indivíduo, são:

- a pulsar alimentar, econômica, lógica [...];

- a pulsão afetiva, agressiva, combativa [...];

2 - a segunda é que o processo objetivo dessas pulsões, seu jogo no cerne da natureza humana, pode, desde que é conhecido pela ciência moderna, ser controlado, instrumentalizado e colocado a serviço de qualquer política: as “técnicas de propaganda” são armas, como o canhão de 75, a grande Bertha, o carro de Patton ou a máquina de Guerra de Stalin (...);

3 - a terceira tese é que esta guerra metafórica engaja o destino de milhões de homens e mulheres que, segundo a estratégia de uma “campanha de propaganda”, farão balançar este ou aquele lado, tomarão este ou aquele caminho, seguirão esta ou aquela direção (PÊCHEUX, 2011, pp. 78-79).

As três teses de Pêcheux incidem sobre a partilha do racional e do irracional do sujeito, formando um corpo teórico profundamente instalado nas evidências de nosso tempo. O que nos interessa aqui é que esse conjunto de mecanismos que operam nas instâncias irracionais do sujeito, como disse Barnays, e que é corroborado por Pêcheux na bio- psicologia da propaganda, criaram as condições técnicas-discursivas de assujeitamento político e ideológico. Enquanto a antiga economia de bens materiais visava ao corpo, observa Barber (2003, p. 51), a nova economia dos serviços imateriais toma como alvo a cabeça e o espírito.

Diz Pêcheux (2011, p. 87) que, após a Segunda Guerra Mundial, uma nova articulação se instituiu entre o “racional” e o “irracional”, entre a objetividade dos fatos e a subjetividade das experiências. Os interesses do consumidor do século XXI não são exclusivamente inerentes à sua vontade, mas igualmente “criadas pela promoção, pelo condicionamento, pela publicidade, pela persuasão cultural” (BARBER, 2003, p. 51). Nesta esteira, nas atuais condições de

---

a expressão “propaganda política” e não “publicidade política”. Por isso entendemos que Pêcheux estava referindo-se tanto à publicidade quanto à propaganda.

produção, Bauman (2010) afirma que a cultura líquido-moderna não tem “pessoas” a cultivar, mas clientes a “seduzir”,

Se entendemos que a ambiência midiática é um espaço privilegiado de circulação de objetos de saber (conhecimento), a mídia atua “como lugar ideológico de representação dos padrões sociais sobre os saberes constituídos” (MEDEIROS, 2008, p. 52). Como ferramenta midiática, a publicidade opera discursivamente invadindo todos os espaços e criando discursos que miram os sentimentos, desejos, motivações, afetando o imaginário e a subjetividade. “A mídia leva essa operação a seu nível exponencial, fornecendo verdadeiras próteses de identidade, ‘identidades prêt-à-porter’, conclui Gregolin (2007, p. 21).

### 3. *Femvertising*

O conceito *Femvertising* foi divulgado na *Advertising Week XI* (semana de publicidade), principal evento para profissionais de marketing, que aconteceu no mês de setembro de 2014, em Nova Iorque, nos Estados Unidos.

A partir de uma pesquisa<sup>3</sup> elaborada pela empresa norte-americana de mídia digital, *SheKnows Media*, chegou-se ao resultado de que: 52% das entrevistadas já compraram um produto pela maneira com que o anúncio se dirigia às mulheres, 45% admitiram já ter compartilhado uma peça publicitária por achar que ela empodera as mulheres e 94% das mulheres acreditam que ser retratada como símbolo sexual na publicidade é prejudicial. A pesquisa mostrou ainda que para 51% das pessoas o *Femvertising* ajuda a quebrar as barreiras de gênero; 92% das entrevistadas declararam conhecer, ao menos, uma campanha pró-feminina e 62% responderam que qualquer marca poderia fazer parte de campanhas a favor das mulheres.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.sheknows.com/living/articles/1056821/sheknows-unveils-results-of-its-fem-vertising-survey-infographic>. Acesso em: 15/12/2021.

Nascido da união de dois termos em inglês: *feminism* (feminismo) e *advertising* (publicidade), o neologismo *Femvertising* designa a vertente da publicidade que busca o empoderamento feminino por meio dos anúncios. As imagens e mensagens pró-mulheres são utilizadas para empoderar meninas e mulheres e desconstruir padrões relacionados ao gênero feminino.

As agências publicitárias mostram preocupação com o assunto. Hoje o papel da mulher é diferente de outrora. Vale ressaltar que falar sobre empoderamento, campanhas feministas e afins é tido *como o que pode e deve ser visto hoje na publicidade sobre as mulheres (grifo nosso)*, o que fica passível de comprovação quando toda a produção publicitária é respaldada pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação publicitário, o Conar. A organização não governamental é constituída por publicitários e profissionais de outras áreas e tem como objetivo “impedir que a publicidade enganosa ou abusiva cause constrangimento ao consumidor ou a empresas e defender a liberdade de expressão comercial”<sup>4</sup>.

O Conar apresenta um comitê de ética e ali, por meio de denúncias, o conselho analisa a permanência ou não de determinadas campanhas publicitárias. No ano de 2016, por exemplo, o comitê de ética do Conar puniu sete campanhas por possuírem elementos considerados machistas<sup>5</sup>. Assim, campanhas publicitárias que objetificavam corpos femininos e apresentavam a mulher como passiva e coadjuvante saíram de cena e deram lugar a campanhas nas quais as mulheres são protagonistas, livres e poderosas.

As campanhas inseridas no *Femvertising* acionam significantes relacionados à liberdade de escolha, de modo de vida, de empoderamento, reiterando que as mulheres são livres para tudo. Essa ‘nova’ construção publicitária sustenta um efeito de sentido outro sobre o significante mulher em campanhas publicitárias.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.conar.org.br>. Acesso em: 15/12/2021.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/04/11/conar-puniu-sete-publicidades-por-denuncias-de-machismo-em-2016.htm>. Acesso em: 15/12/2021.

Passível de exemplo é a publicidade de cervejas. Antigamente, os anúncios da bebida alcóolica não poupavam a exploração e objetificação do corpo feminino. Incontáveis são os trabalhos analíticos que retratam essa temática. Segundo Lessa (2005), a publicidade utilizava-se enormemente do corpo feminino, recriado a fim de mobilizar desejos, sonhos, prazeres e a necessidade de consumir.

A empresa Skol, por exemplo, lançou, em 2017, a campanha *Reposter*, afirmando que o mundo evoluiu e a marca também. A Skol convidou ilustradoras (mulheres) para recriarem pôsteres da marca sob um novo olhar.

Abaixo observa-se uma das recriações.

**Imagem 1 – Campanha *Reposter* Skol<sup>6</sup>**



Nota-se que a nova imagem não apresenta mais como foco principal o corpo da modelo, apesar de a figura feminina continuar ali. A recriação trabalha com diferentes cores e com um enunciado que diz: “o futuro é das mulheres”. Ancorada nas novas CPs, a Skol elabora, por mulheres, uma campanha para mulheres.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://bhaz.com.br/2017/03/09/campanha-reposter-skol/>. Acesso em: 16/12/2021.

A partir do exposto, vale reforçar que o discurso do *Femvertising* busca romper com o pré-construído naturalizado socialmente, dando visibilidade, porém, à mulher que lhe interessa: a consumidora. Campanhas de cerveja, que também foram direcionadas ao público masculino por um longo período de tempo, mostram que a produção atual vai ao encontro da mulher que consome a bebida e, por isso, apresentam o efeito de ruptura na forma de produzir a publicidade e resistir ao interdiscurso.

Outro exemplo é a publicidade abaixo:

Imagem 2 – Anúncio Citroën<sup>7</sup>



A campanha da Citroën, para o dia das mulheres do ano de 2016, afirmava:

Único no design, dinâmico na vida. Cheio de personalidade. Poderíamos estar falando de qualquer Citroën, mas preferimos falar

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://br-media.citroen.com/pt-br/citroen-brasil/marca/comunicacao/not%C3%ADcias/homenagem-da-citroen-do-brasil-we-can-drive-it#prettyPhoto>. Acesso em: 15/12/2021.

de mulheres que dirigem estes carros. Feliz dia da mulher. Vocês podem tudo<sup>8</sup>.

O enunciado final reitera a ideia de poder de escolha/compra/liberdade das mulheres. A imagem da campanha traz, ainda, o famoso e divulgado ícone feminista da lema “*we can do it*” (nós podemos fazer isso), que, mesmo não elaborado com o intuito feminista, é um símbolo das lutas das mulheres ao redor do mundo. À imagem cristalizou-se o efeito de sentido de “sim, podemos fazer tudo”.

A Citroen, na campanha, descreve algumas qualidades que, a princípio, parecem fazer referência ao veículo automotivo. No entanto, as características são relacionadas ao público feminino, que “pode dirigir o carro” e, mais que isso, é um público que “pode tudo”.

A campanha mostra algumas rupturas com campanhas de veículos automotivos mais antigas. O anúncio do Fusca, da marca Volkswagen, por exemplo, dizia: “*Mais cedo ou mais tarde sua esposa vai dirigir. Esta é uma das razões para você possuir um Volkswagen*”. O enunciado apresenta a explicação de que as peças do veículo não são caras. Por isso, você poderia comprar o carro, a “sua” mulher poderia, ao dirigir, bater o carro, sem que isso causasse muitos problemas ou prejuízos financeiros. Veja o carro batido no anúncio.

Há que se observar que a campanha se dirigia especificamente ao homem; ele era visto como o interlocutor da publicidade, pois era, ali, ele quem decidiria a compra e quem teria o poder aquisitivo para fazê-lo. Aqui, a mulher não é vista como consumidora. Ela é a pessoa que dirige mal e pode bater o carro do cônjuge.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://br-media.citroen.com/pt-br/citroen-brasil/marca/comunicacao/not%C3%ADcias/homenagem-da-citroen-do-brasil-we-can-drive-it#prettyPhoto>. Acesso em: 15/12/2021.

Imagem 3 – Anúncio Volkswagen<sup>9</sup>



**Mais cedo ou mais tarde sua esposa vai dirigir.  
Esta é uma das razões para você possuir um Volkswagen**

Caso sua mulher venha a bater em algum outro Volkswagen, isto não lhe custará muito.  
Peças VW são fáceis de trocar. E baratas.  
Um para-lama sai fácil sem demonstrar metade do carro. E um novo é instalado com apenas 10 parafusos. Por \$24,95, mais mão de obra.

E uma concessionária VW, sempre tem as peças que você está procurando.  
A maioria das peças VW são intercambiáveis também. Destro a hora. Quer dizer que sua esposa não está forçada a amassar apenas o para-lama.  
Ela pode amassar o capô. Arranhar a porta. Ou selar o para-choque.

Isso pode deixar você furioso, mas não vai deixar você pobre.  
Então quando sua esposa for fazer compras no Shopping em um Volkswagen, não se preocupe.  
Você pode facilmente trocar tudo o que usar para "passar" o carro. Inclusive os freios.

Logo, notamos que o lugar da mulher, assim como os efeitos de sentidos das campanhas voltadas ao público feminino são outros. Há efeitos de ruptura. Campanhas de bebidas alcoólicas e carros, por exemplo, não eram direcionadas às mulheres. Hoje, os anúncios são construídos de outras formas e logo entenderemos o porquê.

Sem que haja uma interpretação ingênua, afirmamos que o *Femvertising* é um movimento da publicidade que não nega a sua relação com o capital. É algo lucrativo. A chefe executiva da agência *Sheknows Media*, Samantha Skey, primeira pessoa a divulgar o termo *Femvertising* afirmou<sup>10</sup> que as mulheres representam um mercado de \$7 trilhões de dólares e que, em 85% dos lares, são elas quem têm o poder de decisão de compra. Logo, não é de admirar

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.elciofernando.com.br/blog/2010/08/a-propaganda-machista-do-fusca/>. Acesso em: 17/12/2021.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.advertisingweek.com/events/ny/2014/calendar/newyork-2014-10-02-femvertising-women-demand-more-as-their-piece-of-the-purchasing-pie-grows>. Acesso em: 17/12/2021.

que os anunciantes que estejam criando mensagens e imagens geradoras de conscientização e rompendo com os estereótipos em anúncios voltados para mulheres estejam obtendo sucesso.

Assim, observamos que a determinação econômica é o principal indicador das mudanças na forma de produzir as campanhas publicitárias. O *Femvertising* surge e é idealizado a partir do momento em que a mulher entra para o mercado do consumo. Se ela pode consumir, ela se torna o público-alvo.

### **Considerações finais**

A prática de leitura, aliando teoria, *corpus* e dados históricos do marketing, nos levam a constatar que a comanda econômica é a determinação preponderante no discurso do *Femvertising*. A infraestrutura, aqui, determina os dizeres e as possibilidades discursivas das campanhas publicitárias sobre empoderamento, sucesso e liberdade.

Vale registrar, no entanto, a possibilidade no *Femvertising* para a naturalização de alguns sentidos (outros) sobre o significativo mulher em campanhas publicitárias. Reiteramos que o seu nascimento e a sua maior comanda estão centrados no ato de consumir; contudo, ao acompanhar campanhas publicitárias inseridas nas atuais CPs, observamos que há contribuições para a formação social.

As campanhas, majoritariamente, trabalham com *o efeito* de ruptura e de resistência ao interdiscurso e, ao estabelecer esse 'confronto' com a memória discursiva, outro sentido passa a ser possível, passa a ser visto e pode contribuir com novos sentidos e romper com 'velhas/outras' cristalizações sobre o lugar da mulher em campanhas publicitárias. Novo lugar ocupado pela 'mulher' que interessa ao *Femvertising*: a consumidora.

O conceito *Femvertising* nasceu a partir de uma mudança no poder de compra/consumo das mulheres e essa é a sua principal característica: o imperativo econômico. Diante disso, é importante ressaltar que o *Femvertising* não é, como afirma o discurso do senso



comum, um recurso da publicidade que surge para empoderar as mulheres. Ele é consequência do ‘empoderamento’ econômico delas. Ele não é também a causa de mudanças sociais.

O discurso do *Femvertising* não é o agente de rupturas; ele é fruto delas. Ele é uma ocasião mercadológica para impulsionar o consumo de produtos e serviços voltados às mulheres, inseridas numa conjuntura social modificada pela inserção delas no mercado de trabalho e, conseqüentemente, no poder de consumo.

Para Orlandi (2015, p. 59), é preciso atravessar “o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” para alcançar o processo de produção de sentido. Assim, pontuamos que o termo *Femvertising* é um recurso do marketing e tem como principal objetivo a venda de um produto e essa obviedade não pode ser esquecida.

### **Referências**

BAUMAN, Z. *Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos*. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2010.

BARBER, B. *Consumido: como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos*. Trad. Bruno Casoti. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ECO, U. *Número Zero*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e mídia: A (re)produção de identidades. *Revista Comunicação Mídia e Consumo*. (pp. 11-25). São Paulo: v. 4, n. 11, 2007.

GORZ, A. *O Imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume. 2005.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. *Administração de Marketing*. 14 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LESSA, P. *Mulheres à venda: uma leitura do discurso publicitário nos outdoors*. Londrina: Eduel, 2005.

MEDEIROS, Caciane Souza de. *As condições de produção e o discurso na mídia: A construção de um percurso de análise*. (pp. 48-55). Porto Alegre: Famecos. v. 20, dezembro de 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. Foi “propaganda” mesmo que você disse? In: PÊCHEUX, M. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux, textos selecionados por Eni Orlandi*. (pp. 73-92). Campinas, SP: Pontes, 2011.



# EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Juliana de Sá França

## 1. Introdução

A 23ª edição da Jornada de Estudos Linguísticos e Literários (JELL), realizada em novembro de 2021, teve como tema “*As Letras e suas reverberações político-sociais - escrevendo na história: ensino, pesquisa e extensão*” e convocou a comunidade acadêmica a *mostrar a cara e celebrar vitórias!*<sup>1</sup> Sendo este livro a materialização das atividades desenvolvidas por sujeitos que atenderam ao chamado do evento, pretende-se, com o presente capítulo, socializar - *celebrar* - experiências realizadas no âmbito da extensão universitária, um dos pilares que, lado a lado com o ensino e a pesquisa, sustentam as ações da/na universidade e que foi evidenciado - *celebrado* - pela temática da JELL.

Ações com caráter extensionista são registradas no Brasil, desde o início do século XX, concomitantes ao surgimento do ensino superior no país, e adquiriram, ao longo dos anos, segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), notável “densidade institucional”. De acordo com a entidade, a extensão universitária constitui-se como um potente instrumento de fortalecimento da relação entre a academia e a comunidade, “de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades” (FORPROEX, 2012, p. 10).

---

<sup>1</sup> Os enunciados em destaque compuseram o material de divulgação do evento, disponibilizado no seguinte endereço: <https://www.instagram.com/23jell/>

As práticas de extensão no ensino superior estão amparadas pela Constituição Federal de 1988, ao estabelecer que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”<sup>2</sup>. Na mesma esteira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996, em seu Artigo 43, prescreve, de modo explícito, como uma das finalidades do ensino superior brasileiro a promoção da extensão “aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica” (BRASIL, 2020, p. 33). O documento prevê, ainda, que as atividades extensionistas podem atuar de modo a aproximar o ensino básico e o superior, contribuindo com o aprimoramento do primeiro.

Consonante com os dispositivos legais e (re)afirmando seu compromisso em prol da educação pública de qualidade, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) firma suas bases na comunhão entre pesquisa, ensino e extensão. A Resolução nº 058/2020-CEPE, de 21 de maio de 2020, trata especificamente das normas e procedimentos para as ações de extensão desenvolvidas na instituição e, em seu Artigo 1º, expressa o entendimento de que a extensão universitária “é o processo educativo, cultural e científico, que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade”.

Devido ao imperativo de distanciamento social como medida preventiva à Covid-19, o Ato Executivo nº 021/2020-GRE suspendeu as atividades acadêmicas presenciais na Unioeste, incluindo as práticas extensionistas – medida observada em plano nacional. Conforme pesquisa realizada por Mélo *et al.* (2021), 78,6% das instituições de ensino superior (IES) públicas, cuja extensão está curricularizada, conseguiram prosseguir com suas atividades

---

<sup>2</sup> Artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) - Acesso em 22/02/2022

de extensão graças ao “planejamento de ações adaptadas, as quais passaram a ser realizadas de forma virtual/remota ou adotando protocolos rígidos de biossegurança” (MÉLO *et al.*, 2021, p. 5). Ainda que a discussão acerca da curricularização da extensão esteja em curso na Unioeste e, por isso, ela não integre os indicativos numéricos do estudo mencionado, a divulgação da Instrução de Serviço 004/2020-PROEX possibilitou que atividades de extensão na universidade fossem desenvolvidas de forma remota.

Foi nesse contexto, em meio à impossibilidade do contato presencial tanto na universidade quanto em escolas regulares, que dois projetos coordenados pela autora deste texto, docente da graduação em Letras - área de língua espanhola - da Unioeste *campus* Marechal Cândido Rondon, foram realizados. O primeiro deles, *Charlas en español: en casa*, proposto, primeiramente, em junho de 2020 e a segunda edição em agosto de 2021, consistiu na adaptação para a modalidade remota do *Charlas en español*, projeto de conversação em língua espanhola desenvolvido de modo presencial anteriormente à pandemia. Frente à experiência positiva da referida atividade, em termos de alcance e participação, em novembro do mesmo ano, iniciaram-se as ações de *Para leer junto: club virtual de lectura*, que, como o próprio nome indica, constituiu na formação de um grupo com o objetivo de ler e discutir diferentes textos/obras.

Na sequência, procede-se ao relato do desenvolvimento dos projetos de extensão aludidos acima. Em um primeiro momento, explicitam-se os pontos de convergência entre as ações, enfatizando os fatores que motivaram a proposição dos projetos. Em seguida, dedica-se uma seção específica ao detalhamento de cada uma das atividades. Por fim, tem-se o fechamento do relato de experiência, com as considerações finais.

## **2. Pontos de convergência entre os projetos**

Embora possuíssem suas especificidades, a proposição dos projetos compartilhou de motivações semelhantes. A primeira delas deve-se à tentativa de contribuir com a visibilidade da língua

espanhola em um cenário marcado por lutas pela manutenção da disciplina de espanhol na grade curricular das escolas públicas<sup>3</sup>. As últimas alterações na LDB e a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direcionam o trabalho com línguas estrangeiras em contexto escolar para a abordagem do inglês, o que contribui para o apagamento de outras línguas, uma vez que “a prescrição de uma única língua estrangeira no currículo escolar [...] é também um ato que solidifica hegemonias” (OLIVEIRA, 2021). Compartilha-se do posicionamento de Oliveira (2021), para quem compete aos professores de línguas reivindicar “espaços que reconheçam o mundo plurilíngue e multicultural em que vivemos, espaços que acolham a diversidade de interesses e saberes, espaços que permitam, afinal, o diálogo” (OLIVEIRA, 2021, p. 414).

Como segundo ponto, pode-se mencionar o intuito de ampliar as formas de contato, reflexão e interação do acadêmico da graduação em Letras Português/Espanhol com o universo que compreende a língua espanhola e sua(s) cultura(s), além de instigar a reflexão crítica acerca de aspectos sociais, históricos, políticos e ideológicos concernentes aos países hispano-falantes. Essas considerações podem ser estendidas aos discentes do ensino básico de escolas públicas, visto que, quando ainda integrante da grade curricular, a disciplina de espanhol possui carga-horária inferior se comparada a outras que integram o currículo.

O distanciamento social, em função da pandemia de Covid-19, soma-se a tais fatores, pois, num primeiro momento, com a impossibilidade de contato presencial, as oportunidades para prática e interação em língua espanhola foram minimizadas, o que poderia acarretar estagnação frente à aprendizagem/aprimoramento do idioma. Desta forma, acreditou-se que a proposição dos projetos poderia colaborar com a manutenção do contato com o espanhol em um período em que as relações presenciais estavam fragilizadas.

---

<sup>3</sup> A esse respeito, registra-se o movimento #FicaEspanhol tanto em âmbito estadual quanto nacional.

Se a extensão é indissociável da pesquisa, cumpre observar, ainda, que tanto *Charlas en español: en casa* quanto *Para leer junto: club virtual de lectura* respaldaram-se na perspectiva discursiva, que não concebe a língua como neutra ou dissociada de fatores histórico-sociais e ideológicos. Ressalta-se que tal concepção teórica excede noções que atribuem às línguas apenas o papel de ferramentas de comunicação:

Não se pode conceber a língua como um simples ‘instrumento de comunicação’. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um ‘instrumento’, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas (REVUZ, 2016, p. 217).

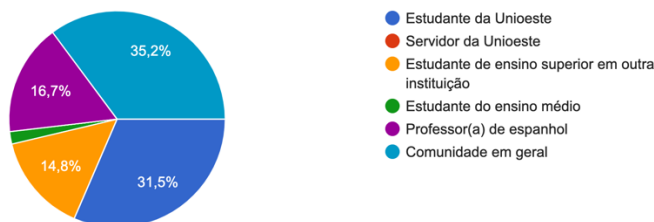
A autora afirma, ainda, que o olhar discursivo permite avançar em relação aos discursos que atravessam e constituem os sujeitos, já que “aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento” (REVUZ, 2016, p. 229). É por isso que os projetos apresentaram, marcadamente, a reflexão e a interpretação crítica como fios norteadores.

Quanto à forma de realização, ambas as atividades foram viabilizadas e potencializadas por ferramentas digitais. O alcance da divulgação dos projetos, realizada, sobretudo, via redes sociais e *e-mails*, pôde ser mensurado com o preenchimento de todas as vagas ofertadas poucas horas após a abertura das inscrições (recebidas por meio do *Google Forms*) nas duas edições de *Charlas en español en casa* e na primeira edição de *Para leer junto*. Em ambos, a maior parte dos participantes não pertencia à comunidade interna da Unioeste, promovendo ricos encontros entre acadêmicos da instituição e participantes oriundos de esferas variadas, como ilustra o gráfico abaixo, obtido a partir das inscrições de *Charlas en español*.



Figura 1 – origem dos participantes

Você é:  
54 respostas



Fonte: a autora

Destaca-se que as atividades congregaram participantes oriundos de cidades localizadas não apenas no entorno do campo de atuação da Unioeste *campus* Marechal Cândido Rondon, mas de vários estados brasileiros, como São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso e Pernambuco, o que, dado a frequência das atividades, seria inviável no formato presencial.

A fim de viabilizar os encontros virtuais, a videoconferência foi o canal utilizado por propiciar, conforme Santos e Martins (2018), uma experiência similar às interações face a face, já que possibilita a participação ativa de todos os sujeitos e ameniza a sensação de distância. Assim, todos os encontros ocorreram por meio da ferramenta gratuita *Google Meet*.

### 3. *Charlas en español: en casa*<sup>4</sup>

Realizado em duas edições remotas entre os anos de 2020 e 2021, *Charlas en español: en casa* foi a adaptação ao ambiente virtual de um projeto de conversação em língua espanhola desenvolvido, de modo presencial, na Unioeste *campus* de Marechal Cândido Rondon no ano de 2019. Do físico ao remoto, o objetivo da atividade

---

<sup>4</sup> Alguns momentos da presente seção, pautam-se em relatos sobre o projeto *Charlas en español* apresentados no XX e XXI Seminário de Extensão da Unioeste e publicados nos Anais do mesmo evento, cuja participação é obrigatória para todos os extensionistas da Unioeste.

permaneceu inalterado: contribuir com o desenvolvimento/aprimoramento da habilidade oral em língua espanhola por meio de encontros para conversação.

Cabe ressaltar que ao visar a interação oral em espanhol, o projeto não almejou oferecer aulas de língua espanhola a exemplo do que ocorre em cursos de língua estrangeira, que possuem planejamento de conteúdos a serem abordados: buscou-se a constituição de um espaço em que os participantes pudessem expressar e debater ideias, em língua espanhola, sobre temas variados de forma mais livre e menos monitorada do que em ambientes formais de aprendizagem do idioma.

Justamente por não se caracterizar como um curso, *Charlas en español: en casa* não requeria dos participantes qualquer nível de proficiência tampouco os dividia em grupos segundo o domínio da língua: sujeitos que estavam iniciando no aprendizado do idioma ou aqueles que já possuíam conhecimento avançado em língua espanhola eram admitidos nos grupos de conversação formados, visto que uma das bases do projeto se pautava na construção coletiva do conhecimento. Também não havia especificações quanto à faixa etária, registrando a participação desde adolescentes, a partir de 14 anos, até o público adulto. O único pré-requisito dizia respeito ao interesse pelo idioma espanhol.

Na modalidade presencial, o projeto se desenvolveu sem a realização de inscrição ou controle de frequência: qualquer pessoa poderia participar de um ou mais encontros, conforme sua disponibilidade. Entretanto, visando assegurar a qualidade das interações, ao transpor *Charlas en español* ao ambiente virtual, sentiu-se a necessidade de limitar o número de vagas de modo a oportunizar espaço de expressão a todos os participantes. Ao longo dos encontros, foi possível observar que a formação de grupos fixos favoreceu os sujeitos quanto ao aspecto emocional, pois a criação de laços afetivos e a identificação com o outro constituíram espaços de confiança, em que os indivíduos se sentiam mais à vontade para expor seus posicionamentos pessoais. Além disso, a exigência de inscrição contribuiu com a organização dos encontros, pois, conhecendo o

número de pessoas e seus interesses, a escolha das temáticas, a seleção dos materiais e as dinâmicas propostas tornaram-se mais efetivos para a promoção da interação.

Somados às preferências dos participantes, os critérios de atualidade e relevância guiaram a seleção dos temas para conversação. Abaixo, socializam-se alguns deles, abordados ao longo das edições de 2020 e 2021:

- A pandemia e o papel da ciência para seu enfrentamento;
- Provérbios populares em países de fala hispânica;
- O legado do cartunista argentino Quino;
- Estereótipos de gênero;
- Efeitos de sentido: Dia da diversidade cultural X Descoberta da América;
- Diversidade cultural latino-americana;
- O valor do tempo para a sociedade contemporânea;
- A celebração do *Día de los muertos* no México;
- Tradição mexicana: *calaveritas literárias*;
- Saúde mental e pandemia;
- Movimentos migratórios e preconceito;
- Participação feminina e sexismo nos jogos Olímpicos;
- Derrubada de monumentos históricos;
- Impacto das redes sociais;
- A sétima arte;
- Museus e exposições virtuais.

Para introduzir os temas e estimular a reflexão crítica e a tomada de posição dos participantes - tal qual preconiza a perspectiva discursiva -, mantiveram-se algumas práticas já utilizadas nos encontros presenciais, como compartilhamento de material autêntico, a exemplo de notícias de jornais e vídeos disponíveis no *Youtube*. Estes recursos foram fundamentais nos encontros que trataram da participação feminina dos Jogos Olímpicos 2021 e da derrubada de monumentos históricos, por exemplo, uma vez que reportagens das mídias televisiva e impressa, divulgadas à época, serviram de insumo para o início das discussões.

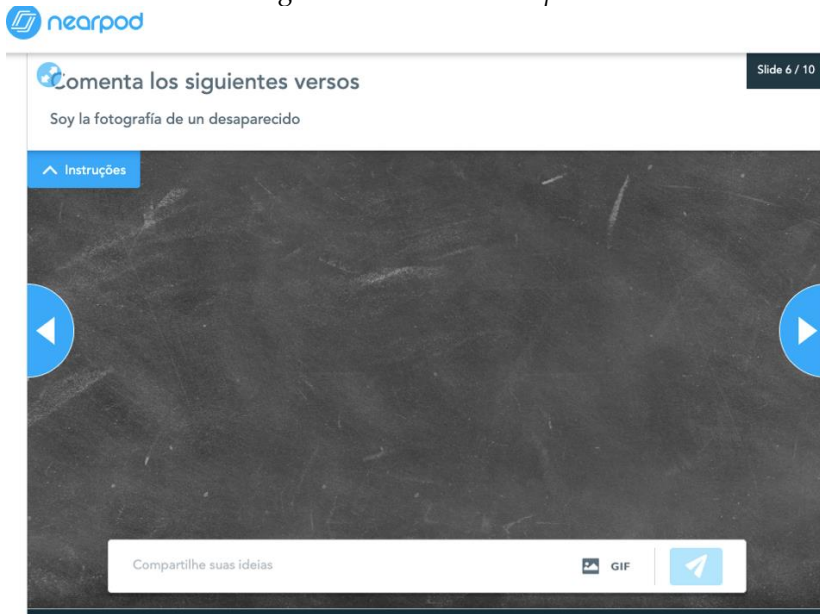
Em função da pandemia de Covid-19 e a necessidade de distanciamento social, verificou-se, ainda, que, durante o período de desenvolvimento do projeto, alguns museus e entidades culturais adaptaram a forma de contato com o público e “abriram suas portas” de modo virtual<sup>5</sup>, como *La Casa Azul*, casa-museu dedicada à mexicana Frida Kahlo. Por meio de um *tour* virtual, os participantes de *Charlas en Español* puderam recorrer o pátio do local, observar as roupas e cômodos da casa em que pintora viveu e apreciar algumas de suas obras enquanto compartilhavam suas impressões sobre o que viam.

Buscando aproveitar das potencialidades do *ciberespaço*, foram mobilizadas e privilegiadas ferramentas virtuais capazes de, segundo Santos (2019, p. 76), garantir a “fala livre e plural” dos sujeitos, dentre as quais destacam-se o *Nearpod*, o *MentiMeter* e o *Padlet*. As duas primeiras plataformas possuem recursos que propiciam, de forma lúdica, a interação entre os envolvidos, como a formação de nuvens de palavras, enquetes, *quizz*, entre outros. A título de ilustração, abaixo se reproduz a proposta de criação de um quadro colaborativo a partir da música *Latinoamérica*, do grupo porto-riquenho *Calle 13*, à propósito da discussão da valorização da diversidade latino-americana.

---

<sup>5</sup> <https://www.sinesp.org.br/cfcl-sinesp/9972-que-tal-uma-voltinha-na-casa-azul-o-incrivel-museu-de-frida-kahlo>

Figura 2: Atividade Nearpod

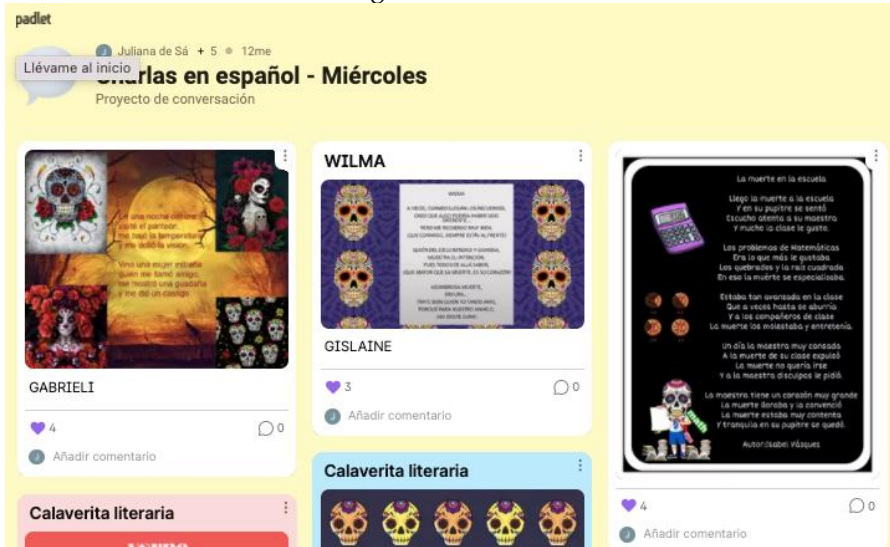


Fonte: a autora.

Na ocasião, após a audição e visualização do *clip* da canção, os participantes foram incitados a refletirem sobre pontos específicos da letra e a compartilharem, de forma escrita, seus posicionamentos. Os comentários eram divulgados instantaneamente, tendo como resultado a constituição de um mosaico de opiniões. A partir dos distintos pontos de vista, foi possível refletir sobre momentos marcantes da história dos países que constituem a América Latina.

Visando fortalecer as interações, inclusive de modo assíncrono, tal qual recomenda Santos (2019), a ferramenta *Padlet* foi adotada para ampliar informações concernentes aos temas debatidos nos encontros virtuais. É o que se ilustra abaixo, quando participantes compartilharam *calaveritas literárias*, por ocasião da discussão sobre o *Día de Muertos*, celebrado no México.

Figura 3: Padlet



Fonte: Padlet da autora

Desta forma, as ferramentas digitais adotadas permitiriam potencializar a interação e, conseqüentemente, a prática da expressão oral em língua espanhola no desenvolvimento do projeto de extensão de forma remota, suprimindo, de certa forma, eventuais lacunas originadas pela impossibilidade de contato presencial.

#### 4. Para leer junto: club virtual de lectura<sup>6</sup>

Em face dos resultados positivos com o projeto *Charlas en español: en casa* e concebendo a modalidade virtual como benéfica para a difusão de ações de extensão, propôs-se a constituição de um Clube Virtual de Leitura, focado na leitura e discussão de textos/obras publicados originalmente em língua espanhola. Tendo por base a perspectiva discursiva, pretendeu-se promover não só um convite ao ato de ler, mas, sobretudo, colaborar para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo do sujeito leitor,

<sup>6</sup> Os anais da 23ª JELL contemplam artigo que relata as atividades desenvolvidas por *Para leer junto*, tomado como base para constituição da presente seção.

instigando-o a estabelecer relações entre o texto, suas condições de produção e as os atravessamentos da ideologia.

Em linhas gerais, os clubes de leitura consistem na reunião de um grupo de pessoas em torno de um objetivo comum: a leitura e a discussão de textos/livros previamente definidos, sendo entendidos por alguns pesquisadores como “una de las herramientas más eficaces para conseguir y fidelizar lectores” (MORENO MULAS; GARCÍA-RODRIGUEZ; GÓMEZ-DÍAZ, 2017, p. 177).

O ato de ler, normalmente, é realizado de forma individual e sem um espaço físico pré-determinado. No entanto, a discussão, como não poderia deixar de ser, é realizada de modo coletivo, por meio da conversação. Ao possibilitar a interação e o intercâmbio de ideias entre os participantes, como assinalam estudos publicados, os clubes também cumprem uma função social.

Na perspectiva requerida por esses espaços de leitura e assumida por diversos teóricos no âmbito da linguagem, ler significa mais do que decodificar os signos linguísticos: implica capacidade de compreensão e interpretação diante dos fatos que lhes são apresentados, ou, como diria Orlandi (2012, p. 62), implica “expor o olhar do leitor à opacidade do texto, ou seja, inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao não dito, em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras, etc.)”.

Antes mesmo da adaptação de muitas atividades à forma remota devido à pandemia de Covid-19, já eram registrados clubes virtuais de leitura, percebidos por Moreno Mulas, García-Rodríguez e Gomes-Díaz (2017, p. 181) como “una oportunidad de pertenecer a un club cuando, por razones personales, geográficas o de otra índole, no puede accederse a uno presencial”. Os autores avaliam, ainda, que as atividades virtuais podem ser tão ou mais intensas do que as que se estabelecem em um clube presencial.

Cumpram ressaltar que as discussões empreendidas no interior do projeto não pretendiam ancorar-se em conceitos da teoria literária – ainda que alguns elementos dela pudessem ser

mobilizados quando se julgasse enriquecedor para o debate, isto é, o projeto voltou-se para a leitura fruição associada à reflexão crítica.

Deste modo, de novembro de 2020 a novembro de 2021, foram lidos e debatidos textos/obras de autores argentinos, chilenos, uruguaios, salvadorenhos, cubanos, colombianos, mexicanos, entre outros, conforme pode ser observado na relação abaixo:

<b>Encontro</b>	<b>Obra</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Nacionalidade</b>
1º	<i>Las cosas que perdimos en el fuego</i> (seleção de contos)	Mariana Enríquez	Argentina
2º	<i>La ridícula idea de no volver a verte</i> (fragmento)	Rosa Montero	Espanhola
3º	<i>Cuentos de Eva Luna</i> (seleção de contos)	Isabel Allende	Chilena
4º	<i>Árbol de Diana</i>	Alejandra Pizarnik	Argentina
5º	<i>El libro de los abrazos</i> (seleção de textos)	Eduardo Galeano	Uruguaio
6º	<i>Cantos populares de mi tierra</i> (seleção de textos)	Candelario Obeso	Colombiano
7º	<i>Cuentos de amor, de locura y de muerte</i> (seleção de contos)	Horacio Quiroga	Uruguaio
8º	<i>Rincón de haikus</i> (fragmento)	Mario Benedetti	Uruguaio
9º	<i>Versos sencillos</i> (fragmento)	José Martí	Cubano
10º	Seleção de performances e textos de Pedro Lamebel	Pedro Lemebel	Chileno
11º	<i>Diario íntimo de Frida Kahlo</i> (fragmento)	Frida Kahlo	Mexicana



12º	<i>El diablo sabe mi nombre</i> (fragmento)	Jacinta Escudos	Salvadorenha
13º	Terragentebicha	Leomir Bruch	Brasileiro

Quando de sua proposição, *Para leer junto* estabeleceu 12 encontros para leitura e discussão dos textos/obras selecionados, pois se previa a realização de uma pausa durante o período de recesso acadêmico. Entretanto, devido ao envolvimento dos participantes, a breve interrupção das atividades não se concretizou, o que culminaria com a realização de um encontro/leitura adicional. Ao longo do desenvolvimento do projeto, um dos mediadores teve uma obra de sua autoria selecionada pelo Prêmio Outras Palavras 2020 (Secretaria de Comunicação Social e de Cultura do Estado Paraná) e, por isso, ainda que não tendo sido escrito em língua espanhola, em comum acordo com os membros do grupo, decidiu-se que o último encontro visaria o debate do livro de poesias “Terragentebicha”, de autoria de Leomir Bruch. O momento produziu um rico diálogo e grande interação, já que a presença do autor no encontro possibilitou a interlocução sobre o próprio processo criativo do manuscrito.

Como aludido no parágrafo anterior, a discussão das leituras era mediada pela coordenadora do projeto e por dois professores de língua espanhola (egressos do curso de Letras), que se alternavam na condução dos encontros. A mediação não objetivava ter tom professoral ou ser o ponto central do encontro, mas, sim, impulsionar a interação entre os participantes. Para enriquecer o debate, recursos como músicas ou notícias de jornais eram utilizadas para estabelecer relação intertextual com a leitura em pauta de modo a fomentar o pensamento crítico e a reflexão.

Além disso, frequentemente, os membros de *Para leer junto* também sugeriam leituras outras, que se conectavam com a temática da discussão em pauta, ampliando, ainda mais, as reflexões empreendidas, pois, como se lê nas Diretrizes Curriculares Estaduais, “um texto leva a outro e orienta para uma política de singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da

elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida” (PARANÁ, 2008, p. 57).

Embora se encorajasse o uso da língua espanhola durante os momentos de interação, os participantes podiam expressar-se no idioma que lhe deixasse mais à vontade. Entende-se que essa postura foi essencial para valorizar a manifestação de cada um, que não sendo interrompidos para adequar sua fala, podiam expor suas opiniões livremente<sup>7</sup>. A não exigência de um nível linguístico específico para integrar o clube de leitura fez com que se formasse um grupo díspar quanto à proficiência linguística em língua espanhola, mas, longe de ser percebido como um ponto negativo, a heterogeneidade do grupo deu mostras do alcance de um dos objetivos do projeto: a promoção o idioma. Assim, entre os participantes, registra-se a presença daqueles que sem nunca terem estudado a língua de modo formal, interessavam-se por ela e/ou pelas culturas a ela relacionadas.

Os encontros via *Google Meet* propiciaram oportunidades ímpares de debate, suscitando diferentes interpretações e pontos de vista acerca de um mesmo texto/obra. Justamente por isso, a duração estimada de duas horas de debate, com frequência, era extrapolada dada a riqueza das interlocuções.

### **Considerações finais**

Em um primeiro momento, a transposição para o ambiente virtual das atividades desenvolvidas em *Charlas en español* produziu dúvidas sobre seu desenvolvimento: seria possível promover a interação entre os participantes? Os recursos digitais poderiam “compensar” a falta do contato face a face? Haveria sujeitos dispostos a participarem de atividades virtuais em língua estrangeira? As respostas positivas obtidas frente a esses questionamentos impulsionaram não só a segunda edição virtual

---

<sup>7</sup> Os aportes linguísticos, quando solicitados pelos participantes, eram realizados via *chat* após sua manifestação oral.

do projeto como ofereceram o impulso necessário para a proposição de uma nova atividade, o *Club Virtual de Lectura*.

A internet atua como grande potencializadora no alcance e abrangência não só da etapa de divulgação como também das ações desenvolvidas pelos projetos devido à farta gama de recursos à disposição. Por outro lado, é inegável a necessidade de boa qualidade de conexão para a participação efetiva dos inscitos, visto que instabilidade de sinal pode comprometer as práticas propostas.

Tendo finalizado as edições das atividades de extensão foco deste relato, é possível avaliar que cumpriram seus objetivos, colaborando com: a) a divulgação da língua espanhola, b) o fomento à leitura, c) a oralidade e a leitura em espanhol; d) a reflexão crítica; e) a interlocução entre participantes oriundos de diferentes esferas; f) o respeito às diferenças; g) a divulgação de autores hispano-americanos e espanhóis; h) a promoção do curso de Letras. Foi desta forma, então, que os projetos se delinearão e se justificaram, visando contribuir com a formação acadêmica, pessoal e profissional dos participantes.

## Referências

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4ª edição. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária, 2012 – Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf> - Acesso em 04/01/2022.

MÉLO, C.; *et. Al.* A extensão universitária no Brasil e seus desafios durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, 2021.

MORENO MULAS, M. A.; GARCÍA-RODRÍGUEZ, A.; GÓMEZ-DÍAZ, R. Conversando en la nube: cómo organizar un club de lectura virtual. **Revista General de Información y Documentación**, v. 27, n. 1, p. 177-200. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/56566> Acesso em 01/10/2020.

OLIVEIRA, Leandra Cristina. Por uma perspectiva plural das línguas estrangeiras na formação escolar: olhares sobre o Estado de Santa Catarina. **Revista Porto das Letras**. V.07, n.01, 2021.

ORLANDI, E. **Texto e discurso**: formulação e circulação de sentidos. Pontes: Campinas, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Línguas Estrangeiras. Curitiba: SEED, 2008.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

SANTOS, E.; MARTINS, V. Cibervídeos e multiletramentos na educação online. In: **Revista Observatório**. V. 04, n. 05, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5619/13701>-Acesso em 27/01/2021.



## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **ALCIONE TEREZA CORBARI**

Doutora em Letras e Linguística. Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel. Tem experiência na área de Linguística, com pesquisas que abordam temáticas envolvendo texto, argumentação e ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que tange à produção textual. E-mail: alcione\_corbari@hotmail.com

### **ANA KARLA CANARINOS**

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e mestre em Études Lusophones pela Université Lumière Lyon 2/ UFPR. Atualmente, é estudante de doutorado em Teoria Literária pela UNICAMP e bolsista FAPESP. E-mail: anakarla.canarinos@gmail.com

### **ANDREIA RICONI**

Professora na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Doutora em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)). Seus principais interesses estão voltados para os seguintes temas: Tradução Literária e/ou Literatura Traduzida, Literatura em Língua Italiana, Literatura Comparada e Teoria Literária. E-mail: ariconi@unicentro.br

### **APARECIDA FEOLA SELLA**

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1987), mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista (1994) e doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). Docente do Curso de Graduação em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagem e Sociedade e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da

Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: afsella1@yahoo.com.br

### **ARIANE FAGUNDES BRAGA**

Licenciada em Letras (Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialista em TIC aplicadas à Educação pela mesma universidade, mestra em Literatura Comparada pela UNILA e doutoranda em Letras pela UFSM. Atua como servidora Técnico-Administrativa em Educação na UNILA e como Tradutora Pública e Intérprete Comercial de Espanhol matriculada na JUCISRS. Participa do grupo de pesquisa DALE (Decolonizar a América Latina e os seus espaços) vinculado à UNILA e à UFBA. Pesquisa os seguintes temas: Estudos da Tradução, Tradução Literária, Literatura Espanhola e Literatura Hispanoamericana. E-mail: arianefb@gmail.com

### **BERTA LUCÍA ESTRADA-ESTRADA**

De origem colombiana, é Mestra em Estudos Literários pela Université Paris – Sorbonne, escritora, poeta, dramaturga, crítica literária e de arte. É colaboradora assídua de *Agulha Revista de Cultura* e, recentemente, escreveu três peças teatrais e um romance com Floriano Martins. Alguns de seus artigos e poemas foram publicados em diferentes países, como Portugal, Uruguai e Brasil. E-mail: bertalucia@gmail.com

### **CÉLIA ZERI DE OLIVEIRA**

Doutora em Linguística Aplicada e Mestre em Línguas e Culturas pela Universidade de Aveiro. Atualmente é professora adjunta na área de ensino-aprendizagem de línguas na Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação na UFPA/ILC/FALE/PPGL. Os seus interesses de pesquisa são em formação e desenvolvimento profissional docente, letramentos e multiletramentos, formação de leitores na perspectiva histórico-cultural, estudo dos gêneros textuais. E-mail: celiazeri@ufpa.br

### **CLARICE CRISTINA CORBARI**

Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestre em Letras pela mesma instituição. Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do curso de Letras da UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), unidade de Cascavel, e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Participante do Grupo de Pesquisa Linguagem e Sociedade. E-mail: ccorbari@yahoo.com.br

### **DANIELLE CREPALDI CARVALHO**

Desenvolve, junto à Fundação Biblioteca Nacional, projeto de pesquisa PNAP a respeito da Exposição Internacional do Centenário da Independência. É Pós-doutora pela ECA-USP, com pesquisa sobre os usos dos sons no cinema silencioso, e doutora em Letras pelo IEL-UNICAMP, com tese que investiga a relação que os cronistas brasileiros de 1894 a 1922 estabeleceram com o cinema. E-mail: megchristie@gmail.com

### **DAVI SILVA GONÇALVES**

Licenciado em Letras Inglês e Bacharel em Tradução pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa e Doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é Professor Adjunto no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO/I). Também está vinculado ao Programa de Pós-graduação em História da UNICENTRO (PPGH). E-mail: davisg@unicentro.br

### **ELAINE CRISTINA SENKO LEME**

Doutora em História pela UFPR. Pós Doutora em História pela UNIOESTE. Atualmente graduanda em Letras PUCPR e mestranda pelo PPGL-UNIOESTE. Pesquisadora de estudos



históricos e literários com o foco nas alteridades. E-mail: elainesenko@hotmail.com

### **ÉRICA FERNANDES ALVES**

Formada em Letras Português-Inglês em 2001, pela Universidade Estadual de Maringá. É também mestre em Letras (2010) e doutora em Letras em 2016 pela mesma universidade. Atua na graduação e programa de pós-graduação em Letras da UEM, desenvolvendo pesquisas abrangendo os Estudos Pós-Coloniais nas literaturas infantil e juvenil de maiorias minorizadas. E-mail: efalves@uem.br

### **FERNANDO DE MENDONÇA**

É escritor, doutor em Teoria da Literatura (UFPE) e professor adjunto na Universidade Federal de Sergipe (UFS – DELI / PPGL / PPGCINE). Atualmente é membro integrante do GEFELIT (Grupo de Estudos em Filosofia e Literatura), do NELI (Núcleo de Estudos em Literatura e Intersemiose) e coordenador do CIMEEP (Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos). E-mail: nandodijesus@gmail.com

### **GENIANE DIAMANTE F. FERREIRA**

Mestre e Doutora em Estudos Literários. Atua como professora de Literaturas em Língua Inglesa na Universidade Estadual de Maringá, onde também é professora da Pós-Graduação em Letras. É coordenadora adjunta do grupo de pesquisas GEMUP - UEM e coordenadora do projeto de pesquisa "Literatura e o Sujeito Diaspórico" e dedica-se a pesquisas relacionadas à Literatura Pós-Colonial que abrangem temas como racismo, diáspora, identidade, feminismo negro e multiculturalismo. E-mail: gdferreira@uem.br

### **JOÃO CARLOS CATTELAN**

Especialização em Língua Portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1988), e em Língua Portuguesa: reflexão, descrição e ensino, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1992); Mestrado em Linguística de

Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Paraná (1996); Doutorado em Linguística de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Paulista (Araraquara) (2003), e Pós-Doutorado em Ciências da Comunicação, pela Universidade de Coimbra (2015). E-mail: jcc.cattelan@gmail.com

### **JULIANA COELHO DE MELLO MENEZES**

É doutoranda em Música na UFRJ. Com bolsa Erasmus+, realizou período sanduíche na França. Pesquisadora, professora de piano e pianista, já atuou como Professora substituta de piano nos cursos de graduação em Música da UFRJ (2019). Possui os títulos de Licenciada em Música (2018) pela UNIRIO, Mestre em Música (2017) e Bacharel em Música/Piano (2014), ambos pela UFRJ. E-mail: julianacdmm@gmail.com

### **JULIANA DE SÁ FRANÇA**

Doutora e Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Cascavel, e licenciada em Letras Português/Espanhol pela mesma instituição. Jornalista pela Universidade Paranaense (UNIPAR). É docente do curso de graduação em Letras da Unioeste, campus Marechal C. Rondon, atuando na área de Língua Espanhola. E-mail: julianadesa@gmail.com

### **JULIANA KARINA VOIGT**

Pós-doutoranda pela FFCLRP- USP; Licenciada, Mestra e Doutora em Letras, pela Unioeste; Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura pelo ESAP. Jornalista pela UNIPAR. Trabalha como designer instrucional: elabora materiais de aprendizagem para instituições de ensino e para ambientes corporativos. E-mail: julianakvoigt@gmail.com

### **LUCIANA FERRARI MONTEMEZZO**

Bacharela em Letras (Tradução do Espanhol) pela UFRGS, mestra em Letras pela UFSM, doutora em Teoria e História Literária pela

UNICAMP e pós-doutora em Tradução pela Universidad de Granada (Espanha). Atua como docente da UFSM desde 1996. Coordena, desde 2008, o grupo de pesquisa "Traducere", dedicado à pesquisa teórico-prática na área de tradução literária. Pesquisa os seguintes temas: Tradução Literária e Literatura Espanhola, com especial ênfase na produção dramática de Federico García Lorca. E-mail: luciana.montemezzo@ufsm.br

### **LUCIANE THOMÉ SCHRÖDER**

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Letras – Linguagem e Sociedade, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel. É professora do curso de graduação em Letras do campus de Marechal Cândido Rondon (UNIOESTE) e dos programas de pós-graduação em Letras (PPGL) e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), campus de Cascavel. Desenvolve pesquisa na área da Análise de Discurso de linha francesa. E-mail: ltschroder@gmail.com

### **LUÍZA ALVIM**

Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com período sanduíche na Universidade Paris 3, e pós-doutora em Música pela UFRJ. Graduada em Comunicação Social e mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora substituta da Escola de Comunicação da UFRJ e autora do livro *A música no cinema de Robert Bresson*. E-mail: luizabeatriz@yahoo.com

### **MADALENA BENAZZI MEOTTI**

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel. Professora colaboradora do Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Marechal Cândido Rondon/PR. Integrante da Comissão Científica de Alfabetização e Letramento da ABRALIN.

Desenvolve pesquisas na área dos letramentos e multiletramentos.  
E-mail: mada0803@hotmail.com

### **MARIÂNGELA ALONSO**

Doutora em Estudos Literários pela UNESP, com período sanduíche na Université Paris IV-Sorbonne. Possui Pós-Doutorado pela USP e é autora de três livros sobre Clarice Lispector. Em 2012 foi laureada com o prêmio de melhor ensaio acadêmico sobre a obra clariciana, em congresso realizado na Universidade de Lisboa, Portugal. Atualmente desenvolve um segundo estágio pós-doutoral na USP sobre a obra de Marques Rebelo. E-mail: marialonso@usp.br

### **MARIANGELA GARCIA LUNARDELLI**

Doutora em Estudos da Linguagem, é professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, câmpus de Foz do Iguaçu. Vice-líder do Grupo de Pesquisa ALEF – Análise Linguística, Ensino e Formação (Capes/CNPq), suas pesquisas investigam o ensino de língua portuguesa, o pluri/multilinguismo e, em especial, os gêneros discursivos no contexto escolar e a formação docente inicial/continuada. E-mail: mglunardelli@gmail.com

### **MARIDELMA LAPERUTA-MARTINS**

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp-CAR, desenvolvendo pesquisa sobre a relação entre o preconceito linguístico e a escola. Professora adjunta da área de linguística e língua portuguesa da Unioeste no curso de Letras e docente orientadora do programa de Mestrado em Ensino da mesma instituição. Líder do grupo de pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação – ALEF. Suas pesquisas são voltadas para o ensino de língua portuguesa sob o viés da Sociolinguística Educacional. E-mail: chomsky1928@yahoo.com.br

### **PHELIPE CERDEIRA**

Professor Adjunto do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Departamento de Letras Neolatinas, Área de Língua Espanhola. Doutor em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com temporada sanduíche na Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Mestre em Letras e Licenciado em Letras – Espanhol pela UFPR. Pós-doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Coordena o Projeto de Extensão LETI – Espanhol. Participa de grupos de pesquisa no Brasil e na Argentina nas áreas de ficção histórica e no ensino e aprendizagem de ELE e em Educação Linguística. E-mail: phelipecerdeira@gmail.com

### **RAIMUNDA GOMES DE CARVALHO BELINI**

Pós-doutora em Linguística - Universidade Federal do Piauí - UFPI. Doutora em Linguística, Universidade Federal do Ceará – UFC. Mestre em Estudos de Linguagem, Universidade Federal do Piauí - UFPI. Professora do Instituto Federal do Piauí – IFPI. Líder do Grupo de Pesquisa GENALE IFPI-CNPq. Coordenadora da Comissão de Alfabetização de Letramento da Abralín. Desenvolve pesquisas e estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento, com o olhar voltado para as práticas de leitura e de escrita. E-mail: raimundinhagomes@hotmail.com

### **RAQUEL RIBEIRO MOREIRA**

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1999), mestrado (2004) e doutorado (2011) em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora do Magistério Superior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e atua como docente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste. E-mail: raquelutfpr@gmail.com

### **RODRIGO DANIEL SANCHES**

Pós-Doutorando em Comunicação pela Faculdade Cásper Líbero (FCL), Doutor em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC/SP) e graduado em Publicidade e Propaganda (Unibero). E-mail: rodrigo.dsa@gmail.com

### **RENAN PAULO BINI**

Graduado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2015), em Letras Português/Italiano pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2020) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Fael (2022). Especialista em Marketing, Propaganda e Vendas pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2017) e Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2018). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Bolsista da Capes. E-mail: renanpaulobini@hotmail.com

### **ROSELI BARROS CUNHA**

Professora Associada do PPGLetras e do DLE da UFC. Pós-doutorada pela UFMG (2016-2017). Doutora (2005) e Mestra (1999) pela USP. Criadora e coordenadora do GELTTE/UFC/CNPq (2010). Criadora e coordenadora do Catar feijão: seu podcast de literatura - Projeto de Extensão da UFC. Autora de vários estudos sobre literatura, cultura e tradução na América Latina, entre eles: Aves sem ninho, de Clorinda Matto de Turner. Tradução, notas e estudo crítico (2019). E-mail: roselibc@gmail.com

### **VEJANE GAELZER**

Possui graduação em Letras Português/Alemão pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1997), e especialização pela Universidade Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (2001/02), mestrado em Educação nas Ciências pela Uniju (2006) e doutorado em

Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). Atualmente, é professora do Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa e coordenadora do grupo de pesquisa "Questões de Linguagem e de Inclusão". E-mail: vejane.gaelzer@iffarroupilha.edu.br

### **WILMA DOS SANTOS COQUEIRO**

Doutora em Letras/área de concentração em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente adjunta do colegiado de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – campus de Campo Mourão. Coordena o Núcleo de Educação em Relações de Gênero (NERG), que compõe o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) do campus de Campo Mourão. E-mail: wilmacoqueiro@gmail.com

Neste livro, encontram-se estudos que representam, cada um a seu modo, os movimentos da área de Letras, Linguística e Artes que reverberam diretamente sobre o funcionamento social, posto que as pesquisas nesta área tocam de modo sensível os universos de constituição dos sujeitos desde a primeira infância até a fase adulta. Fazer pesquisa neste domínio é, pois, comungar de uma ação política junto à sociedade e em compromisso com ela. A tônica da área é a participação cidadã e o seu alcance, por meio das práticas de ensino, pesquisa e extensão, situam-na num lugar privilegiado ao lado dos alunos e dos educadores. As reflexões sobre a língua/linguagem perpassam o discurso oficial e a prática escolar, afetando o aluno na escola, o discente na graduação e o pesquisador na pós-graduação. Assim, este livro representa um pouco da jornada daquelas e daqueles que se dedicam à investigação científica a partir do tripé que sustenta as universidades, numa demonstração de resistência e respeito à docência.



ISBN 978-65-5869-915-6

