

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens - PPGEL
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

VOLUME 12 – Junho de 2018
ISSN: 2176-5782



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

REITOR

José Bites de Carvalho

VICE-REITORA

Marcelo Duarte Dantas de Avila

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PROGRAD

Dayse Lago de Miranda

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPG

Tania Maria Hetkowski

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO – PROEX

Adriana dos Santos Marmorini Lima

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO – PROAD

Daniel Góes

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDO DE LINGUAGENS - PPGEL

Profa. Dra. Márcia Rios da Silva

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens –
PPGEL**

Profa. Dra. Elizabeth Gonzaga de Lima

Coordenadora da Linha de Pesquisa 1: Leitura, Literatura e Identidades

Profa. Dra. Celina Márcia de Souza Abbade

Coordenadora da Linha de Pesquisa 2: Linguagens, Discurso e Sociedade.

REVISTA TABULEIRO DE LETRAS

Editor-Chefe: Prof. Dr. Ricardo Oliveira de Freitas

COMISSÃO EXECUTIVA

Editora de texto: Celina Márcia de Souza Abbade e Thiago Martins Caldas Prado

Editor de Layout: Ricardo O. de Freitas

Revisor: Reinaldo Alves de Miranda

COMISSÃO EDITORIAL

Profa. Dra. Adelaide Augusta de Oliveira, Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Celina Márcia Abbade, Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Gilberto Sobral, Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Sayonara Amaral de Oliveira, Universidade do Estado da Bahia

PARECERISTAS Ad Hoc

Prof. Dr. Adeíto Manoel Pinho – Universidade Estadual de Feira de Santana

Profa. Dra. Célia Regina da Silva – Universidade Federal do Sul da Bahia

Prof. Dr. Gilberto Sobral – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rodrigo Oliveira Fonseca – Universidade Federal do Sul da Bahia

Profa. Dra. Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz – Universidade Estadual de Feira de Santana

CONSELHO CONSULTIVO

Prof. Dra. Alana de Oliveira F. El Fahl (UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana)

Prof. Dra. Alba Valéria Silva (UFBA – Universidade Federal da Bahia)

Profa. Dra. Cilza Carla Bignotto (UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto)

Profa. Dra. Denise Zoghbi (UFBA – Universidade Federal da Bahia)

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima (UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)

Prof. Dr. Elmo Santos (UFBA – Universidade Federal da Bahia)

Prof. Dra. Enivalda Nunes Freitas Souza (UFU – Universidade Federal de Uberlândia)

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (UFAL – Universidade Federal de Alagoas)

Profa. Dra. Janaína Weissheimer (UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
Profa. Dra. Josane Moreira de Oliveira (UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana)
Prof. Dr. José Henrique Santos (UNEB – Universidade do Estado da Bahia)
Profa. Dra. Kênia Maria de Almeida (UFU – Universidade Federal de Uberlândia)
Profa. Dra. Lígia Negri (UFPR – Universidade Federal do Paraná)
Profa. Dra. Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais)
Profa. Dra. Maria Jose Bocorny Finatto (UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Profa. Dra. Mairim Linck Piva (FURG – Universidade Federal do Rio Grande)
Profa. Dra. Nancy Rita Ferreira Vieira (UFBA – Universidade Federal da Bahia)
Profa. Dra. Nelly Medeiros de Carvalho (UFPE – Universidade Federal de Pernambuco)
Prof. Dra. Regina Kohlrausch – (PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)
Profa. Dra. Rejane Vecchia (USP – Universidade de São Paulo)
Profa. Dra. Renata Maria de Souza Nascimento (UNEB – Universidade do Estado da Bahia)
Prof. Dr. Ricardo Postal (UFPE – Universidade Federal de Pernambuco)
Profa. Dra. Tanya Saunders – University of California, Estados Unidos

**TABULEIRO
DE LETRAS**

VOLUME 12 – Junho de 2018
ISSN: 2176-5782

TABULEIRO DE LETRAS

Mais um número da Revista Tabuleiro chegando até você, carx leitxr.

Esse número teve procura excepcional, ilustrada pelo número de submissões, absolutamente acima da média de submissões dos outros números. Foram 38 artigos submetidos, com aprovação de mais de 15 artigos, o que também foge à regra, se considerarmos a média de artigos publicados nos números anteriores.

Considerando desde a primeira até a última etapa do processo para publicação de textos na Revista, o volumoso número de submissões deixa nosso trabalho mais árduo. Entretanto, mesmo que mais trabalhoso, entendemos que a expressiva procura pela Revista se deve à confiança do público em relação à publicação e, por extensão, ao nosso desempenho, num tipo de reconhecimento muito importante para mensurar o que temos feito até aqui. Esse fato nos traz muita alegria.

Como sempre, é bom lembrar que o sucesso de uma publicação é resultado do trabalho coletivo que envolve muitas pessoas. Boa parte dessas pessoas, nem conhecemos. Mas, por conta de seu perfil acadêmico e histórico profissional, são habilitadas e se predispõem a nos enviar pareceres acerca dos textos aqui publicados. São, desse modo, personagens centrais no processo. Predispõem-se, sem nada receber, a avaliar os textos submetidos, muitas vezes, em prazos apertados, já que disso depende a regularidade da publicação. Por isso, nossos agradecimentos para todxs xs envolvidxs no processo de produção da Revista e, sobretudo, para xs pareceristas, que entendem que o sucesso da publicação depende de análise preciosa feita por elxs.

Por fim, agradecemos aos autores, sem os quais, não haveria revista nem qualidade. Esse número é vosso. Aqui, encontram-se artigos sobre os mais variados temas de interesse da área de Letras e Linguística, assim como de áreas afins – tais como, os Estudos Culturais, a Teoria Crítica, a Comunicação, a Psicanálise, a Educação – de autores filiados a distintas instituições nacionais e internacionais.

Considerando a diversidade de autores e objetos de análise e, por extensão, a multiplicidade de temas, torcemos para que os textos aqui publicados possam, verdadeiramente, contribuir para um número expressivo, uma multiplicidade de leitores.

No primeiro artigo, intitulado *A formação do nominal nas construções com o verbo leve “fazer”, à luz da Morfologia Distribuída*, as autoras Daniela Almeida Alves e Maria Cristina Vieira de Figueiredo Silva analisam os fatores que promovem diferentes construções e, por extensão, diversas leituras do verbo leve “fazer”. Para tanto, utilizam como modelo teórico a Morfologia Distribuída. No artigo intitulado *Variação das estratégias de relativização no português brasileiro*, o autor Dennis Castanheira, discute a variação entre as relativas padrão não preposicionadas e as relativas copadoras, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Sociofuncionalismo. Os textos são valiosas contribuições para os estudos da Linguística. No artigo intitulado *O discurso da inclusão: Uma análise argumentativa do discurso religioso de uma igreja inclusiva*, a autora Bárbara Amaral da Silva, com base na Análise Argumentativa do Discurso, verifica as formas de inclusão de pessoas *queer* em igrejas cristãs inclusivas. O artigo oferece importante contribuição para os estudos que interseccionam questões do gênero e da religião. As autoras Juliana Gervason Defilippo, Jennifer da Silva Gramiani Celeste e Camile Carvalho Nascimento, no artigo intitulado *Investimento na materialidade do conteúdo digital de blogueiros e youtubers: Perspectivas para a Literatura Brasileira Contemporânea*, analisam a atual tendência em realizar investimentos na publicação de livros impressos de autoria de jovens produtores de conteúdo digital, entre eles blogueiros e *youtubers*. As autoras defendem a ideia de que o significativo interesse das grandes editoras em investir em publicações impressas desse tipo de literatura (digital) promove certa contradição, já que caminha em movimento contrário ao processo de digitalização do livro. No artigo intitulado *As diásporas da bixa preta: sobre ser negro e gay no Brasil*, o autor Lucas Veiga, relaciona a diáspora africana com a experiência da homossexualidade negra, defendendo a ideia de que as bixas pretas experimentam, duplamente, a sensação da diáspora. O texto se apoia nos estudos do gênero, da sexualidade, da psicologia e da Teoria Crítica para intersecciona-los às análises das relações étnico raciais. A autora Bárbara Del Rio Araújo, no artigo intitulado *Loucura e marginalização social em Fogo Morto*, investiga a representação da loucura e da marginalização social na obra de José Lins do Rego, a fim de revelar os efeitos da modernização sobre parte da população brasileira. O autor Rosivaldo Gomes, no sétimo

artigo desse número, intitulado *O espaço da leitura de gêneros multissemióticos em documentos oficiais do Ensino Médio: alguns apontamentos*, apresenta discussões a respeito de orientações oferecidas por documentos oficiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio no Brasil. É um estudo de caráter documental, que problematiza as orientações oferecidas por esses documentos para o trabalho de leitura, uma vez que estes, em maior ou menor grau, influenciam a elaboração de propostas curriculares educacionais nos municípios e estados brasileiros, bem como têm forte impactos na elaboração de materiais didáticos que são submetidos à avaliação do Ministério da Educação, como é o caso dos livros didáticos. No artigo intitulado *Concepções de linguagem subjacentes ao trabalho pedagógico do ensino da produção de texto: um olhar histórico*, o autor Silvio Profirio da Silva apresenta reflexões sobre as concepções de linguagem acerca do trabalho pedagógico do ensino da produção de texto, categorizando os principais enfoques e tratamentos dados ao ensino dessa habilidade linguística. *A argumentação no texto propagandístico: Um enfoque na linguagem* é o título do nono artigo desse número. Nele, o autor Marcos Suel dos Santos investiga a linguagem presente no texto propagandístico e os recursos argumentativos que sedimentam semanticamente esse tipo de texto. Para tanto, o autor faz a análise de uma propaganda da cerveja Devassa, elaborada por meio de aspectos descritivos. Em *Antropofagia Literária: Um receituário clariceano em Laços de Família*, de autoria de Cinthia Elizabet Otto Rolla Marques, o leitor tem acesso à interessante análise semiótica do alimento como elemento simbólico de representação. Para tanto, a autora considera o alimento presente na literatura de Clarice Lispector. A intenção é identificar os tipos de representações dos alimentos e relacioná-los com a construção de identidade das personagens, assinalando o conceito de antropofagia clariceana, reconhecendo, dessa forma, as relações da comida com as personagens. No artigo intitulado *O Portunhol Selvagem: uma revolução na linguagem com imagens resgatadas do inconsciente coletivo*, o autor Warleson Peres tece leitura interdisciplinar entre Literatura e Psicologia, a partir dos sonetos de Douglas Diegues à luz dos estudos Junguianos. A ideia do autor é promover discussão acerca de elementos que podem ser relacionados ao inconsciente coletivo e à captação de herança das culturas originais, mas que se tornaram identificações para os habitantes das fronteiras. Em *Etnografia digital: o uso das TIC na pesquisa social, novos métodos de observar as tecnologias, a Internet e a pesquisa social*, a autora Irabel Lago de Oliveira tece análise sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação

(TIC) na pesquisa social, a fim de ampliar a capacidade de análise e visão dos pesquisadores sociais. No artigo intitulado *Nas veredas do chiste e do riso*, o autor João Paulo Santos Silva analisa trechos da obra de João Guimarães Rosa, buscando a interface entre a ficção rosiana e a perspectiva da comicidade. O autor defende a ideia de que as recriações linguísticas de Rosa, se interpretadas segundo a teoria psicanalítica de Freud, podem ser vistas como expressões de prazer em momentos de tensão, o que ilustra uma inversão da lógica cultural e contribui para a superação de preocupações metafísicas pelo riso. No texto intitulado, *Loucura de Hamlet: O mundo desintegrado de um herói às avessas*, a autora Alessandra Oliveira dos Santos Beltramim analisa as estratégias incorporadas ao romance *Loucura de Hamlet*, de Paula Mastroberti. A autora Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, no texto intitulado *O trabalho docente na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo*, revisita as bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, a fim de compreender como se constitui o trabalho do professor. Para tanto, a autora utiliza estudos desenvolvidos com base na Ergonomia da Atividade Educacional, na Clínica da Atividade e no Interacionismo Sociodiscursivo. No texto *O Estatuto do Léxico Segundo a Abordagem Gerativa: Aquisição de L2*, as autoras Simone Lancini e Maria Alzira Leite discutem o estatuto do léxico, segundo a abordagem gerativa de Chomsky. O artigo mostra como a investigação centrada no léxico pode ser aplicada nos estudos de aquisição de L2, partindo da hipótese de que o léxico tem um papel relevante na construção da gramática interna dos falantes de qualquer língua natural.

Em *Um diálogo sobre (n)ação no narrado feminino em Memórias SOMânticas, de Abdulai Sila*, os autores Sebastião Marques Cardoso e Jonh Jefferson do Nascimento Alves analisam a narrativa da nação como representação do desejo coletivo Bissauguineense no romance *Memórias SOMânticas*, de Abdulai Sila, a fim de evidenciar a perspectiva do autor enquanto sujeito e voz coletiva de uma sociedade complexa e atual na temática pós-colonial.

Por fim, Gozalo Retamal Sánchez assina resenha sobre a obra *Descompasso: Angola 1962*, de autoria do escritor angolano Onofre dos Santos.

Boa Leitura!

TABULEIRO DE LETRAS

A formação do nominal nas construções com o verbo leve “fazer”, à luz da Morfologia Distribuída

The formation of the nominal in constructions with the light verb “fazer”, in the light of Distributed Morphology

Daniela Almeida Alves¹

Maria Cristina Vieira de Figueiredo Silva²

RESUMO: Neste artigo, analisamos construções com o verbo leve “fazer”, mais precisamente os fatores que contribuem para que essas construções, no português, denotem diferentes leituras. Assumimos que o processo de formação do nominal com que o verbo se combina tem influência nas leituras denotadas. Na investigação, consideramos a proposta de formação de palavras por “fases” da Morfologia Distribuída (HALLE; MARANTZ, 1993; MARANTZ, 2001, 2007, 2013; ARAD, 2003; EMBICK, 2010). Argumentamos que, quando o nominal é formado diretamente da raiz, a leitura da construção é idêntica à da construção com verbo pleno correspondente e, quando é um deverbal, a leitura é distinta, considerando-se os traços contidos na projeção aspectual que domina o categorizador verbal.

Palavras-chave: Verbo leve “fazer”; Nominalização; Morfologia Distribuída; Fases.

ABSTRACT: In this paper, we analyze constructions with the light verb “fazer” (to make), more precisely the factors that contribute to that these constructions, in Portuguese, denote different readings. We assume that the process of formation of the nominal with which the verb is combined influences the denoted readings. In the research, we consider the proposal of word formation by phases of Distributed Morphology (HALLE; MARANTZ, 1993; MARANTZ, 2001, 2007, 2013; ARAD, 2003; EMBICK, 2010). We argue that when the nominal is formed directly from the root, the reading of the construction is identical to that of the construction with corresponding heavy verb and, when it is a deverbal, the reading is distinct, considering the traces contained in the aspectual projection that dominates the verbal categorizer.

Keywords: Light verb “fazer” (to make in English); Nominalization; Distributed Morphology; Phases.

Introdução

¹ Mestre (2016); Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – UFBA e bolsista CAPES. E-mail: danisagitariana@hotmail.com

² Doutora em Linguística, Professora Adjunta III do ILUFBA e do PPGLinC-UFBA. E-mail: macrisfig@uol.com.br

Construções com verbo leve (CVLs), de acordo com a literatura linguística, são constituídas por um verbo, denominado de leve (VL), combinado com um elemento de natureza nominal (N), como em (1a), ou acrescida de um elemento preposicionado, quando requerido, como em (1b).

- (1) a. Michelly **fez um passeio** divertidíssimo.³
 b. A Apple **fez um reajuste** nos preços do iPhone.⁴

Desse modo, a estrutura das CVLs, no português, é definida pela combinação de um VL e N, no mínimo, ou por três elementos, VL N PP⁵. No entanto, essa estrutura não é a mesma em todas as línguas naturais, uma vez que não só a ordem dos elementos, tendo em vista a posição do núcleo em relação a seus argumentos, mas também a combinação dos elementos nessas construções variam entre as línguas. Por exemplo: na língua japonesa, uma língua de núcleo final, a estrutura é N + V (GRIMSHAW; MESTER, 1988), como em (2a); na língua urdu, falada no sul asiático, além da estrutura N + V⁶, é bastante recorrente a estrutura V + V (BUTT, 2003), como no exemplo em (2b), em que apenas a segunda forma carrega morfologia verbal, daí ser considerada VL. Assim como no português, nas demais línguas românicas, a estrutura é V + N (ALBA-SALAS, 2002), conforme exemplo do italiano em (2c):

- (2) a. John-ga Bill-to HANASHI-o shiteiru.
 John-ga Bill-com HANASHI-o suru-Gerúndio (fazendo isso)⁷
 “John está conversando com Bill.”⁸
 (Adaptado de GRIMSHAW; MESTER, 1988, p. 210)
- b. nadya=ne makan bana di-ya.
 Nadya.F.Sg=Erg casa.M.Nom fazer dar-Perf.M.Sg
 “Nadya fez uma casa (completamente, para outra pessoa).”

³ Disponível em: <<http://gshow.globo.com/RPC/Plug/noticia/>>. Acesso em: 02/08/2015.

⁴ Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/MGTUR/posts/776491722419469>>. Acesso em: 23/05/2015.

⁵ PP = Prepositional Phrase = Sintagma Preposicional.

⁶ O urdu é uma língua SOV com uma ordem de palavras bastante livre (BUTT, 2003).

⁷ De acordo com os autores, *shiteiru* é uma das formas do verbo *suru*, que é composto pela raiz *shi* e a marca de gerúndio *teiru*.

⁸ Nem sempre a tradução corresponde a uma CVL, como no português.

(Adaptado de BUTT, 2003, p. 2)

- c. Monica farà una telefonata a Eva.
 Monica-Nom farà-Fut una telefonema-Acc a Eva-Dat
 “Mônica fará uma telefonema para Eva.”

(Adaptado de ALBA-SALAS, 2002, p. 268)

No japonês, conforme Grimshaw e Mester, o VL é *suru* (fazer), que ocorre, em (2a), em sua forma de gerúndio, *shiteiru*. Em (2b), em que se observa uma construção com duas formas verbais, de acordo com Butt (2003), o VL é o que se apresenta na forma flexionada, ou seja, o *di*. Nessa língua, segundo a autora, o VL está sempre associado a algumas delimitações semânticas como força, volição ou beneficiário, conforme ilustrado em (2b). Já em (2c), segundo Alba-Salas (2002), o VL é *farà*.

A definição de VL não é um consenso na literatura. É comum caracterizá-lo como semanticamente vazio e portador das informações gramaticais: tempo, modo, número, pessoa e aspecto. Porém, Butt (2003), Fortunato (2009) e Duarte et al. (2010) assumem que o VL não é um elemento meramente gramatical e o definem como semanticamente incompleto, no sentido de que contribui com informação de aspecto lexical para a predicação conjunta. Segundo Moura Neves (1996), um VL não pode ter como argumento interno um nome referencial com interpretação específica e essa característica contribui para a identificação das CVLs. Os exemplos em (3) registram os dois comportamentos do verbo **fazer**.

- (3) a. Ele tratou de criar mais uma polêmica para sua extensa coleção: **fez um gesto** que é chamado de La Quenelle na comemoração de um dos seus dois gols.⁹
 b. Delegacia da Receita Federal do Brasil de Lages **fez a destruição** de mercadorias apreendidas.¹⁰

A construção, em (3a), não é de verbo leve, mas de verbo pleno, uma vez que o nome que acompanha o verbo é mais referencial e específico, por ser identificável tanto pelo falante quanto pelo ouvinte (CYRINO; DUARTE; KATO, 2000). Além disso, embora o argumento interno, **um gesto que é chamado de La Quenelle**, seja introduzido por um artigo indefinido,

⁹ Disponível em: <<http://trivela.uol.com.br/anelka-la-quenelle-e-o-que-isso-tem-ver-com-nazismo/>>. Acesso em: 20/06/2015.

¹⁰ Disponível em: <<http://saojoaquimonline.net/>>. Acesso em: 10/05/2015.

considerado uma das principais características de um nome não referencial no português, como sugere a tradição gramatical, a sua modificação por uma oração adjetiva não deixa dúvidas quanto à sua referencialidade, visto que contribui para a construção do valor referencial do N. Já em (3b), de acordo com Moura Neves (1996), temos uma CVL, e embora o argumento interno da construção seja introduzido por um artigo definido, considerado pela tradição gramatical como denotador de referencialidade, sua presença não foi o suficiente para bloquear a formação da construção, isso porque não possui alto grau de referencialidade no português. Conforme a autora, quanto mais referencial é o nome, menor será sua contribuição para a composição do esquema de predicado. Dessa forma, temos, no português, CVLs que ocorrem com DPs¹¹ nus ou encabeçados por artigos indefinidos ou definidos. A referencialidade deve ser identificada a partir de recursos gramaticais de referenciação ou do contexto discursivo.

Sobre o N, o argumento interno da CVL tem-se apontado como o responsável pela significação dessas construções, **deu um beijo = beijar, fez uma reforma = reformar** (MOURA NEVES, 1996; ALBA-SALAS, 2002; SCHER, 2004; Autor, 2016), porém o N nem sempre corresponde a um verbo pleno (**deu sono, fez sucesso**). Quanto à sua estrutura, pode ocorrer diretamente da raiz (**Nprimitivo**)¹² ou a partir de uma palavra (**Nderivado**), como se vê em (4) e em (5), respectivamente.

- (4) a. Pareço legal, mas já **fiz medo** a uma criança.¹³
 b. **Fiz o aperto** da hélice do modelo Giant.¹⁴
- (5) a. Pastora **faz pregação** voluntária em escolas do caso “Charlie, Charlie”.¹⁵
 b. Chavez já alterou o nariz, **fez um reajustamento** no maxilar e clareou a pele.¹⁶

¹¹ DP - *Determiner Phrase* = Sintagma Determinante.

¹² Seguindo as argumentações de Basílio (1980, p.78) e Rocha (2008, p.181) sobre processos de formação de palavras e o problema que envolve a formação de palavra considerada regressiva, estão incluídos, entre os **Nprimitivos**, os nomes considerados regressivos pela tradição gramatical.

¹³ Disponível em: <<http://tenho-que-dormir.tumblr.com/post/43894634416/pare%C3%A>>. Acesso em: 02/06/2015.

¹⁴ Disponível em:

<https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1112513992095220&id=494964803850145>. Acesso em: 10/10/2015.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.portaldoholanda.com.br/brasil/>>. Acesso em: 06/06/2015.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.tvi24.iol.pt/acredite-se-quiser>>. Acesso em: 09/05/2015.

Observando os exemplos em (4) e (5), verificam-se algumas peculiaridades, ao se comparar as CVL à sua contraparte plena correspondente. Em (4), a leitura expressa pelas CVLs é de eventualidade realizada completamente, idêntica à eventualidade expressa pelas construções com os verbos plenos correspondentes **amedrontei** e **apertei**. Já em (5), a leitura denotada pelas CVLs é de eventualidade aumentativizada, isto é, realizada de forma que ultrapassa a completude, seja no que diz respeito à duração, seja com relação à intensidade do evento, conforme testes realizados e descritos na seção 2. Essas diferentes leituras suscitam a seguinte questão: assumindo que o N é o responsável pela significação das CVLs, as possíveis leituras estão prefiguradas na raiz, ou se devem à estrutura do N, ou ainda ao processo de formação de N?

Sob a hipótese de que as diferentes leituras estão relacionadas aos tipos de formação do N (de raiz ou de palavra), levamos em consideração os pressupostos da Morfologia Distribuída (HALLE; MARANTZ, 1993), mais precisamente a sua proposta de formação de palavras por **fases** (MARANTZ, 2001, 2007; ARAD, 2003; EMBICK, 2010).¹⁷

O texto está organizado da seguinte maneira. Em 1, apresentamos as principais características das CVLs com **fazer**; na seção 2, os resultados dos testes aplicados e as leituras denotadas pelas CVLs; na seção 3, a proposta de análise, de acordo com a Morfologia Distribuída (MD), considerando-se a hipótese assumida. Por fim, as considerações finais.

As construções com o verbo leve “fazer”

Em sua versão plena, o verbo **fazer** significa **produzir através de determinada ação; construir; confeccionar; preparar** (HOUAISS, 2001), ou seja, expressa o sentido de **dar existência/forma a algo**.

O verbo **fazer** pleno é considerado como transitivo de dois argumentos: o argumento externo e o argumento interno. Compõe uma predicação que pressupõe uma entidade controladora (agente e animada) a qual pode determinar se um estado de coisas ocorrerá ou

¹⁷ Como se verá adiante, o referencial teórico adotado demonstra explicar melhor o contraste entre **Nderivados** e verbos plenos, do que a identidade entre **Nprimitivos** e verbos plenos. Dessa forma, salientamos que o que fomos propor como explicação para CVLs + **Nprimitivo** é ainda muito preliminar e, portanto, será revisto posteriormente.

não, e uma entidade controlada (inanimada/concreta) que muda de estado ou passa a existir sob a ação daquela, como em (6)¹⁸.

- (6) a. Pedro **fez** uma casa.
b. Ana **fez** um poema.

Nas sentenças em (6), cujo valor é **construção/preparação de algo** ou **dar existência/forma a algo**, os sujeitos **Pedro** e **Ana** atuam intencionalmente para dar forma aos objetos **uma casa** e **um poema**, que não existiam e passaram a existir por causa da ação dos agentes. Desse modo, os papéis semânticos dos componentes da construção são: **agente**, para o argumento externo animado; e **tema** para o objeto concreto. Além disso, segundo Gonçalves et al. (2010), **fazer** pleno pode apresentar um argumento interno beneficiário facultativo, que ocorre sob a forma de sintagma preposicional, como em (7).

- (7) O Pedro **fez** uma casa na árvore (**às / para** as crianças).

(GONÇALVES et al., 2010, p. 3)

Embora os autores proponham que seja um argumento interno, consideramos o PP, em (7), seguindo Pyllkkänen (2002), um aplicativo, adjungido ao VP¹⁹. Dessa forma, assumimos que **fazer** requer apenas um argumento interno.

As sentenças com **fazer** pleno, em (6) e (7), conforme se observa, são dinâmicas e requerem um argumento interno **tema** que denota uma entidade. Essas sentenças podem ser definidas em termos de um conjunto de traços [+ dinâmico], [+ durativo] e [+ télico]²⁰, e se definem como construções do tipo *accomplishment*²¹, que exprimem um evento culminado.

Quanto à versão leve do verbo **fazer**, em comum com a versão plena, ela satisfaz a condição morfossintática de se flexionar em tempo, modo, número e pessoa. Em

¹⁸ Exemplos sem referência ou fonte são sugeridos por nós, para este artigo.

¹⁹ VP - *Verbal Phrase* = Sintagma Verbal

²⁰ Traços que permitem a identificação do aspecto lexical das formas verbais, conforme Smith (1997).

²¹ É uma das classes aspectuais Vandlerianas. Segundo Vendler (1967), as classes aspectuais são quatro: *accomplishment*, que expressa eventualidade dinâmica, durativa, e possui ponto final determinado; *achievement*, que expressa eventualidade dinâmica, pontual, e possui ponto final determinado; atividade, que expressa eventualidade dinâmica, durativa, e não possui ponto final determinado; e estativa, que expressa eventualidade não dinâmica e durativa, e não possui ponto final determinado. Smith (1997) acrescenta uma quinta classe, a dos semelfactivos, que expressam eventualidade dinâmica e instantânea, que se repete iterativamente.

contrapartida, **fazer** leve não denota o sentido de **construir, dar existência/forma a algo**, pode descrever um evento, que, como em (8a), corresponde à forma plena **visitar**, como também uma entidade, **festa**, em (8b).

- (8) a. Francisco **fez uma visita** ao pai.
b. Pedro **fez uma festa** ao saber que foi aprovado no concurso.

Em (7) e (8) se observa correspondência de papel semântico **tema** entre as duas versões de **fazer**, no entanto, enquanto na versão plena esse verbo somente se combina com um N **entidade**, sua versão leve pode se combinar com um N denotador de **entidade** ou com um N expressando **evento**. Além disso, CVLs com *fazer* podem ocorrer não só com sujeito **agente**, mas também **causativo** (ALBA-SALAS, 2002; GONÇALVES et al, 2010), como se verifica em (9).

- (9) ‘Uma nuvem funil’ **fez estragos** na zona rural de Congonhal (MG).²²

Em termos de traços, Duarte et al. (2010) assumem que **fazer** leve é diferente da sua versão plena por ser subespecificado para alguns traços e propõem que esse VL apresenta traços aspectuais como [+dinâmico], [±durativo], [-instantâneo]. Tendo em vista essas propriedades semânticas, segundo os autores, **fazer** leve impõe restrição quanto ao nome com o qual se combina, aceitando apenas nomes que denotam processo e processo culminado²³, como se observa em (10).

- (10) a. A Maria **fez uma caminhada**.
b. O João **fez uma leitura** do artigo.
c. *O João **fez uma vida**.
d. *O João **fez um espirro**.

(DUARTE et al., 2010, p. 2)

²² Disponível em: <http://pousoalegre.net/noticia/2016/06/fenomeno-parecido-com-tornado-faz-estragos-em-congonhal/>. Acesso em: 02/07/2016.

²³ Processo, processo culminado, pontualidade, culminação e estado, nas terminologias de Vendler (1967) e Smith (1997), correspondem respectivamente a verbos de atividade, *accomplishment*, semelfactivo, *achievement* e estado.

Conforme Duarte et al. (2010), em (10), o VL **fazer** não se combina com nomes que expressam eventualidade estativa, como em (10c), nem pontuais, como em (10d). No entanto, nos dados coletados, verificamos CVLs em que **fazer** leve ocorre combinado com nomes que derivam de bases que denotam pontualidade, como em (11):

- (11) a. Fernanda Rodrigues **fez uma entrada** na passarela usando óculos.²⁴
 b. Susana Vieira **fez uma chegada** triunfal ao ensaio da Grande Rio.²⁵
 c. A Caixa Econômica ainda não **fez o desligamento** de nenhuma casa lotérica com a empresa.²⁶

Como se verifica em (11), o evento denotado pela CVL é pontual, ou seja, sua realização não se prolonga temporalmente. É compatível com a expressão temporal **às X tempo**, mas não com a expressão **durante X tempo**. Além disso, verifica-se que é [+ dinâmico] e [+ télico].

Resumindo, **fazer** leve possui as seguintes características:

- não denota o sentido de **construção** ou de **dar existência ou forma a algo**;
- não preserva apenas o papel temático de **agente** para o seu argumento externo, podendo ocorrer também com um **causativo**;
- preserva o papel temático de **tema** para seu objeto direto, que pode ser denotador de entidade ou de evento;
- possui os traços aspectuais: [+ dinâmico], [± durativo], [- instantâneo] e [+ télico].

Sobre as leituras das CVLs: testes de verificação de completude

Para realizar esta pesquisa, coletamos, em *sites* de língua portuguesa, 489 ocorrências de CVLs com o verbo *fazer* combinado com N de diferente constituição **fazer + Nprimitivo** e **fazer + Nderivado** constituídos pelos nominalizadores **-ção**, **-mento** e **-ada**, com a ajuda da ferramenta de busca Google. A busca das construções nos sítios digitais ocorreu a partir das formas pretéritas de 1ª e 3ª pessoas (e.g., fiz/fizemos uma reforma; fez/fizeram uma correção),

²⁴ Disponível em: <<http://www.purepeople.com.br/noticia/>>. Acesso em: 03/04/2015.

²⁵ Disponível em: <<http://diversao.terra.com.br/carnaval/rio-de-janeiro/celebridades>>. Acesso em: 20/07/2015.

²⁶ Disponível em: <<http://clicrbs.com.br/especial/sc/qualidade-de-vida-sc/19,0,1043236>> Acesso em: 24/07/2015.

por serem as formas mais recorrentes. Eventualmente encontrávamos CVLs com a forma verbal no presente, no infinitivo, no futuro etc.

No intuito de estabelecer comparações, fizemos uma análise quantitativa dos dados, cujos resultados demonstraram que o VL **fazer** é mais produtivo com **Nderivado**: do total de ocorrências coletadas, 221 foram com N **-ção**, 111 com N **-mento** e 18 com N **-ada**, e 139 com **Nprimitivo**, conforme sumarizado no Quadro 1.

Quadro 1: Distribuição das ocorrências, segundo os processos de formação e do sufixo nominalizador do N das CVLs do *corpus*

Nprimitivo	Nderivado			Total
	-ção	-mento	-ada	
139	221	111	18	489

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Analisando as construções coletadas, tivemos a intuição de que as CVLs com o verbo **fazer**, considerando-se as estruturas possíveis do elemento nominal, expressam diferentes leituras quanto à completude da eventualidade. Com a finalidade de comprovar ou refutar tal intuição, aplicamos testes de identificação de completude a 40 indivíduos que não fossem estudantes de Letras nem professor da área, a fim de termos uma amostra mais confiável. A aplicação dos testes foi realizada por meio digital. As fichas com as questões foram enviadas por e-mail aos indivíduos de nossas redes de relações, e para cada indivíduo foram enviadas 2 ou 3 fichas, conforme a possibilidade de formação com **Nprimitivos** e **Nderivados**. Cada ficha constava de duas questões. Na primeira, constituída de um par de sentenças, como em (12), uma CVL e uma construção com verbo pleno correspondente, os informantes deveriam verificar se os eventos expressos pelas construções apresentadas teriam significados diferentes, marcando **sim** ou **não**.

- (12) () Fiz um apelo às autoridades. () Apelei às autoridades.
 () Fez uma chegada triunfal. () Chegou triunfalmente.
 () Fiz uma arrumação na casa. () Arrumei a casa.
 () Fez detalhamento da proposta. () Detalhou a proposta

Na segunda questão, cuja resposta era condicionada à resposta **sim** à primeira questão, dever-se-ia verificar o nível (em números) de completude de cada par proposto na questão anterior. Os níveis propostos estão exemplificados em (13)²⁷.

- (13) (1) Para a sentença que expressa um evento realizado de forma incompleta, rápida e descuidada.
- (2) Para a sentença que expressa um evento realizado de forma completa, cuidada, em tempo normal e sem agitação;
- (3) Para sentença que expressa um evento realizado de forma que ultrapassa a completude, ou seja, realizada de forma muito cuidadosa, demorada e intensificada;

Salientamos que as CVLs selecionadas para constituir os testes foram escolhidas dentre os dados coletados em *sites* da internet. Além disso, nos testes, não controlamos a escolaridade, pois acreditamos que o processo de escolarização não interfere no significado das CVLs, bem como não controlamos a faixa etária do informante, tendo em vista que não se tinha como objetivo verificar mudança no uso dessas construções.

Os resultados dos testes confirmaram a hipótese de que há leituras diferentes, de acordo com o tipo do N presente na construção: i) VL + **Nprimitivo** parece expressar leitura idêntica à da construção com verbo pleno, ou seja, expressa um evento/uma ação realizada de forma completa, leitura apontada por 28 (70%) dos 40 informantes testados e; ii) **fazer** + **Nderivado** parece expressar leitura diferente à da construção com o verbo pleno, diferença apontada por 34 (85%) dos 40 indivíduos testados.

Os resultados também apontam que, a depender do sufixo constitutivo do N, a leitura pode ser distinta, principalmente quando ocorre a combinação **fazer** + **-ada**. Quanto às CVLs **fazer** + **N-ção**, dos 34 informantes que responderam, 30 identificaram que sua leitura, tendo em vista a completude do evento, corresponde ao nível 3, o que significa que essas CVLs expressam uma eventualidade realizada de forma que ultrapassa a completude, ou seja, o evento pode ter sido realizado de forma mais cuidadosa, com maior duração e com mais

²⁷ Para conhecer melhor os testes aplicados, ver Autor (2016). Por ora, apresentamos algumas das construções utilizadas nos testes e as instruções para responderem.

intensidade, se comparado à eventualidade expressa pela construção com o verbo pleno correspondente. As CVLs **fazer + N –mento**, também foram interpretadas por 28 dos 34 respondentes como denotadoras de um evento realizado de forma demorada e bastante intensificada (nível 3). Já para as CVLs **fazer + N –ada**, dos 34 informantes testados 14 responderam que a eventualidade expressa é compatível com o nível 2, ou seja, completa, porém menos demorada e intensificada que as construções cujo elemento nominal é formado pelos sufixos **–ção** e **–mento** e 17 reconheceram que expressa o máximo, o nível 3, o que parece ser possível se essa leitura for acompanhada por entonação acentuada.

Sobre as respostas diferentes das supracitadas, não foi possível contabilizar, pois não houve respostas coincidentes. Foram marcados níveis diferentes para ambos os tipos de CVLs (com **Nprimitivo** e com **Nderivado**), além de alguns informantes não terem respondido ao teste, talvez por não terem entendido a pergunta ou por terem considerado outras interpretações.

Resumindo, conforme a definição atribuída a cada nível e as respostas obtidas, verificamos que a leitura denotada pelas CVLs com **fazer + Nderivado** é de eventualidade aumentativizada, sobretudo quando os Ns são formados pela adição dos sufixos **–ção** e **–mento**. Já CVLs com **fazer + N –ada** também expressam completude ampliada, quando comparadas à construção com verbo pleno correspondente (leitura feita por 17 informantes), porém menos intensa que nas construções envolvendo **–ção** e **–mento**, uma vez que 14 do total de 34 respondentes marcaram como denotadoras de eventualidade completa, assim como as CVLs com **Nprimitivo**. O interessante a se observar é que nenhum dos informantes atribuiu o nível 1 às CVLs com **fazer + N –ada**, o que significa que não as interpretam como denotadoras de eventualidade diminutivizada, como aponta Scher (2004), para as CVLs com a combinação **dar + N –ada**. Isso nos levar a pensar que o VL **fazer** pode estar interferindo nas leituras, como discutirei adiante.

Tendo em vista que a diferença semântica entre os dois tipos de CVL diz respeito à duração e à dinamicidade da eventualidade expressa, traços que permitem a leitura de aspecto lexical e que dizem respeito à categoria verbal, sugerimos, preliminarmente²⁸, que essas diferentes leituras podem estar relacionadas à presença ou ausência desses traços no elemento nominal, ou ainda à questão do acesso local e não local das informações, o que está relacionado à alocação das fases em determinado ponto da estrutura.

²⁸ Isso porque estamos em fase de ampliação da pesquisa, buscando mais evidências em favor da proposta.

Nas CVLs em que ocorre um **Nprimitivo**, os traços duração e dinamicidade não estão presentes no elemento nominal, visto ter sido gerado diretamente da raiz, segundo os pressupostos da Morfologia Distribuída (MARANTZ, 2001, 2007; ARAD, 2003), portanto, N não possui esses traços. Por outro lado, nas construções em que ocorre um **Nderivado**, o N é formado a partir de um verbo que, por sua vez, projeta uma camada aspectual na estrutura interna do N (AUTOR, 2013), logo, os traços **duratividade** e **dinamicidade** estão presentes na derivação, conforme se verifica nas representações em (19), na seção seguinte.

A formação do elemento nominal na Morfologia Distribuída

Nesta seção, apresentamos os pressupostos da Morfologia Distribuída (MD), que servem de suporte para nossa análise. A utilização dessa teoria se justifica, principalmente, por: i) assumir que as palavras são formadas no componente sintático e; ii) assumir que raízes, um primitivo na Lista A, são acategoriais, visto que pretendemos justificar que as diferentes leituras das CVLs com **fazer** são resultantes das **fases** por que passam o elemento nominal dessas construções durante seu processo de formação.

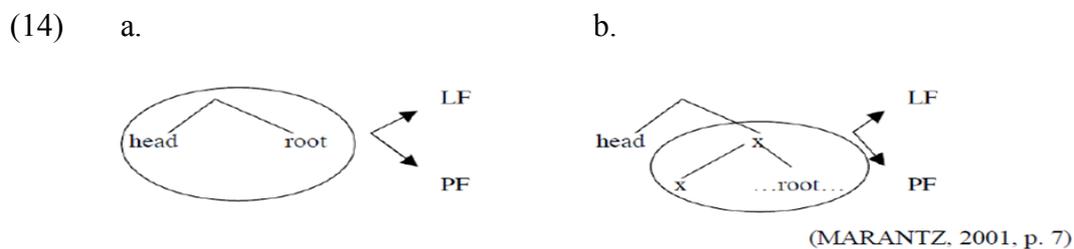
A MD é uma teoria morfológica não convencional. A característica essencial desse modelo decorre da eliminação do léxico como um componente gerativo e do armazenamento das informações distribuídas por três listas não computacionais, a saber: a) **Lista A**, que armazena os traços abstratos, que são manipulados pela sintaxe durante a derivação, e as raízes, que são acategoriais; b) **Lista B**, que armazena os itens de vocabulário que se constituem de expressão fonológica dos morfemas abstratos; e c) **Lista C**, que armazena o significado idiossincrático da estrutura sintática (raiz + categorizador), sendo determinado por cada língua em particular.

No modelo da MD, toda computação é sintática, e com isso os mesmos princípios sintáticos, *Merge* (concatenar) e *Move* (mover), que determinam a combinação de palavras em sintagmas e sentenças, determinam a combinação de morfemas em palavras, caracterizando uma de suas principais propriedades *Syntactic Structure all the way down* (Estrutura sintática por toda a derivação).

De acordo com Marantz (2001, 2007, 2013), no modelo da MD, as raízes deixaram de ser previamente especificadas em um léxico pré-sintático, como **verbo**, **nome** e **adjetivo**, e

passaram a ser primitivos sintáticos que carecem de especificação categorial, sendo associada a uma categoria lexical sintaticamente, por meio de sua combinação a um núcleo categorizador (e.g., *v*, *n* ou *a*), que determina borda de *fase* no curso da derivação das palavras.

Para o autor, seguindo Chomsky (1999), **fase** é o resultado de um *merge* de itens que ocorre dentro de um domínio de localidade²⁹. Após a formação de cada **fase** se dá o *spell-out* da construção para a forma lógica (LF), a qual recebe a interpretação associada, e para a forma fonética (PF), para a atribuição de material fonológico, como se observa na representação em (14).



Segundo Marantz, em (14a), uma formação com apenas uma única fase, a raiz que é combinada a núcleos atribuidores de categoria é enviada às interfaces para as interpretações fonológica e semântica, e o significado da raiz no ambiente de **v**, **n** e **a** é negociado na Lista C. Já em (14b), observa-se a combinação de outro núcleo categorizador à estrutura. Para esse núcleo mais alto, ficam visíveis apenas os traços dos núcleos funcionais localmente, mas não as propriedades da raiz que já foram enviadas para as interfaces. Todos os núcleos adicionados acima da primeira fase contribuirão composicionalmente para o significado resultante.

Arad (2003), partindo da proposta de Marantz (2001), apresenta uma distinção entre palavras derivadas de raiz, como em (14a), e palavras derivadas de palavras, i.e., de raiz, já categorizada, como em (14b), para argumentar que, no hebraico, as primeiras podem ter a elas atribuídas múltiplas e variadas interpretações, ao passo que as segundas têm sua interpretação vinculada à palavra formada na primeira fase da derivação. Ou seja, no segundo caso, (14b),

²⁹ Arad (2003, p. 747) sugere uma restrição de localidade sobre a interpretação de raízes: “*roots are assigned an interpretation in the environment of the first category-assigning head with which they are merged. Once this interpretation is assigned, it is carried along throughout the derivation.*” (Raízes são interpretadas no domínio do primeiro núcleo categorial ao qual se associam. Uma vez definida essa interpretação, ela se mantém ao longo da derivação.) (Tradução nossa)

haverá sempre uma dependência fonológica e semântica entre a palavra derivada e aquela da qual ela deriva.

Segundo Arad (2003), a maioria das raízes, no hebraico, consiste de consoantes segmentais, representadas, pela autora, por \sqrt{CCC} . Essas consoantes só serão pronunciadas quando inseridas em um padrão vocálico. Uma mesma raiz pode formar verbos e nomes de diferentes significados, embora compartilhem de um tipo de conceito comum, como em (15):

- (15) \sqrt{sgr}
- | | | | |
|----|---------------|----------|---------------------------------------|
| a. | CaCaC (v) | sagar | v, 'to close' (fechar) |
| b. | hiCCiC (v) | hisgir | v, 'extradite' (extraditar) |
| c. | hitCaCCeC (v) | histager | v, 'cocoon oneself' (proteger alguém) |
| d. | CeCeC (n) | seger | n, 'closure' (encerramento) |
| e. | CoCCayim (n) | sograyim | n, 'parentheses' (parênteses) |
| f. | miCCeCet (n) | misgeret | n, 'frame' (moldura) |

(ARAD, 2003, p. 746)

Em (15), segundo a autora, estão exemplos de formações derivadas diretamente de raiz, por isso podem apresentar múltiplos significados a depender do ambiente em que irão figurar. No entanto, em alguns casos, há evidências na língua de que existem nomes formados diretamente de uma raiz e que servem de base para formar verbos, constituindo a segunda fase da derivação. A opção de assumir múltiplas interpretações não está disponível para esses casos, uma vez que a negociação do significado já foi fechada na primeira fase, como se observa em (16), em que o verbo formado a partir do nome *misgeret* (moldura), em (16a), só poderá significar *misger* (emoldurar), em (16b):

- (16)
- | | | | |
|----|--|----|--|
| a. | | b. | |
|----|--|----|--|
- (ARAD, 2003, p.747)

De acordo com Arad (2003), a presença de uma projeção nominal entre a raiz e a categoria verbal, em (16b), impede qualquer tipo de acesso do verbo às propriedades idiossincráticas da raiz, somente estando disponível para o restante da derivação o significado que se estabeleceu dentro da primeira projeção.

Tendo em vista a hipótese formulada para as diversas leituras das CVLs com **fazer**, sugerimos que a proposta de formação de palavras por *fases*, de Marantz (2001, 2007) e Arad (2003), é um modelo adequado para explicar essas diferentes leituras: quando o elemento nominal da construção é um **Nprimitivo**, ou seja, a raiz é combinada com o categorizador, constituindo-se apenas uma fase, a leitura final da CVL é semelhante à de uma construção como o verbo pleno, quando há correspondência, como em (17), que pode estar sendo identificada pela enciclopédia ou conhecimento de mundo do falante, processo que acontece na Lista C. Quando o elemento nominal é um **Nderivado**, ou seja, quando em sua formação é possível verificar mais de uma fase, a leitura final da construção é aumentativizada, conforme proposto na seção anterior, como se observa em (18).

- (17) a. Síndico **fez reforma** na portaria e não cobrou taxa extra.³⁰
 (= reformou)
- b. O morador **fez um apelo** às autoridades para que resolvam o esgotamento.³¹
 (= apelou)
- (18) a. Minha tia **fez uma arrumação** no meu quarto tão horrível.³²
- b. O sindicato **fez detalhamento** da proposta do governo para os agentes.³³
- c. Susana Vieira **fez uma chegada** triunfal ao ensaio da Grande Rio.³⁴

Em (17), a leitura da CVL idêntica à da construção com verbo pleno correspondente se daria devido ao fato de a estrutura interna do N não apresentar uma projeção verbal, ou ainda em virtude de o acesso à informação ocorrer localmente, isto é, na primeira fase, resultando

³⁰ Disponível em: <<http://www.sindiconet.com.br/7160/5/TiraDuvidas/Finanas/Sindico-fez-reforma-na-portaria-e-nao-cobrou-taxa-extra-e-nem-fez-Assembleia-pode-ser-feito-assim>>. Acesso em: 20/04/2015.

³¹ Disponível em: <<http://www.taperoa.com/morador-faz-apele-as-autoridades-para-que-resolvam-esgotamento-sanitario/>>. Acesso em: 23/03/2015.

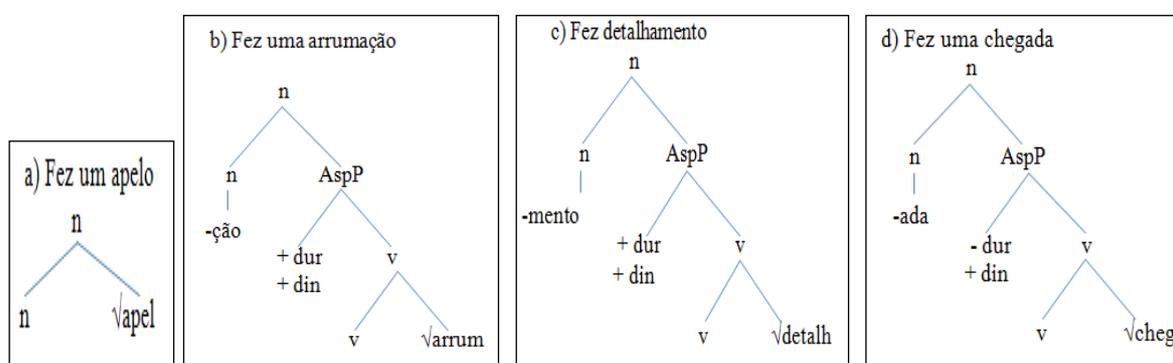
³² Disponível em: <<https://twitter.com/robertaesp0sito/status/579404285533921280>>. Acesso em: 10/06/2015.

³³ Disponível em: <<http://jenisandrade.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 09/05/2015.

³⁴ Disponível em: <<http://diversao.terra.com.br/carnaval/rio-de-janeiro/celebridades>>. Acesso em: 20/07/2015.

em um significado convencional sem a participação de outros elementos. Já em (18), a leitura da CVL seria aumentativizada, pelo fato de a estrutura da nominalização exibir uma projeção verbal e, conseqüentemente, uma projeção aspectual, que contém traços associados às propriedades semânticas da eventualidade denotada (AUTOR, 2013), ou devido o acesso às informações não ocorrer localmente. Assim, parece que, no curso da derivação dos Ns, a ausência ou a presença de traços, bem como uma combinação diferente desses traços, como se observa nas representações em (19), ou ainda o acesso local e não local das informações, estariam interferindo na leitura das CVLs.

(19)



Como se nota, a categoria nominal, em (19a), que domina a raiz determina a fase e negocia o significado da raiz localmente, pois podem acessar as propriedades da raiz, já que a restrição de localidade para a interpretação da raiz foi respeitada e, além disso, não há uma camada aspectual em sua estrutura. Já em (19b, c, d), a categoria verbal que domina a raiz também negocia o significado da raiz nesse contexto, ficando disponível para o restante da derivação apenas o significado que se estabeleceu dentro dessa projeção verbal. Ou seja, os **Nderivados** só poderão ver as propriedades do verbo já formado, não sendo capazes de acessar os traços das raízes, logo o acesso às informações não ocorre localmente. Assim, a semântica desses nomes depende de tudo o que foi adicionado acima da primeira fase. Por exemplo, além da projeção verbal, a estrutura do **Nderivado** exibe uma projeção funcional aspectual que contém um conjunto de traços abstratos (duratividade, dinamicidade e telicidade)³⁵ retirados da Lista A, que definem o elemento verbal. Essa projeção juntamente

³⁵ Geralmente abreviados por dur., din., e tel., respectivamente.

com os traços, ativos ou não ativos, parecem estar contribuindo para as interpretações especiais que as nominalizações derivadas pelos sufixos **-ção**, **-mento** e **-ada** dão às CVLs com **fazer**.

O fato de as CVLs com N **-ada**, conforme marcação dos informantes, não terem apresentado números expressivos para a leitura aumentativizada como as CVLs com N **-ção** e N **-mento**, leva-nos hipotetizar que a estrutura do N **-ada** não tem ativo o traço de duração, como se nota em (19d). No entanto, como alguns dos respondentes consideraram a leitura aumentativizada para essas construções, os traços do VL **fazer** pode, também, estar contribuindo para as diferentes leituras.³⁶

Como mencionado anteriormente, conforme Duarte et al. (2010), o VL **fazer** é [+ dinâmico], [± durativo] e [- instantâneo], o que contribui para que CVLs com esse verbo + N **-ção** e N **-mento**, que, de acordo com Reis (2016), é [+ durativo], denotem leitura aumentativizada, ou seja, maior duração ou mais intensidade na realização do evento, visto que ambos não possuem ativo o traço de instantaneidade, e quando combinado com N **-ada**, [+ instantâneo/ - durativo]³⁷, denotem leitura aumentativizada, porém em menor grau, já que ambos estariam compartilhando traços diferentes quanto à duração da eventualidade denotada. Em resumo, dependendo do sufixo, parece haver uma escala gradativa de aumentativização entre as CVLs com **Nderivado**, como se vê em (20).

(20) fazer + **-ção** > fazer + **-mento** > fazer + **-ada** > fazer reforma/reformar
 + aumentativizada - aumentativizada completa

Considerando as características do modelo da MD exposta nesta seção, salientamos que as generalizações que fizemos foram permitidas, devido ao fato de a sintaxe estar presente em toda a derivação e de as raízes serem acategorias.

Considerações Finais

Neste artigo, considerando-se os pressupostos da Morfologia Distribuída (MD), principalmente a proposta de que raízes são categorizadas no curso da derivação das palavras

³⁶ Formalização dessa operação está sendo pesquisada.

³⁷ Propomos esse traço para as nominalizações em **-ada**, no entanto, estamos em fase de pesquisa, em busca de evidências para a proposta.

no componente sintático, sugerimos que as diferentes leituras das CVLs com o verbo **fazer**, no português, estão relacionadas aos dois tipos de CVLs, tendo em vista o processo de formação do elemento nominal que as compõem. No primeiro tipo, o N é formado diretamente de raiz, **Nprimitivo**, em apenas uma **fase** e a leitura obtida, no que diz respeito à completude do evento expresso, é idêntica à leitura da construção com um verbo pleno correspondente (Aquele garoto fez um susto no primo. = Aquele garoto assustou o primo.). Já no segundo tipo, em que temos um **Nderivado** de verbo, portanto passa por mais de uma fase durante sua derivação sintática, a leitura obtida, no que diz respeito à completude, é aumentativizada. Buscamos explicar que essas diferenças parecem estar relacionadas, nas CVLs com **Nderivado**, em virtude de terem passado por uma fase verbal, à presença de uma camada funcional de aspecto lexical, que contém, mais precisamente para o que se defende neste trabalho, o traço de duração e o de dinamicidade, e ao fato de as informações não serem acessadas localmente, bem como ao traço aspectual lexical do VL, que contribui para a predicação conjunta.

Referências

- ALBA-SALAS, Josep. *Light verb constructions in romance: a syntactic analysis*. Tese (Ph.D.) - Cornell University. Cornell University, 2002.
- ALVES, Daniela Almeida. *Construções de verbo leve: o elemento nominal e a leitura final*. 2016, 239 f. Dissertação de mestrado – Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2016.
- ARAD, Maya. Locality Constraints on the Interpretation of roots: the case of Hebrews denominal verbs. *Natural Language and Linguistic Theory*, 21th ed. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 21, 737-778, 2003.
- BASÍLIO, Margarida. *Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BUTT, Miriam. *The light verb jungle*. Conferência. Harvard/Dudley, 2003.
- CHOMSKY, Noam. *Derivation by phase*. Massachusetts: MIT, 1999.
- CYRINO, Sonia; DUARTE, Eugênia; KATO, Mary. Visible subjects and invisible clitics in brazilian portuguese. In: KATO, M.; NEGRÃO, E. (Org.). *Brazilian portuguese and the null subject parameter*. Madri: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Verveurt, 2000. p.55-73.
- DUARTE, Inês; GONÇALVES, Anabela; MIGUEL, Matilde; MENDES, Amália; HENDRICKX, Iris; OLIVEIRA, Fátima; CUNHA, Luís Filipe; SILVA, Fátima; SILVANO, Purificação. *Light verbs*

features in European Portuguese. Proceedings of the 2nd Interdisciplinary Workshop on the Identification and representation of Verb Features and Verb Classes, Pisa, Italy, 2010.

EMBICK, David. *Localism versus globalism in morphology and phonology*. Cambridge: MIT Press, 2010.

FIGUEIREDO, Cristina; REIS, Raisia; ALVES, Daniela; FERREIRA, Carla Elisa. Sobre nominalizações em –mento e aspecto lexical. *Estudos Linguísticos e literários*, 47, 47-67, 2013.

FORTUNATO, Isabella Venceslau. Análise da estrutura argumental do verbo “chegar” em construções com verbo-suporte. Domínios da Linguagem: *Revista Eletrônica de Linguística*, 3, 1, 30-60, 2009.

GONÇALVES, Anabela; OLIVEIRA, Fátima; MIGUEL, Matilde; MENDES, Amália; HENDRICKX, Iris; CUNHA, Luís Filipe; SILVANO, Purificação; DUARTE, Inês; SILVA, Fátima; COLAÇO, Madalena. *Propriedades predicativas dos verbos leves dar, ter e fazer: estrutura argumental e eventiva*. Disponível em:

<http://www.clul.ul.pt/sectores/gramatica/publicacoes_preplexos/actas_sel.pdf>. Acesso em: 14/02/2015.

GRIMSHAW, Jane; MESTER, Armin. Light verbs and θ -marking. *Linguistic Inquiry*, v. 19, p. 205-232, 1988.

HALLE, Morris; MARANTZ, Alec. Distributed morphology and pieces of inflection. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (Org.). *The view from the Building 20: Essays in honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press, p. 111-176, 1993.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARANTZ, Alec. *Words*. (2001) Disponível em: <<http://web.mit.edu/~marantz/Public/ALI/Handouts/>>. Acesso em: 03/ 08/ 2015.

MARANTZ, Alec. *Phases and words*. Manuscrito. NYU, 2007.

MARANTZ, Alec. Locality domains for contextual allomorphy across the Interfaces. In: *Distributed Morphology Today: morphemes for Morris Halle*, ed by Ora Matushansky and Alec Marantz, 95-115. Cambridge, MA: MIT Press, 2013.

MOURA NEVES, Maria Helena de. Estudo das construções com verbo-suporte em português. In: KOCH, I. V. (Org.). *Gramática do português falado*. Vol VI: desenvolvimentos. Campinas: Unicamp, 1996.

PYLKKÄNEN, Liina. *Introducing arguments*. 2002. 137 f. Tese (PH.D) – University of Pittsburgh, MIT. Massachusetts, 2002.

REIS, Raisia. *Os traços de aspecto lexical e as nominalizações em –ção e –mento*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2016.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. 2. ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

SCHER, Ana Paula. *As construções com o verbo leve "dar" e as nominalizações em -ada no português do Brasil*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SMITH, Carlota. *The Parameter of Aspect*. 2. ed. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

VENDLER, Zeno. *Linguistics and Philosophy*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1967.

Recebido em: 21 de março de 2018.

Aceito em: 30 de maio de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

Varição das estratégias de relativização no português brasileiro

Variation of relativization strategies in Brazilian Portuguese

Dennis Castanheira¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a variação das estratégias de relativização nas modalidades falada e escrita da língua no português brasileiro. É analisada, mais especificamente, a variação entre as relativas padrão não preposicionadas e as relativas copiadoras, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Sociofuncionalismo (cf. TAVARES, 2003; 2013; TAVARES; GÖRSKY, 2015; CEZARIO; MARQUES; ABRAÇADO, 2016). Os dados, todos das cidades de Niterói e Juiz de Fora do *Corpus Discurso & Gramática*, foram coletados e analisados qualitativa e quantitativamente para teste das hipóteses postuladas no trabalho.

Palavras-chave: Estratégias de relativização; Sociofuncionalismo; Fala e escrita

ABSTRACT: This article aims to discuss the variation of relativization strategies in the spoken and written modalities of the language in Brazilian Portuguese. It is analyzed, more specifically, the variation between the non-prepositional standard relative and the relative copiers from the theoretical-methodological assumptions of Sociofunctionalism (cf. TAVARES, 2003, 2013, TAVARES, GÖRSKY, 2015, CEZARIO, MARQUES, ABRAÇADO, 2016). The data, all from Niteroi and from Juiz de Fora of the *Corpus Discurso & Gramática*, were collected and analyzed qualitatively and quantitatively in order to test the hypotheses postulated in the study.

Keywords: Relativization strategies; Sociofunctionalism; Written and spoken language.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo geral discutir o processo de variação sintática que ocorre nas estratégias de relativização no português brasileiro, de modo específico entre as relativas padrão não preposicionadas (exemplo (1)) e as relativas copiadoras (exemplo (2)). Para isso, coletamos e analisamos dados oriundos do *Corpus Discurso e Gramática*, mais especificamente das cidades de Niterói e Juiz de Fora, para fins de comparação diatópica. Como base teórica, recorreremos ao Sociofuncionalismo, corrente que congrega os

¹ Mestre em Linguística e Doutorando em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Professor Substituto de Língua Portuguesa na mesma instituição.

pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista (cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006; LABOV [1972], 2010; LABOV, 2010) e do Funcionalismo Norteamericano (GIVÓN, 1990; 1995).

Alguns exemplos da nossa amostra são:

- (1) “No dia 19 de setembro, fui visitar uma amiga de Itaguatiara **que ganhara um filho**. Chegando lá, encontrei no portão da casa seu marido um pouco aborrecido. Ele não permitiu que eu visitasse Rosana” (Niterói – Narrativa de experiência pessoal – Escrita – Ensino Superior);
- (2) “Um dia, meu colega Fagner me contou que perto da casa dele tem uma moça **que ela é evangélica** e uma vez ela estava vendo uma novela e nesta novela tinha um ator que ela amava, e ela não queria sair da frente da televisão por nada. Um dia esse ator apareceu p/ ela dentro de um trem e começou a conversar c/ ela. Mas ninguém via esse ator” (Niterói – Narrativa recontada – Escrita – Oitava Série).

A escolha do *corpus* justifica-se pela sua constituição a partir de estratificação social em diferentes graus de escolaridade, faixas etárias e sexos/ gêneros. Esse aspecto é relevante para a pesquisa, já que no presente estudo tratamos de variantes que podem apresentar algum grau de estigma social e, conseqüentemente, serem tidas como “marcadas”, nos termos de Givón (1990). Além disso, destacamos que a escolha das cidades referidas também se vincula às opções metodológicas de Bispo (2009), que analisou as estratégias de relativização no mesmo banco de dados, mas considerando as cidades do Rio de Janeiro e Natal. Também destacamos que o *corpus* apresenta textos de fala e escrita, divididos por distintas categorias textuais como explicitaremos na metodologia do artigo. Apesar de não ser possível estabelecer um *continuum* entre essas modalidades, é possível estabelecer um panorama amplo sobre quais estratégias ocorrem mais em cada uma delas, indicando, inclusive, caminhos para próximos estudos sobre a temática.

Como fundamentação teórica, adotamos os pressupostos teóricos do Sociofuncionalismo, abordagem que tem recebido especial atenção de estudiosos diversos ao longo das últimas décadas, mas que, nos últimos anos, tem apresentado maior explicitação nas investigações linguísticas, sobretudo as lideradas por Edair Görsky e Maria Alice Tavares. Recorremos a textos basilares da Sociolinguística Variacionista e do Funcionalismo

americano, vertentes utilizadas pela maior parte dos trabalhos sociofuncionalistas, e também a artigos recentes de autores que trabalham com essa interseção. A presente opção teórica é motivada, vale dizer, pelo tratamento variacionista envolvido na pesquisa e pelas motivações discursivas que defenderemos e que podem condicionar a maior frequência de determinada variante.

Para fins metodológicos, recorreremos a uma análise qualitativa e quantitativa dos dados, levando em consideração suas características em perspectiva mais geral e a partir de aspectos mais específicos de alguns dados. Recorreremos à metodologia de coleta, análise e decodificação dos dados como propõem diversos trabalhos variacionistas e funcionalistas. Além disso, buscamos estabelecer algumas possíveis generalizações quantitativas e o levantamento de questões qualitativas que estejam presentes nos dados coletados e analisados.

Para tanto, estabelecemos alguns objetivos específicos para o presente trabalho:

- (a) analisar a frequência das estratégias de relativização;
- (b) examinar a relevância da escolaridade na variação das estratégias de relativização;
- (c) verificar a distribuição das estratégias de relativização na fala e na escrita; e
- (d) analisar comparativamente a relevância da localidade para a variação nas estratégias de relativização.

Vinculadas a esses objetivos, postulamos as seguintes hipóteses:

- (i) as orações relativas padrão sem preposição serão mais utilizadas do que as copiadoras, por serem formas menos marcadas;
- (ii) informantes com menor grau de escolaridade tenderão a utilizar mais formas não-padrão do que aqueles com maior escolarização;
- (iii) as relativas copiadoras, por não serem previstas pela gramática tradicional, serão mais frequentes na modalidade falada, devido ao menor grau de monitoramento; e
- (iv) aspectos diatópicos não influenciarão a variação nas estratégias de relativização.

Destacamos que, embora na literatura as estratégias de relativização tenham sido um tema bastante estudado sob diferentes enfoques teórico-metodológicos (cf. BISPO, 2009, dentre outros), desde o trabalho precursor no Brasil de Mollica (1977) acerca das relativas copiadoras, ainda não há um trabalho que faça percurso similar a este no tratamento do tema.

Dessa forma, a investigação é inédita por alguns aspectos: união entre Sociolinguística e Funcionalismo, análise de um banco de dados ainda não utilizado, escolha de fatores diferentes de outras pesquisas. Ou seja, além de analisar o fenômeno, considerando aspectos sociolinguísticos e funcionalistas e assumindo o fenômeno como variável, o trabalho estabelece um “recorte” metodológico distinto daqueles já produzidos na literatura.

Ao longo das próximas seções, explicitaremos melhor o arcabouço teórico do trabalho, detalharemos a metodologia e analisaremos nossos dados para teste das hipóteses apresentadas.

Sociofuncionalismo

Segundo May (2009) e Görsky e Tavares (2013), os estudos sociofuncionalistas vêm sendo desenvolvidos no Brasil há décadas. Desde os anos 1980, várias pesquisas têm sido realizadas, articulando a Sociolinguística Variacionista e o Funcionalismo Norte-americano na análise de fenômenos de variação e mudança linguística. No âmbito do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL), vários trabalhos foram desenvolvidos, estudando fenômenos variáveis e observando, também, questões discursivas. Cezario, Marques e Abraçado (2016) destacam estudos de autores como Vera Paredes Silva, Maria da Conceição de Paiva e Maria Luiza Braga, para exemplificar algumas das pesquisas que aliam a Teoria da Variação e Mudança ao Funcionalismo.

Esses trabalhos, embora não versassem necessariamente sobre a articulação entre as duas teorias, já efetuavam sistematicamente o “casamento” aqui exposto, fazendo as necessárias opções teóricas e metodológicas. Pesquisas posteriores, contudo, começaram a explicitar de forma sistemática a (im)possibilidade de articulação entre Sociolinguística e Funcionalismo, considerando a necessidade de determinadas adaptações, a partir de algumas “perdas” e de alguns “ganhos”. May (2009, p. 70) ressalta que “essa aproximação teórica tem sido debatida com mais fôlego” nos últimos anos, caminhando para “uma conversa na diferença”.

A articulação entre essas duas teorias linguísticas poderia levar ao questionamento da possibilidade de ambas serem, em alguma medida, incompletas. Contudo, a defesa dos autores sociofuncionalistas envolve um terceiro caminho a ser percorrido, em que são consideradas questões da Teoria da Variação e do Funcionalismo, mas há uma tentativa de efetuar uma terceira proposta, “uma terceira via de abordagem” (GÖRSKY; TAVARES, 2013,

p. 81). Sob esse enfoque, princípios sociolinguísticos são enriquecidos por considerações funcionalistas, levando a uma perspectiva que mistura questões de ambas as vertentes, a partir de um hibridismo teórico.

Görsky e Tavares (2013) problematizam esse “casamento”, a partir de duas questões: (a) o posicionamento “anti-funcional” adotado por Labov em alguns de seus textos, o que não permitiria, para autores como Roberto Camacho (ano?), alinhar essas duas perspectivas; e (b) a visão biunívoca entre forma e função, como proposto no princípio da iconicidade em sua versão mais radical, em que cada forma tem uma função específica. Sob essas perspectivas não seria possível alinhar variação e discurso nem numa abordagem sociolinguística nem numa abordagem funcionalista.

Görsky e Tavares (2013) também questionam, a partir das indagações de Borges Neto e Müller (1987) em que medida é possível retomar os postulados de duas teorias linguísticas apenas como um somatório de ambas. Na verdade, as autoras apontam que existe a necessidade de fazer algumas opções metodológicas e teóricas, “sinalizando”, ora mais para um caminho, ora mais para outro e não apenas “somando” as duas teorias.

Em busca da articulação teórica sociofuncionalista, as autoras defendem que William Labov usa o termo “gramática” num sentido amplo, incluindo fonologia, léxico e organização semântica, o que indicaria ser possível trabalhar a variação para além do nível linguístico, incluindo, portanto, fenômenos variáveis de natureza funcional. Ao mesmo tempo, elas argumentam que Givón (1995) propõe um afrouxamento na relação biunívoca entre forma e função, apontando para uma iconicidade gradiente e recuperável diacronicamente, o que abre espaço para o estudo da variação, já que haveria a possibilidade de mais de uma forma para uma mesma função. Em publicação recente, por exemplo, Labov (2010) remete a autores funcionalistas como Bernd Heine, Paul Hopper, Tania Kuteva e Elizabeth Traugott, para defender que a variação pode ser estudada em níveis além do fonético-fonológico, citando os estudos de gramaticalização.

Logo, para efetuar uma análise sociofuncionalista, é preciso considerar algumas “perdas”, como o enfraquecimento do princípio da iconicidade, e alguns “ganhos”, como a expansão do conceito de variação. É preciso ressaltar, contudo, que essas questões já foram discutidas por autores clássicos de ambas as correntes teóricas. Ou seja, “o sociofuncionalismo é uma perspectiva viável de pesquisa que, em seu hibridismo, possibilita uma aplicação não estanque, maleável, de acordo com o objeto e com os objetivos de pesquisa que se apresentam a esse novo tipo de ‘linguista camaleão’” (MAY, 2009, p. 71-72).

Essa união é possível, pois há “vários pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística e do Funcionalismo que guardam semelhança e, assim, podem ser relacionados para o estudo de fenômenos de variação e de mudança linguística” (GÖRSKY; TAVARES, 2013, p. 88). Tais pontos de contato, entretanto, não indicam que esse “casamento” não apresente alguns possíveis problemas, conforme expusemos anteriormente. Porém, parece um consenso entre os teóricos da área que o caminho é buscar a “conversa na diferença”, já que “não é necessário que as diferenças sejam interpretadas como alternativas excludentes, como impossíveis de serem tópicos de uma conversa comum” (PIRES DE OLIVEIRA *apud* TAVARES, 2003).

Görsky e Tavares (2013) buscam discutir não apenas questões relacionadas à articulação teórica envolvida na proposta sociofuncionalista, mas também a aspectos metodológicos pertencentes a esse “casamento”, a partir de pesquisas já desenvolvidas à luz dessa perspectiva. As autoras defendem que as pesquisas sociofuncionalistas seguem uma metodologia quantitativa e qualitativa, que envolve:

(i) identificação de situações de uso linguístico variável dentro de um domínio funcional; (ii) operacionalização da noção laboviana de variável, isolando formas variantes que desempenhem uma mesma função dentro de um domínio funcional; (iii) testagem de grupos de fatores diversos para identificar os contextos (linguísticos, discursivos, estilísticos, sociais) de uso das formas; (iv) detalhamento de cada grupo de fatores buscando captar variações e mudanças em curso ainda sutis (considerando inclusive sobreposição de funções), e posterior amalgamação de fatores em busca de generalizações; (v) interpretação da frequência das formas em determinados contextos como indício de: (a) perda de espaço de uma das variantes, (b) generalização de significado (os itens expandem seus contextos de uso), ou (c) especialização de uso (os itens adquirem significados mais específicos restritos a certos contextos dentro do domínio) (GÖRSKY; TAVARES, 2013, p. 92).

Dessa forma, pressupostos funcionalistas auxiliam na elaboração de hipóteses para análise da variação, tendo em vista que “numa perspectiva sociofuncionalista, os resultados quantitativos e qualitativos obtidos são explicados através de princípios e motivações de natureza cognitivo-comunicativa (...) além de princípios e motivações de natureza sociocultural e estilística” (TAVARES, 2013, p. 38). Para May (2009), em perspectiva sociofuncional, tanto os grupos de fatores a serem utilizados na análise quanto o objeto de pesquisa podem envolver níveis mais discursivos.

Tavares (2013) aponta que a metodologia sociofuncionalista engloba a testagem de

grupos de fatores diversificados visando à identificação de contextos que possam ser relacionados ao uso de determinada variante. Nesse âmbito são considerados aspectos linguísticos, discursivos, estilísticos e socioculturais. Ou seja, podem ser utilizados como fatores de análise aspectos sociais (faixa etária, sexo, escolaridade, classe social) ou pragmático-discursivos (iconicidade, marcação, paralelismo).

Görsky e Tavares (2013) asseveram, ainda, que metodologicamente o Funcionalismo auxilia análises sociolinguísticas, ao trazer maior refinamento de grupos de fatores linguísticos diante da inclusão de restrições discursivas, como planos discursivos, estatuto informacional e graus de integração. Esses aspectos podem ser analisados qualitativamente, de forma escalar, e posteriormente amalgamados em análises quantitativas. Os aspectos sociais também podem ser observados metodologicamente, a partir de fatores interacionais ligados à negociação entre os participantes da interação.

Isso significa que análises sociofuncionalistas podem congregam o tratamento discreto dado sob perspectiva quantitativa e a perspectiva mais próxima a um *continuum* de categorias. Embora, em geral, a Sociolinguística Variacionista seja conhecida por observar, de forma mais sistemática, questões estatísticas, e o Funcionalismo, questões qualitativas, é preciso considerar que trabalhos funcionalistas também adotam uma metodologia quantitativa e que a Sociolinguística também considera uma abordagem qualitativa em sua análise. Não podemos, pois, associar apenas uma metodologia a cada corrente teórica, já que ambas têm diversificadas possibilidades teórico-metodológicas (cf. ECKERT, 2012, dentre outros).

A união metodológica dessas teorias, então, é possível, pois ambas são baseadas em dados empíricos, a partir, muitas vezes, de quantificação estatística. Tanto a Sociolinguística Variacionista quanto o Funcionalismo linguístico consideram a frequência como um fator relevante, para difusão da mudança, o que pode ser observado com base na difusão social de novas formas da língua em diferentes contextos de uso.

Tavares (2003) aponta que a articulação sociofuncionalista envolve, então,

[...] um imbricamento de convergências e não convergências, conceitos, termos, proposições, interpretações, explicações, metodologias, intertraduções, enfim, temos propostas de casamento diversas, na ‘escala teórica’ que vai do funcionalismo voltado à gramaticalização à sociolinguística variacionista (TAVARES, 2003, p. 146).

Neste trabalho, o Sociofuncionalismo é utilizado para análise das estratégias de relativização, a partir de dois aspectos: variação e marcação. Defendemos que há um processo

de variação entre as estratégias de relativização e que a relativa copiadora é a forma mais marcada. O conceito de marcação é calcado por Givón (1990) o qual defende que estruturas marcadas apresentam maior complexidade estrutural, são menos frequentes e são mais complexas cognitivamente, o que acreditamos ir ao encontro das relativas copiadoras, em comparação com as relativas padrão não preposicionadas.

Defendemos, então, que o Sociofuncionalismo é uma abordagem possível e bem amparada teoricamente, buscando, inclusive, uma “terceira linha” de trabalho, articulando questões já discutidas por autores das teorias em que se baseia, a partir de uma “conversa na diferença”. O papel dos estudos sociofuncionalistas é estudar a variação e a mudança, tendo como base as questões sociais e discursivas, unindo questões de ambas as teorias em seu arcabouço teórico. Essa abordagem vem ganhando cada vez mais força no Brasil e tem sido amplamente discutida, conduzindo a novos estudos e a maior sistematização teórica e metodológica de como é possível articular a Sociolinguística Variacionista e o Funcionalismo Norte-americano com necessárias adaptações, mas sem descaracterizar ambas as abordagens.

Metodologia

Esta pesquisa é desenvolvida sob uma metodologia que envolve aspectos qualitativos e quantitativos. Para isso, inicialmente coletamos os dados utilizando o *Corpus Discurso & Gramática*, em específico as cidades de Niterói e Juiz de Fora. Tal escolha é motivada por algumas questões que destacaremos nesta seção. Para tanto, efetuaremos, preliminarmente, uma descrição desse *corpus*.

Segundo o site do Grupo Discurso & Gramática¹, a montagem do banco de dados ocorreu após a criação do grupo e a aprovação de um projeto financiado pelo CNPq (“Iconicidade na fala e na escrita”) e foi motivada por quatro objetivos: 1) analisar a iconicidade na língua em uso a partir de fenômenos linguísticos; 2) criar um *corpus* com correspondência de conteúdo entre fala e escrita para compará-las “de forma mais rigorosa”; 3) testar em diferentes subgêneros a codificação da informação e; 4) comparar fala e escrita, a partir dessas categorias textuais.

Cada informante produziu cinco tipos distintos de textos orais e, a partir destes, cinco textos escritos, para assim garantir a comparabilidade entre fala e escrita. De forma estruturada, o informante já sabia previamente quais itens seriam abordados, a finalidade da coleta e o papel social dessa entrevista. Após a concordância de cada informante, as

entrevistas foram gravadas, sendo obtidos depoimentos de 20 indivíduos em Juiz de Fora, Rio Grande e Natal e de 18 pessoas em Niterói.

Esse banco de dados apresenta textos de fala e escrita gravados/ coletados em cinco cidades brasileiras: Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), Natal (Rio Grande do Norte), Rio Grande (Rio Grande do Sul), Juiz de Fora (Minas Gerais) e Niterói (Rio de Janeiro). Esses textos são agrupados, a partir do nível de escolaridade, divididos em narrativa recontada, narrativa de experiência pessoal, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião e categorizados em relação a outras variáveis sociais: idade e sexo.

Diante da descrição da amostra que utilizamos, vale ressaltar que a escolhemos por apresentar dados de fala e escrita e ter o controle de alguns fatores sociais. Além disso, devido ao trabalho de Bispo (2009) já ter analisado as orações relativas nas cidades do Rio de Janeiro e Natal do mesmo *corpus*, buscamos estabelecer escolhas diferentes.

Após a coleta dos dados, utilizamos as seguintes variáveis para análise qualitativa e quantitativa:

Quadro 1: variáveis/ grupos de fatores analisados

Variável dependente	Variáveis independentes
Estratégias de relativização	Modalidade
	Escolaridade
	Região

Fonte: elaborado pelo autor

Em relação à variável dependente “estratégias de relativização”, consideramos, a partir da literatura, duas possibilidades analíticas: relativa padrão não preposicionada e relativa copiadora. Já em relação às variáveis independentes, analisamos modalidade, escolaridade e região. A escolha desses grupos de fatores está ligada ao *corpus* utilizado (mediante a disponibilização dos textos divididos já em categorias) e ao trabalho de Bispo (2009).

Análise

Mollica (1997) ressalta que o português falado no Rio de Janeiro apresenta um processo de variação entre construções de cláusulas relativas, como: (a) “Eu conheço um carpinteiro que ele trabalha muito bem” x “Eu conheço um carpinteiro que trabalha muito

bem”; (b) “Aquele é o rapaz que eu estava falando dele ontem” x “Aquele é o rapaz de quem eu estava falando dele ontem”. A discussão estabelecida pela autora envolve as relativas copadoras, ou seja, aquelas em que há cópia, a partir de um pronome.

A presente análise envolve a variação atestada por Mollica, a partir de aspectos qualitativos e quantitativos. Iniciamos a análise lendo o *corpus* e observando suas características, para que pudéssemos efetuar a coleta dos dados. Em seguida coletamos todos os dados que se enquadravam nas duas estratégias de relativização: relativa padrão não preposicionada – denominada aqui apenas como relativa padrão – e relativa copadora. Ao longo desse processo, analisamos qualitativamente os dados, percebendo algumas tendências e padrões que poderiam influenciar nossa análise.

Um dos aspectos que percebemos pode ser discutido, a partir do exemplo abaixo:

(3) “E: Mariana... agora eu quero que você me conte uma história que tenha acontecido com alguém que você conhece... que tenha sido interessante... alegre... triste... engraçada...

I: Ahn... foi a história **que aconteceu com meu tio...** ele trabalha (com) negócio de navio... né? Da marinha... aí eu encontrei/ fui na casa dele... aí ele estava contando lá... né? estava o pessoal assim/ () reunido... assim na mesa... aí ele começou a contar que ele estava sozinho de barco... aí estava assim... mar a/ praticamente aberto... né? aí ele avistou uma ilha assim... pequena... né?” (Niterói – Narrativa recontada – Fala – Oitava Série).

Nesse exemplo, podemos perceber que o entrevistador utiliza a estrutura “uma história que tenha acontecido”, composta por uma estratégia de relativização. O informante, como vemos no exemplo acima, produz uma estrutura semelhante – “foi a história que aconteceu com meu tio...” –, contendo a mesma estratégia de relativização. Analisando os dados coletados, percebemos que esse aspecto se repete em diversos momentos do *corpus*: o entrevistador produz estruturas semelhantes à apresentada e o informante utiliza o mesmo recurso.

Concluimos que dados como esses poderiam enviesar nossa análise, tendo em vista que todos têm características semelhantes. Ademais, isso ocorre em ambas as cidades analisadas – Juiz de Fora e Niterói –, o que reforça a retirada dos dados da quantificação estabelecida. Em relação ao grau de escolaridade, informantes com distintos graus de escolaridade apresentam o mesmo padrão. Logo, não é uma tendência apenas de falantes com

menor/ maior grau de escolarização.

Após a exclusão desses dados, quantificamos os dados encontrados nas duas cidades. O primeiro aspecto a ser observado é a distribuição dos dados em ambas as cidades. A hipótese postulada para esse fator previa que as relativas copiadoras seriam menos frequentes do que as relativas padrão, pois as últimas seriam formas não marcadas. Alguns exemplos podem ser vistos abaixo, em que (4) é um exemplo de relativa padrão não preposicionada e (5) de relativa copiadora:

- (4) “Tive a oportunidade de aprende ablica enjeção em animais, cuidei de animais operados, ajudei a fazer um parto de uma gata **que estava com complicações.**” (Niterói – Narrativa de Experiência Pessoal – Escrita – Oitava série).
- (5) “Bom... eu sou espírita... sou kardecista... e meu/ lá em casa todos nós somos kardecistas... menos o meu pai... meu pai é católico... mas... no espiritismo tem aquelas pessoas que são médiuns... né? meu pai é médium... então/ e ele tem um amigo... **que ele::... também é kardecista...**” (Juiz de Fora – Narrativa Recontada – Fala – Ensino Médio).

A tabela abaixo ilustra os resultados encontrados:

Tabela 1: Frequência das estratégias de relativização

Tipo de relativa	Niterói	Juiz de Fora	Amalgama das cidades
Relativa padrão	117/122 95.9%	105/111 94.6%	222/233 95.3%
Relativa copiadora	5/122 4.1%	6/111 5.4%	11/233 4.7%

Fonte: elaborado pelo autor

Na tabela acima, podemos perceber que a hipótese inicial foi confirmada, tendo em vista que a maior parte dos dados amalgamados encontrados é de relativa padrão (95.3%) diante de poucos casos de relativa copiadora (4.7%). Ou seja, de fato, a estratégia mais

marcada foi menos frequente, conforme postula Givón (1990), ao caracterizar o princípio da marcação.

Em relação às cidades de Niterói e Juiz de Fora, podemos observar que a estratégia mais utilizada foi, mais uma vez, a relativa padrão com 95.9% e 94.6% do total de dados, respectivamente. A relativa copiadora, mais marcada, teve apenas 4.1% e 5.4% do percentual total. Dessa forma, como previa a hipótese inicial, a relativa copiadora foi menos frequente, por ser discursivamente mais marcada.

Ao observarmos os resultados das duas cidades, então, percebemos que não houve grande diferença quantitativa entre eles. Esse aspecto pode ser relacionado à hipótese postulada no início do artigo, de que não haveria diferenças diatópicas em relação aos resultados, o que se confirmou. Além disso, os resultados são semelhantes aos encontrados em Bispo (2009) para as estratégias de relativização no mesmo *corpus*, mas em outras cidades. Esse resultado, além de confirmar a hipótese inicial do trabalho, de que as formas menos marcadas seriam menos frequentes, aponta para uma discussão importante relacionada ao tema aqui escolhido.

Conforme Brandão e Vieira (2012), remetendo à proposta de Labov, há três tipos de regras linguísticas: categórica (100%), semicategórica (95-99%) e variável (5-95%). Seguindo essa proposição, os resultados aqui apresentados não poderiam ser considerados como variação, pois se enquadram no grupo “semicategórica”. No entanto, acreditamos que deve ser considerado sob um olhar mais qualitativo o *corpus* utilizado. Esse banco de dados apresenta textos com relativo grau de monitoramento, todos produzidos diante de um interlocutor, um gravador, ou seja, de um momento típico de entrevista. Esses aspectos podem ter influenciado a análise e também devem ser levados em conta. Além disso, a mistura de informantes com distintos perfis sociolinguísticos pode ter influenciado em alguma medida os resultados. Pesquisas como a de Mollica (1977), por exemplo, considerando apenas falantes com baixo grau de escolaridade, tiveram resultados bem mais expressivos, além de Mollica (1997) apresentar esse padrão como variável no português do Brasil.

No que se refere à segunda hipótese que postulamos, elaboramos as tabelas a seguir. Nossa hipótese está relacionada ao grau de escolaridade dos informantes. Defendemos que falantes com menor grau de escolaridade tendem a usar mais formas não-padrão do que aqueles com maior grau de escolaridade.

Tabela 2: Relação entre as estratégias de relativização e o grau de escolaridade

Grau de escolaridade	Niterói		Juiz de Fora		Amálgama das cidades	
	Relativa padrão	Relativa copiadora	Relativa padrão	Relativa copiadora	Relativa padrão	Relativa copiadora
Classe de alfabetização	5/122 4.1%	--	6/105 5.7%	--	11/227 4.9%	--
4ª série	9/122 7.4%	--	9/105 8.6%	1/6 16.66%	18/227 7.9%	1/11 9%
8ª série	23/122 18.9%	2/5 40%	27/105 25.7%	3/6 50%	50/227 22%	5/11 45.6%
Ensino Médio	38/122 31.1%	3/5 60%	25/105 23.8%	1/6 16.66%	63/227 27.8%	4/11 36.4%
Ensino Superior	47/122 38.5%	--	38/105 36.2%	1/6 16.66%	85/227 37.4%	1/11 9%

Fonte: elaborado pelo autor

Ao observarmos a tabela 2, podemos perceber que os informantes com menor grau de escolaridade não utilizaram mais as relativas copiadoras do que os com maior escolaridade. Em relação a Niterói, dos 5 dados encontrados, 2, ou seja, 40%, são de informantes com oitava série e 3, 60%, de informantes com Ensino Médio. Falantes com grau de escolaridade mais baixo não utilizaram tais formas, refutando nossa hipótese. Porém, observando o *corpus*, percebemos que os informantes com menor escolaridade produziam textos falados e escritos muito menores, o que dificulta, em alguma medida, a comparação com outros graus de escolaridade. Ou seja, embora de fato tenhamos, quantitativamente, mais dados com informantes cuja escolaridade é um pouco mais elevada, o tamanho do *corpus* deve ser levado em consideração, já que os informantes com mais baixa escolaridade desenvolveram menos os assuntos, produzindo menos dados.

Ao observarmos os percentuais de Juiz de Fora, podemos dizer que a distribuição do

uso das formas não-padrão foi equilibrada, sendo 1 dado com informantes com escolaridade quarta série, Ensino Médio e Ensino Superior. Apenas o grau de escolaridade oitava série teve mais dados (3), representando 50% do total. Ou seja, nossa hipótese também foi refutada na cidade de Juiz de Fora. Destacamos, porém, que o quantitativo de dados é muito baixo para estabelecer generalizações e que seria necessário maior número de dados para conclusões mais concretas. Na verdade, a tabela acima pode ser vista como uma tendência, um ponto de partida para outros trabalhos.

Acerca do postulado deste trabalho, de que não haveria diferenças diatópicas, podemos dizer que a hipótese foi confirmada, já que nas duas cidades a tendência de haver mais dados com informantes de escolaridade mais baixa não se confirmou. Além disso, os resultados são semelhantes aos obtidos por Bispo (2009) em análise de outras cidades do mesmo *corpus*. Observamos que, mais uma vez, a região não foi um aspecto determinante.

Ao analisarmos a tabela acima, percebemos que as relativas copiadoras foram mais utilizadas por informantes com oitava série e Ensino Médio, refutando nossa hipótese inicial. Também percebemos o evidente aumento no uso de relativas padrão diante do aumento da escolaridade. Acreditamos que, devido ao *corpus* utilizado, as estratégias de relativização tiveram tal distribuição de frequência porque houve menor desenvolvimento dos textos dos informantes com menor escolaridade, o que pode ter levado ao menor uso de relativas padrão e copiadora.

Outra hipótese postulada no trabalho envolve as modalidades falada e escrita. Acreditamos que as formas não-padrão, ou seja, as relativas copiadoras, tenderão a ocorrer mais na modalidade falada, devido ao menor grau de monitoramento. A tabela abaixo traz os resultados da análise:

Tabela 3: Cruzamento entre estratégias de relativização e modalidade

Modalidade	Niterói		Juiz de Fora		Amálgama das cidades	
	Relativa padrão	Relativa copiadora	Relativa padrão	Relativa copiadora	Relativa padrão	Relativa copiadora
Falada	91/117 77.8%	4/5 80%	73/105 69.5%	6/6 100%	164/222 73.9%	10/11 90.9%
Escrita	26/117	1/5	32/105	--	58/222	1/11

	22.2%	20%	30.5%		26.1%	9.1%
--	-------	-----	-------	--	-------	------

Fonte: elaborado pelo autor

A tabela acima envolve a distribuição das estratégias de relativização nas modalidades falada e na escrita. Em relação à cidade de Niterói, podemos perceber que as relativas copiadoras ocorreram, de fato, predominantemente na fala (80% dos dados). Contudo, ressaltamos que há poucos dados para defender que esse resultado é categórico, sendo possível tomá-lo como uma tendência. Dos 5 dados encontrados, apenas 1 está na modalidade escrita da língua, representando 20% do total, ou seja, nossa hipótese foi confirmada. Devemos nos atentar, porém, para a similaridade com os resultados das relativas padrão. Nesse grupo temos 77.8% dos dados na modalidade falada e 22.2% na modalidade escrita, percentuais idênticos aos encontrados em relação às relativas copiadoras. Esse aspecto leva ao questionamento da hipótese inicial que, embora confirmada, pode representar uma tendência não apenas das relativas copiadoras, mas também das relativas padrão. Ou seja, essas formas são, na cidade de Niterói, mais frequentes na modalidade falada do que na modalidade escrita.

Qualitativamente, percebemos que, diante da passagem do texto oral para o escrito, os informantes eliminam algumas marcas de seu discurso, aparentemente indo ao encontro de um discurso mais objetivo, “econômico”, direto, em contraste com aquele formulado na modalidade falada. Tal aspecto está ligado ao processo de retextualização (cf. MARCUSCHI, 2001) e envolve diretamente as estratégias de relativização, segundo aponta Varejão (2017). Um caminho para uma nova pesquisa seria analisar o que é suprimido, modificado, acrescido nesse processo, a partir do *corpus* aqui destacado.

A partir da tabela acima percebemos, ainda, que, na cidade de Juiz de Fora, tivemos todos os dados de relativas copiadoras na modalidade falada da língua, confirmando nossa hipótese inicial, de que os usos não-padrão seriam mais frequentes na modalidade oral, em virtude do menor grau de monitoramento. Devemos ressaltar que, no que se refere à relativa padrão, a maior parte dos dados (69.5%) ocorreu na modalidade falada da língua e apenas 30.5% ocorreram na modalidade escrita.

Diatopicamente, podemos dizer que não houve grandes diferenças. Embora os dados de relativas copiadoras da cidade de Niterói tenham ocorrido também na modalidade escrita, eles representaram apenas 20% e, principalmente, 1 dado da amostra. Além disso, houve uma pequena diferença em relação aos resultados das relativas padrão, mas que resultou em um pequeno percentual de diferença. Ao compararmos com os resultados de Bispo (2009),

percebemos tendências semelhantes em outras cidades do mesmo banco de dados, corroborando a defesa aqui exposta. Ou seja, houve as mesmas tendências em ambas as cidades.

Ao observarmos os dados amalgamados, percebemos que, percentualmente, as relativas copiadoras apresentam maior quantitativo (90.9%). Por outro lado, devido a um grupo de dados total bem mais expressivo, podemos interpretar os dados relacionados à relativa padrão como mais passíveis de generalização, portanto, com resultados mais categóricos. Conforme expusemos, esses resultados direcionam para a confirmação da hipótese inicial, mas para um novo caminho, ligado também às relativas padrão, no intuito de se repensar a hipótese postulada, expandindo-a.

Acerca desse fator, também destacamos que o ideal é tratá-lo de forma escalar, gradual, a partir de um *continuum* tipológico, como propõe Marcuschi (2001). Porém, devido à organização do *corpus*, não foi possível estabelecê-lo, tendo em vista que são textos recolhidos em entrevistas sociolinguísticas e distribuídos em categorias textuais diversas (narrativa recontada, descrição, relato de experiência) que misturam gêneros, subgêneros e tipos e subtipos textuais.

Por isso, ressaltamos que os resultados sobre as modalidades são um panorama e não devem ser vistos de forma estanque, cristalizada. Na verdade, eles representam a distribuição das estratégias analisadas na fala e na escrita, a partir do que estava disponível no *corpus*, e já revelam tendências importante que podem ser mais bem observadas com base em trabalhos sobre retextualização (cf. VAREJÃO, 2017) ou a partir de um *continuum* fala e escrita, pautado em Marcuschi (2001).

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo discutir a variação entre duas estratégias de relativização (padrão não preposicionada e copiadora) no português brasileiro, a partir de duas cidades do *Corpus Discurso & Gramática*: Niterói e Juiz de Fora. Recorremos a uma metodologia qualitativa e quantitativa, partindo da coleta e análise de dados, assim considerando sua frequência. Testamos as quatro hipóteses postuladas no início da pesquisa, por meio de grupos de fatores montados, levando em consideração as características do *corpus* e da leitura de trabalhos anteriores (cf. MOLLICA, 1997; BISPO, 2009, dentre outros).

O arcabouço teórico utilizado no trabalho envolveu questões relativas à Sociolinguística Variacionista e ao Funcionalismo Norte-americano, fundamentado na articulação sociofuncionalista. Recorremos às suas bases para guiar nossa análise, por meio dos conceitos de variação e de marcação. Além disso, procuramos retomar os estudos anteriores sobre a interface sociofuncionalista em busca de explicitar, de forma mais detalhada, sua inter-relação, considerando autores como Tavares (2003; 2013), Görsky e Tavares (2015), Tavares e Görsky (2015) e Cezario, Marques e Abraçado (2016).

Os resultados encontrados, em geral, confirmaram as hipóteses postuladas no início da pesquisa. Por outro lado, apontaram para a necessidade de reformular algumas questões relativas a elas. Ademais, o estudo indicou que é preciso utilizar outros *corpora*, devido ao baixo quantitativo de dados encontrados para as relativas copiadoras. Sua constituição também influenciou questões relacionadas à escolaridade e não possibilitou o estabelecimento de um *continuum* entre fala e escrita.

Referências

BISPO, E. B. *Estratégias de relativização no Português Brasileiro e implicações para o ensino: o caso das cortadoras*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Natal: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do Português. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Online), v. 56 (3), p. 1035-1064, 2012.

CEZARIO, M. M.; MARQUES, P. M.; ABRAÇADO, J. Sociofuncionalismo. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JR, C. *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2016.

ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, n. 41, p. 87-100, 2012.

GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1990.

GIVÓN, T. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995.

GÖRSKY, E. M.; TAVARES, M. A. Reflexões teórico-metodológicas a respeito de uma interface sociofuncionalista. *Revista do GELNE*, v. 15, p. 75-97, 2013.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. M. Bagno, M. M. Scherre e C. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LABOV, W. *Principles of linguistic change: cognitive and cultural factors*, vol. 3. Oxford: Blackwell, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MAY, G. Discutindo o papel do funcional no sociofuncionalismo. *Working papers in Linguistics*, 10 (2): 69-79, Florianópolis, jul. dez., 2009.

MOLLICA, M. C. *Estudo da cópia nas construções relativas em português*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Rio de Janeiro, Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1977.

MOLLICA, M. C. Anáforas em relativas no Português do Brasil. *Revista Alfa* Número Especial São Paulo, São Paulo, p. 171-179, 1997.

TAVARES, M. A. *A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ e ENTÃO: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística), UFSC, Florianópolis, 2003.

TAVARES, M. A. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 17, p. 27-47, 2013.

TAVARES, M. A.; GÖRSKI, E. M. Variação e sociofuncionalismo. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Org.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 249-270.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria de variação e mudança linguística*. Trad. M. Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

VAREJÃO, F. Variação de registro e orações relativas na passagem do texto oral ao escrito: relato de experiência didática. *Investigações (Online)*, v. 30, p. 10-37, 2017.

Recebido em: 16 de fevereiro de 2018.

Aceito em: 14 de maio de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

O discurso da inclusão: Uma análise argumentativa do discurso religioso de uma igreja inclusiva

The discourse of inclusion: An argumentative analysis of the religious discourse of an inclusive church

Bárbara Amaral da Silva¹

RESUMO: Ao longo de toda a história, a relação entre gênero e religiões judaico-cristãs foi complexa, e o grupo de pessoas *queers* foi fortemente punido e excluído, por fugirem à prescrição das religiões e de seu discurso tradicional. Entre 1980/90, como um contradiscurso, a teologia *queer* surgiu, e, assim, emergiram na cena mundial as igrejas inclusivas, que se filiaram ao novo discurso teológico e que buscam a inclusão cristã de LGBTTs. O principal objetivo deste trabalho é verificar, a partir da Análise Argumentativa do Discurso, proposta por Ruth Amossy, como ocorre, discursivamente, a inclusão desses indivíduos na Comunidade Família Cristã Athos, uma das maiores igrejas inclusivas do Brasil, mais especificamente em uma de suas obras – *Bíblia e Homossexualidade: Verdade e Mitos* (2010) –, publicada pelo pastor Alexandre Feitosa, Além da teoria já mencionada, ainda contamos com contribuições de outros estudiosos, a exemplo de Charaudeau com sua noção de Credibilidade, e de André Muszkopf, para o estudo das igrejas inclusivas. Esta proposta se faz relevante devido a fatores como a atualidade do tema, o crescimento de igrejas inclusivas no Brasil e a necessidade de “tirar do armário” essa teologia.

Palavras-chave: Análise do discurso; Argumentação; Igrejas Inclusivas; *Queers*.

ABSTRACT: Throughout history, the relationship between gender and Judeo-Christian religions was complex, and the group of queer people was heavily punished and excluded for not fitting into religious prescriptions and their traditional discourse. Between 1980/90, as a counter-discourse, queer theology emerged and with that emerged, on the world scene, inclusive churches, which joined the new theological discourse and seek the Christian inclusion of LGBTTs. The main objective of this work is to verify, from the Argumentative Analysis of Discourse, proposed by Ruth Amossy, how the inclusion of these individuals occurs discursively in the Christian Family Community Athos, one of the largest inclusive churches in Brazil, more specifically in one of its books – *Bible and Homosexuality: Truth and Myths* (2010) –, published by Pastor Alexandre Feitosa. In addition to the aforementioned theory, we will still have contributions from other scholars, like Charaudeau with the notion of credibility, and André Muszkopf, for the study of inclusive churches. This work is relevant due to factors such as: the relevance of the theme, the growth of inclusive churches in Brazil and the need to take this theology “out of the closet”.

Keywords: Discourse analysis; Argumentation; Inclusive Churches; *Queers*.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – UFMG. E-mail: barbara.amaral87@gmail.com .

Introdução

A relação entre gênero e religiões judaico-cristãs sempre foi complexa. A partir da imposição de um único Deus homem e da criação do mito primordial, a desigualdade entre gêneros passou a ser propagada e justificada pela lei divina. Embora as mulheres tenham sido perseguidas e excluídas ao longo dos séculos, como constatamos em pesquisa prévia², elas não foram as únicas a sofrerem as consequências do discurso religioso tradicional disseminado na história.

O sociólogo Pierre Bourdieu (2012) coloca a religião como um “universo simbólico” que cumpre a função política de garantir a dominação de uma classe sobre a outra, sendo também capaz de gerar a “violência simbólica”. Apesar de o foco de Bourdieu ter sido a dominação masculina sobre as mulheres, tematizando uma de suas principais obras, acreditamos na dominação por orientação sexual também, em que indivíduos heterossexuais são valorizados em detrimento dos que se encaixam no grupo dos *queers*, fazendo de tudo para perpetuar esse esquema. Aqui, vale uma ressalva, nossa preferência pela expressão *queers* se deve a:

[...] o ser homossexual –, demonstrou aos poucos que não cabia dentro da terminologia *homossexual*, nem *gay*, mas carecia de um termo mais abrangente para acabar com a polaridade hetero-homossexual. Isso porque *homossexual* e *gay* estabelecem outra hierarquia sexual, excluindo, por exemplo, transexuais, bissexuais, transgêneros... Por essa razão, o termo *queer* tem por objetivo central ser mais amplo a ponto de abarcar diferentes perspectivas e experiências. (MUSSKOPF, 2003, p. 137) (grifo do autor).

Nesse sentido, acreditamos que o grupo de pessoas *queers* foi fortemente punido por fugirem à prescrição normativa e arbitrária das religiões, e é a esse grupo que daremos enfoque, mais especificamente às Igrejas que surgiram para acolhê-lo.

Diversos trechos da *Bíblia Sagrada* foram/são retomados para validar a ideia segundo a qual os indivíduos *queers* fogem à natureza e àquilo que corresponderia à vontade de Deus. As histórias bíblicas mais visitadas, nesse sentido, são a criação dos primeiros seres humanos, que os fundamentalistas ironizam ao afirmar, frequentemente, que Deus criou Adão e Eva, e não Adão e Ivo; a história das cidades Sodoma e Gomorra, que teriam pegado fogo devido à prática homossexual ali presente também é retomada; o trecho bíblico em Levítico 20:13,

² Aqui, fazemos menção à pesquisa desenvolvida em minha dissertação, defendida em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da UFMG, e intitulada *A construção argumentativa da mulher V: um modelo a ser seguido*.

segundo o qual o sexo entre homens é uma prática “abominável”, e tantos outros trechos também são destacados pela maioria dos líderes religiosos que pregam a exclusão e a perseguição *queer*.

Devido a esse tipo de interpretação bíblica, pessoas *queers* foram/são violentadas das mais diversas formas, a exemplo do período que compreendeu o fim da Idade Média e a Idade Moderna, em que eles foram, junto com as mulheres, acusados de bruxaria, torturados e queimados na fogueira. Até o ano de 2017, segundo o *site* da *Ilga*³ (sigla em inglês para *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association*)⁴, existem 71 países que consideram a homossexualidade um crime, e em 8 países o “crime” é punido com a morte. No Brasil, o Grupo Gay da Bahia informa que “a cada dia e meio um homossexual brasileiro é assassinado, vítima da homofobia”⁵. Além dos casos em que a violência leva ao óbito, existem outros nos quais as vítimas são agredidas fisicamente, mas não morrem, e casos em que as vítimas ficam com sequelas físicas e/ou emocionais, podendo levá-las ao suicídio. Segundo Rodrigues (2010), homossexuais são de 2 a 3 vezes mais propensos a cometerem suicídio. Assim, não há como não responsabilizar, ainda que indiretamente, o discurso religioso por esses fatos.

Embora o discurso religioso tradicional pregue a segregação ou, muitas vezes, a “cura” *queer*, segundo Musskopf (2005), a partir dos anos de 1960/70 alguns elementos contribuíram para o surgimento de uma nova teologia, a teologia *queer*. Dentre esses fatores, o teólogo destaca a expansão da segunda onda do movimento feminista, que se aproveitou das ideias de Simone de Beauvoir em sua obra *O Segundo Sexo*; o surgimento de uma teologia feminista, liderada por Mary Daly; a emergência do movimento Afro, construído em torno das figuras de Malcom X e Marthin Luther King Jr., que evidenciou a desigualdade racial nos Estados Unidos; o nascimento de uma teologia negra, com James H. Cone; a teologia da libertação, que surgiu na América Latina e declarava a opção do Evangelho pelos pobres; o Movimento Homossexual; a Revolta de *Stonewall*, um episódio marcado pela resistência *queer* a atos homofóbicos etc. Musskopf (2005) explica, então, que esses acontecimentos e essas teologias emergentes, mesmo sem terem incluído as reflexões teológicas de homossexuais, contribuíram para sua aparição, visto que possibilitaram contemplações acerca de exclusão, opressão e gênero. Além de tudo, por fim, o teólogo ainda menciona a Teoria *queer*, surgida

³ Disponível em: < <http://ilga.org/> >. Acesso em: 02 fev. 2018.

⁴ Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexuais. (Tradução nossa).

⁵ Disponível em: < <http://www.ggb.org.br> >. Acesso em: 02 fev. 2018.

entre as décadas de 1980 e 1990, fortemente marcada pelas obras de Michel Foucault como influência daquilo que foi chamado de Teologia *queer*.

Juntamente ao surgimento dessa nova teologia, emergiram na cena mundial algumas igrejas que se filiaram ao novo discurso teológico que ganhava terreno. Como explica Musskopf (2008, p. 168):

Em muitos casos pode-se falar de uma igreja *para* pessoas GLBT, que surgem e se organizam justamente por estas pessoas não poderem viver sua religiosidade nas igrejas tradicionalmente constituídas. Outras preferem definir-se como organizações “inclusivas”, no sentido de que estão abertas a todas as pessoas, especialmente àquelas que se sentem “excluídas” de outros espaços. (grifo do autor).

Nesse sentido, o principal objetivo deste trabalho é verificar, a partir da Análise Argumentativa do Discurso, proposta por Ruth Amossy, como ocorre discursivamente a inclusão desses indivíduos na Comunidade Família Cristã Athos, uma das maiores igrejas inclusivas do Brasil, mais especificamente em uma de suas obras – *Bíblia e Homossexualidade: Verdade e Mitos* (2010) –, cuja autoria é do pastor Alexandre Feitosa. Além da teoria já mencionada, o presente estudo traz contribuições de outros estudiosos, a exemplo de Charaudeau e sua noção de Credibilidade, e de André Musskopf, para o estudo das igrejas inclusivas.

A proposta de estudar o discurso de inclusão de indivíduos *queers* difundido por uma instituição religiosa inclusiva se justifica por fatores de ordem social e discursiva. Em primeiro lugar, vale ressaltar a atualidade do tema. É notável o crescimento da visibilidade *queer* conferida pelas mídias, a exemplo da maior aparição de personagens assumidamente *queers* em novelas brasileiras; a representação de casais homoafetivos em anúncios publicitários, a exemplo do “polêmico” comercial de dia dos namorados produzido pela marca de cosméticos O Boticário⁶ etc. Ademais, a aprovação do casamento civil igualitário em diversos países, como no Brasil, em 2011, e nos Estados Unidos, em 2015, mostram a relevância da temática.

Mais precisamente no âmbito religioso atual, verificamos duas tendências. De um lado, destacamos que, entre os anos 2000 e 2010, os evangélicos representaram o grupo de religiosos que mais cresceu no Brasil. “Em 2000, eles representavam 15,4% da população. Em 2010, chegaram a 22,2%, um aumento de cerca de 16 milhões de pessoas (de 26,2

⁶ Fazemos referência à campanha “Um dia dos namorados para todas as formas de amor”, lançada pela marca O Boticário, em 2015.

milhões para 42,3 milhões). Em 1991, este percentual era de 9,0% e em 1980, 6,6%.”, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso, de acordo com Lopes e Vital (2012), foi verificado o crescimento do que, popularmente, ficou conhecido como a “bancada evangélica” no Brasil, que tenta impedir a aprovação de projetos sociais que beneficiem o grupo *queer*, como a reprovação da implementação do “kit anti-homofobia”, material educativo que visava ao combate da homofobia em escolas públicas, e a reprovação do Projeto de Lei Complementar (PLC 122/06)⁷, que criminalizaria a discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero. Nesse mesmo sentido, não faltam exemplos de pastores evangélicos que já vieram a público declarar repúdio aos indivíduos *queers*, a exemplo de Marco Feliciano e Silas Malafaia, que retomaram e difundiram aquilo que o discurso religioso tradicional prega sobre o assunto.

A segunda tendência a ser destacada diz respeito ao crescimento de igrejas inclusivas, que atuam na direção contrária das instituições evangélicas tradicionais, engendrando um contradiscurso e tentando acolher o cristão que se sente rejeitado pelo discurso religioso tradicional. Ao tratar desse crescimento, a antropóloga Weiss de Jesus (2012, p. 73) relata que, em 2004, existiam igrejas inclusivas com quatro denominações diferentes, em 2007 foram localizadas oito denominações e em 2012 “mais de vinte denominações foram localizadas no Brasil.”. Apesar de todo esse crescimento, a teologia inclusiva, as igrejas inclusivas e o discurso inclusivo continuam “no armário”. Segundo Musskopf (2005, p. 3),

[...] a invisibilização deste trabalho ainda é muito forte. Ele continua guardado nos armários das nossas universidades e seminários, nos armários das nossas bibliotecas particulares e nos armários das editoras que ousam publicá-los, mas não ousam divulgá-los ou não têm os meios para fazê-lo.

A isso acrescentamos que a maioria das pesquisas sobre igrejas inclusivas pertence à própria teologia, a exemplo das pesquisas de Musskopf, um dos únicos teólogos a abordar a temática no Brasil, o que imprime à pesquisa ora proposta o caráter de inovadora na área do discurso. Com o trabalho, acreditamos contribuir para “tirar do armário” esse novo discurso de inclusão destinado aos milhares de brasileiros que não se enquadram na heteronormatividade do discurso religioso tradicional e que sentem falta disso.

Análise Argumentativa do Discurso e a análise do *corpus*

⁷ Cf. < <http://www.plc122.com.br/> >. Acesso em: 21 ago. 2015.

A escolha pela Análise Argumentativa do discurso, proposta por Ruth Amossy, deu-se por um motivo principal, nas palavras de Lima (2006, p. 116),

No meu entendimento, com a adoção dessa perspectiva tridimensional, a argumentação não se limitaria apenas a uma parte da retórica e muito menos ao seu lado racional, mas consistiria em algo mais abrangente e se edificaria em três elementos responsáveis por colocar em cena as mais diversas estratégias argumentativas.

Assim, escapamos das retóricas antigas, tais como as de Aristóteles, Cícero e Quintiliano, e de alguns estudos em argumentação, a exemplo dos trabalhos de Toulmin, Grize, Anscombe e Ducrot, os quais, em certa medida, privilegiam o *logos*, como saber racional, e deixam de lado as outras provas, desvalorizando o contexto de produção e retratando as emoções como perda de controle. Faz-se necessário esclarecer que “a argumentação está no centro da concepção antiga da retórica” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 52), portanto não há como negar que os tratados de retórica antigos, especialmente o de Aristóteles, compõem o fio teórico da Análise do Discurso, perspectiva adotada por nós naquilo que diz respeito à empreitada persuasiva. Entretanto, aqui, as provas são vistas de maneiras diferentes. Em primeiro lugar, destacamos a importância dos três elementos em conjunto, ainda que, em certos momentos, cada um deles possa ganhar maior destaque. Além disso, com Amossy (2010), esclarecemos que o *ethos*, ou imagem de si (e do outro), é uma construção mútua, tanto social quanto discursiva. O *pathos* se livra do tom pejorativo que o circunscrevia e passa a ser associado a certa racionalidade, principalmente quando se liga à *doxa*, entendida como o senso comum. O *logos*, finalmente, deixa de significar o pensamento racional, a exemplo do entimema ou do silogismo, e passa a ser, nas palavras de Galinari (2011, p. 94), “discurso e tudo aquilo que integra a sua estrutura”, ou seja, é preciso levar em conta modalizadores, tipos de argumentos, pronomes, silenciamentos etc., para, assim, vermos quais efeitos de sentido esses elementos provocam e como contribuem para erigir *ethos* e *pathos*.

Uma das maiores contribuições de Ruth Amossy aos estudos em argumentação talvez tenha sido a proposta de uma *visée* e de uma dimensão argumentativa do discurso. De acordo com a pesquisadora, existem discursos mais argumentativos que outros, contudo todos eles procuram influenciar, em certa medida, o outro. Caso contrário, o orador poderia,

simplesmente, permanecer calado. Nesse sentido, Amossy (2011) coloca o artigo científico, as informações televisivas, as autobiografias, os contos etc. como exemplos da dimensão argumentativa, isto é, são gêneros em que não há uma estratégia argumentativa ou uma programação declarada de persuadir. A *visée*, por sua vez, é a existência explícita de um objetivo argumentativo, tal como acontece no discurso eleitoral, na publicidade, na pregação nas igrejas etc. O nosso *corpus* se encaixa nesse segundo modo da argumentatividade discursiva, o que fica evidente no seguinte excerto:

A noção que a maioria das pessoas têm sobre homossexualidade está relacionada apenas ao aspecto sexual, exatamente porque a Bíblia, ao mencionar atos homogenitais, o faz sem nenhuma conexão com a afetividade e o compromisso mútuos. [...] Tal visão **deve** ser revista. Uma nova reflexão, a partir dos textos bíblicos, é o primeiro passo rumo ao **reconhecimento da diversidade sexual enquanto aspecto natural da existência humana**. (FEITOSA, 2010, introdução) (grifos nossos).

A utilização do verbo “dever” em sua forma imperativa já mostra uma vontade em incitar o interlocutor a rever o discurso tradicional defendido nas igrejas. Mais do que apenas incitar, a ordem dada pelo modo verbal, de acordo com Koch (2002, p. 85-86), é característica do discurso autoritário, em que “o locutor procura manifestar um saber (explícito ou implícito) e obrigar o interlocutor a aderir ao seu discurso, aceitando-o como verdadeiro”. Logo, é possível dizer que existe um objetivo persuasivo explícito na obra de Feitosa, que é esclarecido na sentença destacada, e aqui retomado, “[...] reconhecimento da diversidade sexual enquanto aspecto natural da existência humana”. (FEITOSA, 2010, introdução). O que pretendemos, então, é verificar como esse objetivo persuasivo é realizado no *corpus*, e assim contribuiremos para tentar responder à pergunta “como ocorre a inclusão de indivíduos *queers* no discurso religioso inclusivo”?

A noção de credibilidade apresentada por Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 143), entendida como “[...] o caráter de veracidade [...]”, faz-se peça-chave em nossa análise para percebermos como o orador tenta conferir veracidade ao discurso, ou seja, como ele constrói a verdade de *seu* discurso. A própria escolha do subtítulo da obra já ilustra o projeto do orador de conferir veracidade ao texto. Notamos, pois, que em *Bíblia e Homossexualidade: Verdade e Mitos*, o singular da palavra “verdade” contrasta com o plural de “mitos”, criando, possivelmente, a ideia de que o livro traz A verdade, em contraposição aos vários mitos presentes no discurso religioso tradicional, ao qual se contrapõe.

Outra estratégia de construção da credibilidade na obra é o esclarecimento que se faz acerca do modo de interpretação das escrituras. Nesse sentido, Feitosa (2010) explica que a interpretação bíblica se baseia no método histórico crítico, que leva em conta dois princípios básicos, sendo eles a hermenêutica e a exegese, respectivamente entendidos como:

Conjunto de regras universais para a correta compreensão e interpretação das Escrituras Sagradas. A saber: (a) interpretar a Escritura pela própria Escritura; (b) tomar as palavras em seu sentido usual; (c) tomar o sentido das palavras conforme a (sic) sentenças em que estão inseridas; (d) considerar as palavras pelo seu contexto, ou seja, os versos que precedem e seguem o trecho em estudo; (e) consultar passagens paralelas; (f) considerar o real sentido da mensagem original aos primeiros receptores.

Estudo sistemático das Escrituras com a finalidade de descobrir o sentido original das mensagens bíblicas. A Exegese considera os aspectos socioculturais, históricos e linguísticos dos escritores e seus destinatários. (FEITOSA, 2010, p. 18, em rodapé).

A apresentação desse método pode contribuir para a credibilidade, ao conferir ao discurso certo caráter de racionalidade, de método científico, tentando apagar, já de antemão, possíveis pensamentos de interlocutores que relacionassem o discurso inclusivo a uma interpretação puramente subjetiva e sem sentido.

Ainda visando à credibilidade, na obra Feitosa (2010) recupera falas de personalidades reconhecidas em suas áreas de atuação, a exemplo do trecho do texto “Cristianismo e Homossexualidade”, escrito por Regina Soares Jurkewicz, professora pesquisadora de sociologia, religião e gênero social, embora, talvez, o nome de maior prestígio social seja o de Dráuzio Varella, médico enaltecido nacionalmente, que, no texto retomado, afirma, categoricamente: “Em contraposição ao comportamento adotado em sociedade, a sexualidade humana não é questão de opção individual, como muitos gostariam que fosse. Ela simplesmente se impõe a cada um de nós. Simplesmente é!” (VARELLA *apud* FEITOSA, 2010, p. 27)⁸. A referência a Dráuzio Varella, além de ser um argumento de autoridade, tal como o definem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2017), volta a reforçar o caráter racional e científico do discurso.

Talvez, o argumento de autoridade mais forte presente na obra seja a própria voz de Deus, que se mostra durante todo o livro. Conforme Feitosa (2010), as igrejas inclusivas partem do postulado bíblico segundo o qual “[...] Deus não faz acepção de pessoas”. (Bíblia

⁸ O texto, na íntegra, de Varella pode ser acessado em: < <https://drauziovarella.com.br/drauzio/artigos/causas-da-homossexualidade/> >.

Sagrada, Atos 10:34), portanto não faria sentido deixar a comunidade *queer* afastada da igreja. Além disso, o teólogo ainda menciona a “graça Divina” como o pilar da inclusão, significando a bondade de Deus frente à indignidade do receptor. Deus é, pois, a autoridade inquestionável, e, conseqüentemente, são também inquestionáveis esses e outros excertos retirados da *Bíblia*, e que comprovariam a aceitação divina das pessoas *queers*.

Em nosso *corpus*, a credibilidade também se liga às imagens de si do próprio autor da obra. Alexandre Feitosa, de acordo com a curta biografia presente em nosso *corpus*, é “[...] mestrandando em Teologia Histórica pela Escola de Teologia do Espírito Santo (Esutes). Atuou como professor em faculdades teológicas no Distrito Federal [...]”. (FEITOSA, 2010, orelha da contracapa). Além disso, como já falamos, ele é pastor na Athos, uma das maiores igrejas inclusivas do Brasil. Todos esses fatos contribuem para a criação da imagem prévia de um “notável conhecedor da *Bíblia*”.

Discursivamente, essa imagem de notável conhecedor também aparece, juntamente com o *ethos* de “seguro do que fala”, sustentando também a credibilidade e a persuasão do discurso. Por toda a obra percebe-se a presença daquilo que Koch (2002, p. 86) chama de modalidade do saber – “eu sei, portanto é verdade” – e de termos do mundo comentado, a partir dos quais o interlocutor tende a aceitar, com mais facilidade, os argumentos, o que acontece, por exemplo, nos seguintes trechos: “As doutrinas bíblicas **somente** poderão ser úteis e legítimas quando extraídas sem descartar a análise de sua contextualização [...]” (FEITOSA, 2010, p. 16) (grifo nosso); “**É necessário** esclarecimento bíblico a fim de se dissipar a ignorância que **provoca** o preconceito e a discriminação [...]” (FEITOSA, 2010, p. 16) (grifos nossos). Nos excertos, as palavras “somente” e “é necessário” assim como o verbo “provoca” no presente do indicativo provocam esse efeito de sentido no texto, o saber e a certeza do orador.

A imagem discursiva do homossexual cristão “de bem com a vida”, como chamamos aqui, aparece no discurso como um recurso capaz de contribuir para a persuasão do interlocutor. Na sentença “**Alguns** [homossexuais] sofrem em silêncio, sentem-se enclausurados em casamentos que não lhes trazem plenitude conjugal” (FEITOSA, 2010, p. 27) (grifo nosso), pela palavra em destaque, percebemos que o orador se exclui desse grupo de homossexuais “infelizes” e, assim, é possível pressupor que ele seria, portanto, um homossexual “de bem com a vida”. Sabemos que Alexandre Feitosa é um pastor homossexual casado com outro pastor e, em sua curta biografia apresentada na contracapa do livro, conta-se que “[...] foi membro da igreja Assembleia de Deus por 13 anos, de 1992 a 2005, onde

atuou como professor e ministro de louvor. Desde 2006, faz parte da Comunidade de Família Cristã Athos [...]” (FEITOSA, 2010, orelha da contracapa). Essas informações juntamente com sentenças daquele tipo podem persuadir *queers* “infelizes” e atraí-los para a igreja inclusiva. O efeito dessa pressuposição ainda é intensificado pelas expressões patêmicas da sentença, como “sofrem em silêncio”, e também pela *doxa* da existência de homossexuais envolvidos em casamentos que não lhes satisfazem. Muitos indivíduos *queers* podem, então, se identificar nessa *doxa* e querer tornar-se “de bem com a vida” também.

A desvalorização do discurso religioso tradicional e a construção de imagens negativas da igreja tradicional (imagens do outro) também são estratégias presentes para a persuasão. Observemos o seguinte trecho:

Várias **pesquisas**, nos Estados Unidos, Europa e Brasil, provaram que o **índice** de suicídio entre jovens homossexuais é **6 vezes** maior que o **índice** entre jovens heterossexuais. **Os especialistas** afirmam que pelo menos **40% desses suicídios estão relacionados com crenças e doutrinas propagadas pelas estruturas religiosas**. (FEITOSA, 2010, p. 26) (grifos nossos).

A menção a “pesquisas” e ao “índice”, além da utilização de dados, como em “6 vezes” e “40%”, trazem à tona a aparência de objetividade à argumentação, conferindo credibilidade ao que é dito. Da mesma forma, o chamado aos “especialistas”, como voz de autoridade, também contribui para esse efeito discursivo. Entretanto, o que chama maior atenção no trecho é o argumento causal, ou o “vínculo causal como relação de um fato com sua consequência” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2017, p. 308). O número de suicídios, correspondentes à consequência do raciocínio, está relacionado a uma causa, crenças e doutrinas difundidas no discurso religioso tradicional. Nesse sentido, é possível criar imagens desse discurso religioso tradicional, tais como o de “destrutivo”, ou, até mesmo, de “sanguinário”. Isso porque um determinado fenômeno pode apresentar inúmeras causas, entretanto a escolha de uma dessas causas é capaz de conduzir a argumentação. No caso mencionado, a escolha da causa como sendo as crenças advindas do discurso religioso tradicional é capaz de erigir essas imagens deveras negativas desse mesmo discurso, podendo provocar, por exemplo, a saída do indivíduo *queer* das igrejas tradicionais e a procura por uma igreja inclusiva. A depreciação do discurso tradicional é mais explícita em outros excertos, em que, a partir do léxico, podem-se construir, respectivamente, imagens de “improbo” e de “incongruente”, nos trechos: “É **desonesto** que determinados grupos religiosos se utilizem da Bíblia de forma seletiva.” (FEITOSA, 2010, p. 22) (grifo nosso),

“Transportar a descrição do Gênesis como regra para a atualidade seria **incoerente** e contrário às regras da Exegese”. (FEITOSA, 2010, p. 22) (grifo nosso).

Em outro momento da argumentação, o orador parte de um silogismo de uma *doxa* para desqualificar o discurso religioso tradicional. Ele quer provar que “A premissa de que a homossexualidade é ilegítima torna-se falsa e não se sustenta”. (FEITOSA, 2010, p. 18). Para tanto, recorre à seguinte *doxa* presente no discurso religioso tradicional: “Deus criou Adão e Eva heterossexuais – A heterossexualidade foi estabelecida na criação. Mas... Roberto é homossexual – Sua sexualidade é, pois, contrária aos princípios divinos” (FEITOSA, 2010, p. 19). Após a apresentação do silogismo da *doxa*, sua explicação continua da seguinte maneira: “Com base nesse mesmo raciocínio teremos de aceitar outras ‘verdades’ que soam, no mínimo, **absurdas**. Vejamos: Na criação, Adão e Eva foram criados anatomicamente perfeitos. Mas... Alan nasceu sem braços – Sua deficiência é, pois, contrária aos princípios divinos”. (FEITOSA, 2010, p. 19) (grifo nosso). Feitosa (2010) propõe, então, outro silogismo para, em uma relação analógica com o discurso tradicional, mostrar como ele não se sustenta e como ele seria “absurdo” ou, podemos pensar, ridículo:

O ridículo é a arma poderosa de que o orador dispõe contra os que podem, provavelmente, abalar-lhe a argumentação, recusando-se, sem razão, a aderir a uma ou outra premissa do seu discurso. [...] O ridículo é a sanção contra a obcecação e só se manifesta para aqueles a quem essa obcecação não dá margem a dúvidas. (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2017, p. 234).

Em nosso caso, o orador utiliza um silogismo “ridículo” para defender-se de ataques daqueles interlocutores obcecados com o discurso tradicional e que iriam contra sua argumentação. Acreditamos, pois, que esse tipo de estratégia poderia desconstruir e deslegitimar esse discurso tradicional.

Além de desvalorizar esse discurso, erigindo imagens negativas para ele e para as instituições que o sustentam, acreditamos que a maior estratégia persuasiva presente na obra seja a (re) significação de imagens e emoções ligadas aos indivíduos *queers*. Em certos momentos, Feitosa (2010) retoma imagens negativas ligadas a esse grupo, oriundas da vertente tradicional da igreja:

Afirmam que a homossexualidade não constitui um aspecto natural do ser humano, pois Deus não iria contra sua própria criação, portanto, seria uma manifestação antinatural e pecaminosa. Concluem que tal forma de expressão sexual foi adquirida em algum momento por meio de fatores

externos e ambientais ou seria resultado e um gesto voluntário motivado por um caráter doentio e perverso. Para os mais conservadores, a homossexualidade é o resultado de possessão demoníaca. (FEITOSA, 2010, p. 18).

Em outros, o orador trata da naturalidade da homossexualidade:

As origens da homossexualidade são tão complexas quanto as da heterossexualidade e nela **não cabe a noção de pecado** por constituir-se um aspecto inato da existência humana. (FEITOSA, 2010, p. 29) (grifos nossos).

Inferimos, pois, que esse contradiscurso conseguiria engendrar novas imagens e emoções ligadas aos indivíduos *queers*, ainda que isso não fique explícito. Mas, ao dizer que “não cabe a noção de pecado”, já imaginamos também que a imagem de pecador e a culpa, por exemplo, também estariam fora de cogitação.

Considerações Finais

Com as diversas estratégias destacadas neste trabalho, vemos o orador engendrar sua credibilidade e as imagens de si que, possivelmente, levam os leitores a aderir ao seu contradiscurso, rebaixando o discurso tradicional, a partir de imagens negativas dele e da deslegitimação dos argumentos ali presentes, de modo que assim as pessoas *queers* poderiam se sentir incluídas. Ao contrário do que muitos poderiam pensar, devido ao veto de propostas legislativas em benefício dos *queers*, como o PLC 122/2006, feito pela “bancada evangélica”, a inclusão dessas pessoas nas igrejas parece vir da tradição protestante, como é o caso da Comunidade Athos. Isso porque as igrejas evangélicas detêm maior liberdade para suas várias denominações, já que seu poder não está centralizado nas mãos de um único líder, como acontece com as igrejas católicas, as quais têm o poder concentrado no Vaticano, na figura do Papa, e seguem à risca uma hierarquia rígida.

Neste trabalho, percebemos as principais estratégias de persuasão de uma importante igreja inclusiva. Em pesquisas futuras, poderemos verificar se essas estratégias são as mesmas nos discursos de outras igrejas inclusivas. E talvez o mais importante seja, ainda, refletir sobre o significado dessa inclusão: será que a inclusão em uma igreja inclusiva gera, ao mesmo tempo, a inclusão social? Ou se essas novas instituições acabam sendo apenas mais um nicho segregacionista, tal como foi o bar *Stonewall* e ainda são, em certa medida, bares e boates

destinadas a esse público? A dificuldade em responder a essas questões, neste momento, deve-se à pequena presença dessas instituições, especificamente no Brasil, e também ao pouco material publicado que sirva de base para análises.

Referências

AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação* [on-line], n. 01, p. 129-144, 2011a. Disponível em: < <http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista1/eideartigo12.pdf> >. Acesso em: 05 fev. 2018.

_____. *L'argumentation dans le Discours*. 3 éd. Paris: Armand Colin, 2010.

BÍBLIA DE PROMESSAS – corrigida e revisada. Tradução de João Ferreira de Almeida. 17.ed. São Paulo: King's Cross Publicações, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 16.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FEITOSA, Alexandre. *Bíblia e Homossexualidade: verdade e mitos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2010.

GALINARI, Melliandro Mendes. A polissemia do logos e a argumentação. Contribuições sofisticadas para a Análise do Discurso. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação* [on-line], n. 01, p. 93-103, 2011. Disponível em: < <http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista1/eideartigo9.pdf> >. Acesso em: 06 fev. 2018.

GRUPO GAY DA BAHIA. Epidemia do ódio: 260 homossexuais foram assassinados no Brasil em 2010. Disponível em: < <http://www.ggb.org.br/Assassinatos%20de%20homossexuais%20no%20Brasil%20relatorio%20geral%20completo.html> >. Acesso em: 02 fev. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião*. 2012. Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=1&idnoticia=2170&t=censo-2010-numero-catolicos-cai-aumenta-evangelicos-espíritas-sem-religiao> > Acesso em: 02 fev. 2018.

ILGA (*International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association*). *STATE-SPONSORED HOMOPHOBIA*. Escrito por Aengus Carroll e Lucas Ramón Mendos, 2017. Disponível em:

<http://ilga.org/downloads/2017/ILGA_State_Sponsored_Homophobia_2017_WEB.pdf>.

Acesso em: 01 fev. 2018.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Helcira Maria Rodrigues de. *Na Tessitura do Processo Penal: a argumentação no Tribunal do Júri*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

LOPES, Paulo Victor Leite & Christina, VITAL. *Religião e Política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll Brasil, 2012.

MUSSKOPF, André Sidnei. À meia luz: a emergência de uma teologia gay: Seus dilemas e possibilidades. *Cadernos IHU Ideias*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, ano 3, n. 32, p. 1-34, 2005. Disponível em:

<<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/032cadernosihuideias.pdf>>.

Acesso em: 17 ago. 2015.

_____. A teologia que sai do armário: um depoimento teológico. *Impulso*, Piracicaba, v. 14, n. 34, p. 129-146, 2003. Disponível em:

< <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp34art09.pdf> > . Acesso em: 17 ago. 2015.

_____. Via(da)gens teológicas: itinerários para uma teologia queer no Brasil. Tese (Doutorado em Teologia). São Leopoldo: Escola Superior de Teologia do Instituto ecumênico de Pós-graduação, 2008. Disponível em:

< http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=96 > . Acesso em: 18 ago. 2015.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. Martins Fontes: São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Patrícia. Homofobia internalizada e suicidalidade em jovens LGB e não LGB. *LES Online*, Portugal, v. 2, n. 2, p. 22-34, 2010. Disponível em: < <https://lesonlinesite.files.wordpress.com/2017/03/homofobia-internalizada.pdf> > . Acesso em: 02 fev. 2018.

SILVA, Bárbara Amaral da. *A construção argumentativa da mulher V: um modelo a ser seguido*. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2015.

WEISS DE JESUS, Fátima. *Unindo a Cruz e o Arco-íris: Vivência Religiosa, Homossexualidades e Trânsitos de Gênero na Igreja da Comunidade Metropolitana de São*

Paulo. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em:
< <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100558> >. Acesso em: 02 fev. 2018.

Recebido em: 08 de fevereiro de 2018.

Aceito em: 02 de maio de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

Investimento na materialidade do conteúdo digital de blogueiros e *youtubers*: Perspectivas para a Literatura Brasileira Contemporânea

Investment in materiality of the digital content by bloggers and *youtubers*: Perspectives for Contemporary Brazilian Literature

Juliana Gervason Defilippo¹
Jennifer da Silva Gramiani Celeste²
Camile Carvalho Nascimento³

RESUMO: Em meados dos anos 1990, maneiras distintas de relacionamento foram constituídas a partir da disseminação das novas tecnologias e dos diversos recursos disponibilizados pela Internet e pelos aparatos eletrônicos. Cita-se, ainda nessa seara, a construção coletiva e democrática de território virtual expressivo e vasto. Este artigo tem como objetivo suscitar reflexões acerca da atual tendência, proveniente do meio editorial, em realizar investimentos na publicação de livros impressos de autoria de produtores de conteúdo digital, entre eles blogueiros e *youtubers*, em sua maioria jovens entre quinze e vinte e cinco anos, embasando-se em mapeamento previamente elaborado para o presente estudo. Ressalta-se que, quase sempre, os conteúdos de suas obras podem ser facilmente acessados na grande rede. Frente a essa constatação, tal movimento nos parece uma verdadeira contradição, pois o que se espera é o crescente processo de digitalização do papel, isto se nos basearmos na história cultural do livro e na crescente difusão das tecnologias, a partir do advento da Internet. Diante desse cenário, faz-se pertinente refletir acerca da produção literária por blogueiros e *youtubers* e sobre o significativo interesse das grandes editoras em investir em tais publicações. Pretende-se apontar, ainda, perspectivas para a Literatura Brasileira Contemporânea.

Palavras-chave: Literatura Brasileira Contemporânea; Publicações impressas; Livro digital; Blogueiros; *Youtubers*.

ABSTRACT: In the middle of the 1990s, different ways of relationship were constituted from the dissemination of new technologies and the various resources made available by the Internet and electronic devices. The collective and democratic construction of expressive and vast virtual territory is also mentioned in this section. This article aims to elicit reflections about the current tendency, coming from the editorial environment, to invest in the publication of printed books, authored by digital content producers, including bloggers and *youtubers* mostly

¹ Coordenadora Adjunta do Programa de Mestrado em Letras do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF). Pós-Doutoranda em Literatura, Cultura e Contemporaneidade na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutora em Estudos Literários (UFJF). E-mail: julianagervason@cesjf.br

² Mestranda em Letras (Literatura Brasileira). Programa de Mestrado em Letras (Literatura Brasileira) Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. E-mail: djeceleste@gmail.com

³ Mestranda em Comunicação e Cultura. Programa de Mestrado em Comunicação e Cultura. Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: camilejornalista@gmail.com

young people between fifteen and twenty five years old, according to the mapping previously prepared for the present study. It is emphasized that, almost always, the contents of his works can be easily accessed in the great network. Against this background, this movement seems to us a real contradiction, since what is expected is the growing process of paper digitization, based on the cultural history of the book and the growing diffusion of technology, from the advent of the Internet. Given this scenario, it is pertinent to reflect on the literary production by bloggers and youtubers, in addition, the significant interest of the great publishers in investing in such publications. It intends to point out, also, perspectives for Contemporary Brazilian Literature.

Keywords: Contemporary Brazilian Literature; Printed publications; Digital book; Bloggers; Youtubers.

Do papiro ao blog

A partir do momento no qual as organizações sociais se tornaram mais complexas, fez-se necessário desenvolver uma forma de registro mais eficiente que o modelo oral utilizado pelas sociedades. As novas formas de registro facilitaram o fluxo de atividades administrativas e econômicas, além de documentar a história vivida por tais sociedades. Segundo o pesquisador Frédéric Barbier, autor da obra *História do Livro* (2008), o *volumen* – ou rolo – foi de extrema importância na Antiguidade Clássica. Produzido a partir de tiras de papiro, alguns rolos – ou, pelo menos, seus fragmentos – foram conservados até os dias atuais contendo inscrições cristãs, litúrgicas, além de diplomas.

A atividade da escrita era realizada por um secretário o qual tomava o texto, ditado pelo autor, e que escrevia em um rascunho, frequentemente tabuletas de cera, e somente depois era passado a limpo, após a revisão, nas folhas de papiro. A leitura era então concretizada a partir dos atos de enrolar e desenrolar os rolos, sempre ao mesmo tempo, o que dificultava a navegação pelo texto completo. Hoje isso se torna possível e bastante viável com o advento do denominado códex.

Ainda de acordo com Barbier (2008), o suporte determinava a maneira pela qual a leitura do texto era realizada e como se dava a interação do leitor com o conteúdo, já que manipular os rolos, em sua maioria verticais, demandava certa postura durante a leitura, dificultando o trabalho simultâneo sobre vários rolos e, ademais, tomar notas, impondo também uma leitura unicamente linear.

Conforme aponta o historiador Roger Chartier, em *A mão do autor e a mente do editor* (2014), há, na história do livro, diversos pontos de mudança de suporte, o que também alterou a forma como o leitor se relaciona com o texto. Se antes com os pergaminhos havia uma dificuldade na interação com o livro, a chegada do livro como se conhece hoje, o códex, trouxe oportunidades de leituras antes inimagináveis.

Com as mãos livres para folhear, anotar e consultar mais de um livro ao mesmo tempo, o leitor do formato códex viu-se diante de novas possibilidades. A leitura, que antes somente era possível de forma linear, apresenta-se agora de modo mais fragmentado, oferecendo a seu leitor a possibilidade de voltar e avançar as páginas com mais fluidez, debruçar-se sobre o livro para fazer anotações e carregar consigo uma cópia para ser lida em outros lugares e não apenas em locais restritos, como antes ocorria com maior frequência.

No artigo *Do livro impresso ao e-book: o paradigma do suporte na biblioteca eletrônica* (2005), para as pesquisadoras Christine Benício e Alzira da Silva, o códex de pergaminho proporcionou, portanto, uma revolução na postura do leitor, além de ser apresentado como a ponte entre o papiro e a imprensa. Nicholas Carr, escritor cujos trabalhos exploram cultura e tecnologia, em *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros* (2011), afirma que a introdução de espaços entre as palavras também pode ser considerada uma relevante conquista e conseqüente melhoria, no que concerne ao processo de leitura. Pode-se citar, ainda, a autonomia detida pelos autores, que passaram “[...] a colocar suas palavras nas páginas eles mesmos, privadamente [...]” (CARR, 2011, p. 96). Esse fato oferecia maior fidedignidade ao conteúdo das produções.

Diante então de tantos avanços no desenvolvimento da confecção dos suportes literários, conforme Carr (2011) explicita, as obras dos remotos escritores trouxeram à tona “[...] ideias não convencionais, céticas e mesmo heréticas e sediciosas, estendendo os limites do conhecimento e da cultura [...]” (CARR, 2011, p. 96). Acerca dessa nova possibilidade de escrita, Carr (2011) nos esclarece que os argumentos utilizados nos livros vieram a se tornar mais longos e claros e, em contrapartida, mais complexos, estimulantes e desafiadores, uma vez que os autores, inconscientemente, refinavam seus conteúdos.

Nota-se, portanto, diante desse contingente de informações, apresentado até o presente momento, em relação ao processo evolutivo dos livros, que o suporte influencia na forma como o leitor se relaciona com o texto, conferindo-lhe diferentes experiências de leitura, de acordo com o formato, o manuseio e a interação, conforme comenta José Furtado, em *Do impresso ao digital: continuidades e transformações* (2006):

Ao lermos um livro, temos a experiência do texto usando tanto os nossos olhos como as nossas mãos. Quando um documento é em papel, podemos ver a dimensão, manusear as páginas para calcular o seu tamanho, podemos dobrar o canto de uma página enquanto procuramos outra seção do texto [...] (FURTADO, 2006, p. 140).

Também Carr (2011) discorre, brevemente, acerca dessa experiência que se constitui entre leitor e suporte literário, ao constatar que não se configura como exagero “[...] dizer que a escrita e a leitura dos livros intensificou e refinou a experiência das pessoas com a vida e a natureza [...]” (CARR, 2011, p. 109).

Antes de surgirem os *blogs* no espaço virtual, já era comum a existência dos diários íntimos em papel. Decorados com flores secas, desenhos e outros itens de bricolagem, suas páginas guardavam histórias em tons confessionais de seus autores, a fim de construir uma memória que pudesse ser acessada a qualquer momento que assim desejassem.

Com a gradual inserção da Internet e suas novas possibilidades digitais, foram desenvolvidos sistemas de publicação de diários virtuais chamados *weblogs*, que, devido à contração das palavras, passaram a ser conhecidos por *weblogs* e, mais tarde, por *blogs*. Essa ferramenta virtual logo conquistou o público jovem que migrou seus textos, antes secretos em um diário, para o meio digital, de domínio público.

Na obra *Blog: comunicação e escrita íntima na internet* (2004), segundo a estudiosa Denise Schittine, a prática da escrita do diário serve para registrar sensações e situações que, seu autor acredita, jamais retornarão. A escrita íntima tem, assim, uma relação estreita com seu autor e com o leitor que, na maioria das vezes, constitui-se como o mesmo sujeito. Baseando-se nesse pressuposto, é importante pensar o quanto a escrita pessoal foi modificada, ao ter a possibilidade de ser acessada por vários leitores, visto que durante a produção de conteúdo para a Internet é inteiramente possível fazer reflexões e alterações pelo diarista antes de se tornar pública e de acesso a todos.

Outra questão relevante relacionada às possibilidades em um diário virtual se encontra no fato de que nos *blogs* é possível não apenas reler o que foi escrito no passado, mas modificar o texto, de acordo com a visão do presente. Ao acessar um conteúdo antigo que não lhe agrada mais, o blogueiro pode editar o texto, incluir ou remover imagens, reescrever palavras, concedendo um novo sentido ao discorrer, ou até apagar seu conteúdo, o que não acontecia com tanta frequência, quando se tratava de um diário de papel, já que quaisquer alterações na escrita passada acarretavam em rasuras ou páginas arrancadas. A leitura contemplativa e saudosista de antes agora deu lugar a uma leitura mais crítica pelo diarista virtual. E a materialidade, presente no texto impresso ou redigido manualmente, perde-se na liquidez e efemeridade do espaço virtual, já que pode ser apagado com a mesma rapidez com a qual é criado. Afinal, como afirma Carr (2011), realizar a leitura de um livro se constituía, de fato, como uma espécie de processo não natural de pensamento que, devido a isso, trazia junto a si a exigência quanto à demasiada

dedicação. Nos termos utilizados por esse pesquisador, há alguns bons anos, os indivíduos “[...] pensavam profundamente enquanto liam profundamente [...]” (CARR, 2011, p. 95). Ainda sobre o descuido relativo à realização de leituras na era digital, o autor afirma:

[...] Quando estamos *online*, estamos em um ambiente que promove a leitura descuidada, o pensamento apressado e distraído e o aprendizado superficial. É possível pensar profundamente enquanto se surfa na net, assim como é possível pensar superficialmente enquanto se lê um livro, mas não é o tipo de pensamento que a tecnologia encoraja e recompensa (CARR, 2011, p. 162, grifo do autor).

No que se refere à imaterialidade, Carr (2011) nos auxilia sua compreensão com a seguinte colocação, pertinente à temática: “[...] uma vez que a informação é digitalizada, as fronteiras entre as mídias se dissolvem. Substituímos nossas ferramentas especializadas por um meio polivalente [...]” (CARR, 2011, p. 127).

Muito se tem debatido sobre a efemeridade do conteúdo digital. As principais redes sociais, como *Facebook*⁴, *Instagram*⁵ e *Twitter*⁶ possuem um sistema de *feed* de notícias que mostra em sua parte superior o conteúdo mais atual e, na parte inferior da tela, o conteúdo mais antigo. Para que seja possível o acesso a um conteúdo muito antigo, é necessário que o usuário utilize a barra de rolagem até que o encontre, já que não há um sistema de busca eficiente para viabilizar esse processo. No caso dos *blogs*, ao serem atualizados constantemente com novos textos, o sistema acaba por armazenar uma enorme quantidade de conteúdo acumulado, mas ainda assim mostra em suas páginas iniciais os artigos mais recentes, deixando para trás os conteúdos mais antigos.

É possível perceber até o presente momento que, no decorrer da história do livro, diversos suportes foram utilizados para armazenar as informações contidas nos textos. Do rolo de papiro ao formato digital, muitas mudanças na relação do leitor com o texto ocorreram e, certamente, a mudança do suporte em formato livro para a tela provavelmente não será a última, conforme as novas tecnologias podem comprovar. A convergência digital permitiu que diferentes formatos se unissem em única linguagem, a binária, sendo utilizado tal suporte para armazenar arquivos audiovisuais e textuais.

⁴ Rede social na qual existe a possibilidade de se criar uma página de perfil pessoal, adicionar amigos, compartilhar textos, imagens e vídeos, trocar mensagens e integrar grupos de interesse.

⁵ Rede social que permite o compartilhamento de imagens e vídeos.

⁶ Rede social na qual os usuários podem divulgar e receber informações com até cento e quarenta caracteres.

No entanto, ainda há uma lacuna a ser preenchida, ao se tratar da materialidade, já que ao transportarmos um livro físico para o meio digital existe uma perda na relação sensorial do leitor com o objeto livro. Os sentidos que antes eram estimulados durante uma leitura, como o tato – ao tocar as páginas; o olfato – ao sentir o cheiro; e a visão – ao apreciar o trabalho de editoração na edição física, são exemplos de experiências sensoriais que se tornam reduzidas ao texto linear, quando lido em um leitor digital, conhecido popularmente como *e-reader*. Além disso, o afeto direcionado antes ao objeto livro nem sempre é redirecionado ao suporte digital, fazendo com que muitos leitores tradicionais ainda não tenham aderido a essa opção de leitura oferecida pelo mercado.

Na contramão desse movimento, tem-se formado um novo tipo de leitor, aquele que prioriza o conteúdo do texto e não mais o conjunto do objeto livro e toda a experiência proporcionada pela leitura no papel. As empresas e plataformas de leitores digitais tentam criar uma relação mais estreita em seus leitores, como estímulos afetivos ou diálogos com outras mídias, expandindo os espaços da leitura para além do próprio livro. Porém, não obstante às questões mais subjetivas, há outras vantagens particulares dos livros digitais: não ocupam espaço, podem ser transportados facilmente e têm – em sua grande maioria – um valor abaixo do preço usual comumente atribuído ao livro impresso.

Do blog ao papel

No rol das inovações empreendidas no espaço virtual, um movimento que ocorre na Internet atualmente chama a atenção: os diálogos estabelecidos entre produtores de conteúdo digital e jovens internautas seguidores são mediados não apenas pelo meio virtual, mas também por livros impressos, contribuindo sobremaneira para a concretização da materialidade dessa relação. Estamos, assim, diante do dinâmico movimento relativo à produção e à publicação de obras literárias por blogueiros e *youtubers*, além do conseqüente investimento nesse ramo comercial impulsionado pelo mercado editorial brasileiro. Constitui-se, portanto, oportuna ocasião para que nos atentemos a este peculiar momento o qual é experimentado pela Literatura Brasileira Contemporânea, que, mais do que em qualquer outro período da história, jamais demonstrara tamanho interesse no que se refere à difusão de obras voltadas, em grande parte, ao público jovem, ditador de estilos, tendências e consumo.

Cabe ressaltar o significativo movimento realizado pelas editoras brasileiras em busca de reconhecidos internautas – detentores de grande número de seguidores, diga-se de passagem –

que estejam interessados em ingressar no universo literário. Este momento pelo qual o mercado editorial passa traz junto de si tantas repercussões que, em prol dessa dinâmica de produções, algumas editoras optaram ou se viram obrigadas a criar selos que pudessem abrigar tais livros. É o específico caso de editoras como a Autêntica, com o selo Gutenberg; a Companhia das Letras, com o selo Paralela; a Planeta, com o selo Outro Planeta; e a Record, com o selo Galera.

Deve-se considerar que esse rico cenário de viabilidades é promovido pelas peculiaridades que cada período da história oferece, segundo afirma a pesquisadora Leila Perrone-Moisés, autora de *Mutações da Literatura no Século XXI* (2016). De acordo com Perrone-Moisés (2016), as transformações proporcionadas pela disseminação da tecnologia, que ocorreu na virada do século, certamente afetaram a Literatura e o universo que abarca.

A partir da realização de um mapeamento⁷ de dados referente ao contingente de produtos literários produzidos por internautas usuários dos *blogs* e dos canais do *YouTube*, averiguou-se forte tendência dessa vertente na Literatura nacional. O referido mapeamento restringiu-se ao período de janeiro de 2008 a dezembro de 2016, perpassando por oito anos de produção. Até o momento, foram recolhidos duzentos e vinte autores. Nota-se, nos anos iniciais de produção – de 2008 a 2012 – evidente oscilação quanto ao número de livros publicados. Entretanto, do ano de 2013 até o ano de 2016, tem-se um crescente aumento do número de lançamentos, alcançando, no último ano, a considerável marca de cento e cinco livros, a maior já percebida entre todos os anos contemplados por esta pesquisa.

Verificou-se, no grupo analisado no mapeamento, a existência de cento e quinze jovens autores, entre quinze e vinte e cinco anos de idade que, majoritariamente, dedicam suas obras aos seus pares – aqueles que possuem faixa etária semelhante às suas –, número significativo ao se comparar àquele que se refere às crianças e aos adultos escritores.

Percebe-se, diante dessa constatação, predominância quanto à escrita por jovens, fenômeno que nos leva a refletir acerca do processo de produção por esses indivíduos e o alcance dos produtos literários e seus respectivos conteúdos, que se alternam entre gêneros como crônica, manual, relato autobiográfico, romance ficcional e poesia, por exemplo. O mapeamento confeccionado possibilitou perceber que as produções textuais emergidas desse universo trazem à tona temáticas convenientes à fase da juventude. Daí, provavelmente, o sucesso desse fenômeno: a empatia e os vínculos transferenciais estabelecidos entre autores e

⁷ Os dados levantados para o mapeamento fazem parte de um levantamento desenvolvido no grupo de pesquisa “A literatura brasileira contemporânea: diálogos, perspectivas e confluências”, do Programa de Mestrado em Letras (Literatura Brasileira) do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora.

leitores passam a deter vários significados, sendo um deles a descoberta de palavras que demonstrem afetos, angústias e tensões que, ainda que singulares e inerentes a cada um, constituem-se como sentimentos de caráter universal, compartilhados por seus pares. Vale citar que o estabelecimento das relações de alteridade entre autores e leitores se constrói a partir de suas produções literárias e da materialidade destas, por meio de impressos.

Analisando quantitativamente os dados coletados no mapeamento, pode-se notar que há uma busca pelas editoras por blogueiros e *youtubers* que tenham um grande número de seguidores: cita-se, a título de ilustração, Bruna Vieira⁸, Christian Figueiredo⁹, Felipe Neto¹⁰, Isabela Freitas¹¹ e Kéfera Buchmann¹². É de fato perceptível que o método de análise quantitativa de popularidade usado por editoras, cuja finalidade é firmar parcerias literárias com esses criadores de conteúdo digital, toma como base o número de curtidas na página do *Facebook*, número de comentários por postagem e a quantidade de seguidores no *Instagram*, além da quantidade de visualizações nos vídeos postados no *YouTube*. Percebe-se que os blogueiros e *youtubers*, a despeito de demonstrarem interesse em se tornarem escritores, são procurados pelas editoras com propostas de publicação de algum material para suprir essa demanda do mercado¹³.

O mapeamento de produções literárias por internautas sustenta a dinâmica desse movimento de produção, refutando, por exemplo, o questionamento feito por Andrea Cecilia Ramal, especialista e autora da obra *Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem* (2002), que se encontra imbuído de preocupação quanto à prática de leitura por parte de jovens em meio aos computadores, à Internet e às suas facetas: “[...] Os papéis estão descartados diante da magia dos monitores e do ambiente digital? [...]” (RAMAL, 2002, p. 147). O panorama apresentado vai de encontro, também, com aquilo que é teorizado

⁸ **Para mais informações:** < <https://www.youtube.com/user/canaldepoisdosquinze> >, com aproximadamente 1.221.886 inscritos. Último acesso em: 20 jan. 2018.

⁹ **Para mais informações:** < <https://www.youtube.com/user/euficoloko> >, com aproximadamente 6.887.794 inscritos. Último acesso em: 20 jan. 2018.

¹⁰ **Para mais informações:** < <https://www.youtube.com/user/felipeneto> >, com aproximadamente 7.655.326 inscritos. Último acesso em: 20 jan. 2018.

¹¹ **Para mais informações:** < <https://www.youtube.com/user/IsabelaaFreitas> >, com aproximadamente 471.889 inscritos. Último acesso em: 20 jan. 2018.

¹² **Para mais informações:** < <https://www.youtube.com/user/5incominutos> >, com aproximadamente 9.986.570 inscritos. Último acesso em: 20 jan. 2018.

¹³ Entre os blogueiros e *youtubers* interessados na indústria literária, é sabido que alguns de fato produzem seus livros, enquanto outros contam com o auxílio de um escritor contratado pela editora, cuja função é denominada *ghostwriter* – escritor fantasma. Esse escriba redige o texto para as obras dos internautas, de acordo com o desejo destes, porém, e quem recebe os créditos pelo trabalho são exatamente estes últimos. Este artigo não entrará no mérito dessa discussão, uma vez que não se faz relevante para a abordagem explorada.

por Perrone-Moisés (2016), sobre o que ela mesma denomina como “fim da literatura”, sendo que este, diz a estudiosa, corresponde a apenas um sobressalto difundido por muitos anos até o término do século passado, uma espécie de ensaio que jamais se concretiza, pois “[...] a produção e a edição de obras literárias, cada vez mais abundantes e dos mais variados gêneros, têm desmentido as previsões apocalípticas [...]” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 255). O mapeamento elaborado abarca, como se pode perceber, as editoras e seus selos editoriais que, ao contrário do fluxo da digitalização, apostam na materialidade do papel com a publicação dos livros dos reconhecidos internautas que fizeram seus nomes na grande rede no decorrer de anos.

É interessante pensar que, mesmo sendo os *blogs* ferramentas utilizadas para armazenar e recuperar artigos mais antigos, ainda há uma lacuna a ser preenchida em relação à materialidade de tais conteúdos. Logo, uma das formas encontradas por blogueiros e *youtubers* – e pelas grandes editoras brasileiras – foi a concretização dessa dinâmica de publicação de livros em papel, deslocando os jovens internautas produtores do espaço virtual que os consolidou, aproximando-os ainda mais dos seguidores e leitores.

Há discussões no meio literário que questionam os limites entre um blogueiro ser apenas um diarista, aquele que relata fatos ocorridos em sua vida, e ser, verdadeiramente, um escritor. Acerca desse fato cabe lembrar que a autobiografia, por exemplo, por muito tempo foi menosprezada, não se atribuindo a devida importância a escritores que depositavam em suas páginas relatos de suas vidas pessoais. No entanto, pode-se notar que:

Um dos caminhos que a crítica literária usou durante muito tempo foi o de separar, dentro das obras dos escritores mais importantes, o que faria parte do escrito íntimo e da ficção desses autores. [...] Mesmo depois, quando o escrito íntimo tomaria o seu lugar no meio literário, ele ainda teria que enfrentar uma série de preconceitos da própria crítica até que pudesse se afirmar como um tipo de escrita considerado importante (SCHITTINE, 2004, p. 9).

Partindo dessa premissa, um blogueiro que produza conteúdo na *web*, que tenha uma comunidade forte em torno de sua imagem e que cause em seus leitores um desejo de estar mais próximo, tornando-se uma espécie de celebridade no ciberespaço, transforma-se num ícone perfeito para materializar sua presença, sua voz – antes acessível apenas no meio digital, por meio das telas dos dispositivos eletrônicos – via publicações impressas.

De acordo com as pesquisadoras Olga Silva e Alice Martha, no artigo *A interação na leitura em blogs e sua mediação na formação de jovens leitores* (2015), as editoras se reinventam ao longo do tempo e acabam por moldar as publicações com base nas demandas

dos leitores e, incluímos aqui, do mercado. Isso é perceptível ao acompanhar uma tendência crescente de publicação de livros dos jovens em destaque, seja com textos inéditos, ou na forma de coletânea de artigos já publicados em seus respectivos *blogs*, como é o caso de *Depois dos quinze* (2012) e *A menina que colecionava borboletas* (2013), ambos os títulos da autoria da blogueira Bruna Vieira, talvez uma das principais precursoras a trilhar esse inusitado caminho. Já no caso de Kéfera Buchmann, *youtuber* autora de *Muito mais que cinco minutos* (2015) e *Tá gravando, e agora?* (2016) – este segundo lançado na 24ª edição da Bienal Internacional do Livro de São Paulo¹⁴ –, o material que compõe seus livros é produção autoral e autobiográfica, ausente nas mídias escritas, haja vista que a jovem utiliza apenas a plataforma do *YouTube* e, portanto, compartilha suas publicações em forma de vídeos.

As inúmeras publicações disponíveis no mercado, escritas por blogueiros e *youtubers*, conferem ao leitor um produto que possa ser manipulado, guardado e exibido junto a outros livros, já que é possível perceber ser este um público que aprecia ter o material em mãos, em um movimento que se alterna do instantâneo, do fugaz e efêmero ao material, ao objeto perene. Perrone-Moisés (2016) nos norteia quanto a esse fenômeno, quando discorre sobre a relação entre jovens leitores e os suportes livro na era digital, relatando-nos que se faz perceptível uma espécie de fetichização do livro, principalmente quando se observa a maneira como os jovens indivíduos mostram e manuseiam tal suporte. Essas ações revelam, aponta a autora, certo apego aos objetos, um orgulho em detê-los, “[...] em oposição inconsciente ao mundo digital em que eles estão, no qual nada é palpável [...]” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 57). Ainda conforme teoriza Chartier (2014), “[...] a materialidade do livro é inseparável da materialidade do texto, se o que entendemos por este termo são as formas nas quais o texto se inscreve na página, conferindo à obra uma forma fixa, mas também mobilidade e instabilidade [...]” (CHARTIER, 2014, p. 11).

É verdade que a Internet permite certa intimidade entre o escritor e o leitor, mas ainda assim há uma necessidade pelo objeto, pela materialização palpável do produto virtual. A maior parte do material disponível nos livros colhidos no mapeamento confeccionado pode ser encontrada nas mídias dos blogueiros e *youtubers*, porém, as editoras continuam apostando em sua publicação impressa e nos leitores, assim movimentando o mercado e mantendo essas obras

¹⁴ Para mais informações, acessar a reportagem presente no *link*: < <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2016/07/com-best-sellers-e-youtubers-bienal-do-livro-de-sp-anuncia-programacao.html> > Último acesso em: 20 jan. 2018.

nas listas dos livros mais vendidos, o que pode ser facilmente verificado nas páginas *online* da Revista Veja ou da *Publishnews*. Sempre haverá, pelo menos, dois ou três títulos desses internautas.

Com a popularização dos *blogs* e o destaque de alguns blogueiros como influenciadores digitais, cresce o número de admiradores não apenas de seus conteúdos, mas também se auxilia a criação de um imaginário acerca do indivíduo, colocando-o num patamar elevado, já que se torna um ícone da Internet, uma personalidade a ser seguida, copiada e idolatrada. A esse respeito recorreremos à obra *Cultura de massas no século XX* (2011), da autoria do especialista Edgar Morin:

Um Olimpo de vedetes domina a cultura de massa, mas se comunica, pela cultura de massa, com a humanidade corrente. Os olímpianos, por meio de sua dupla natureza, divina e humana, efetuam a circulação permanente entre o mundo da projeção e o mundo da identificação (MORIN, 2011, p. 101).

Cada escritor tem seu público-alvo definido que, via de regra, acompanha seu trabalho por meio do *blog* e das redes sociais. São esses leitores do *blog* que consomem o livro físico ao ser publicado, além de participarem dos denominados "encontrinhos", como são chamados os eventos promovidos pelos internautas, para que seus seguidores os conheçam pessoalmente. Ou, ainda, ações de peso maior, como sessão de autógrafos com os autores, atingindo números desconhecidos no universo literário. Um exemplo significativo desses movimentos é a relação que os leitores e fãs alimentam com a *youtuber* Kéfera Buchamnn. No ano de 2016, organizadores da 24ª edição da Bienal Internacional do Livro de São Paulo e responsáveis pelo seu segundo livro, publicado pelo selo Paralela, pertencente à Companhia das Letras, distribuíram senhas quinze dias antes para a sessão de autógrafos. Nesses casos, um leitor deixa de ser apenas um admirador do conteúdo publicado, tanto nos *blogs* e nos canais do *YouTube* quanto nos livros, passando a assumir o papel de fã, tendo o blogueiro como um ídolo, um objeto de desejo comparado aos livros que publica, aquecendo ainda mais o mercado editorial. Isso demonstra que as editoras também estão em busca de um público já formado, apostando no desejo pela materialidade do conteúdo digital e investindo na publicação de livros físicos de influenciadores digitais.

Pode-se observar que, mesmo com recursos os quais permitam ao leitor construir uma comunidade em torno dos internautas de sucesso, ter uma relação íntima com seu ídolo nas redes sociais, acompanhar as novas publicações em seus *blogs* e interagir por meio de

comentários, ainda há espaços vazios nessas relações que parecem ser compensados com a aquisição dos livros impressos assinados por blogueiros e *youtubers*.

Talvez por isso os jovens busquem o livro impresso. Frente a uma modernidade líquida, efêmera, na qual nada se pega, nada é certo e quinze minutos é, ainda, o tempo que dura a fama, um vídeo do *YouTube* pode ser apagado, um *blog* deletado e um ídolo simplesmente esquecido. Logo, ter o livro impresso dá ao leitor um pouco mais de materialidade e vida para aquilo que ele aprendeu a gostar e a admirar, e que está mais acessível no objeto livro do que na tela de seu computador. Nesse caso não se trata apenas do consumo do texto, que poderia ser feito via leitura do *blog* ou assistindo a um vídeo, mas sim de colocar na estante um objeto de admiração, um pedaço material do indivíduo que se admira. Diante de tudo isso, não se pode ignorar o fato de que há fascínio dos jovens em relação ao ciberespaço.

Ora, os paradoxos enfrentados por aqueles que passam pela fase da juventude podem ser encontrados nesse “não lugar”, que é o espaço abrigado pela grande rede de computadores, conforme presente na obra *A escrita virtual na adolescência: uma leitura psicanalítica* (2014), da autoria de Nádia Laguárdia de Lima: “[...] o encontro entre o virtual e o real, o público e o privado, a interioridade e a exterioridade, o conhecido e o desconhecido [...]” (LIMA, 2014, p. 294). Quando se tem, finalmente, o acesso a algo constituído de matéria, algo que não lhes irá escapar entre os dedos, algo que os levem a se identificar com seus pares, algo que os auxilie a reter o tempo da juventude, tão “fluido e instável”, nas palavras da autora, os paradoxos, inerentes a essa fase, parecem se atenuarem, ao tomarem uma forma menos assustadora. À Literatura, talvez, frente a esse investimento na materialidade dos conteúdos digitais, possa ser atribuída mais uma função: tornar o caminhar dos jovens permeado por luzes e não somente por obscuridades.

É preciso refletir, também, acerca do fato de que os influenciadores digitais têm extrapolado as fronteiras da indústria literária. Muitas marcas que fabricam e comercializam produtos, como roupas, calçados, cosméticos e artigos de papelaria, por exemplo, têm suas campanhas publicitárias encabeçadas por famosos blogueiros e *youtubers*, algumas vezes assinando os produtos, em outras apenas divulgando-os.

Trata-se de uma verdadeira estratégia comercial: já que os jovens internautas famosos possuem grande empatia e receptividade em relação ao público constituído por seus pares, muito certamente os produtos por eles lançados terão considerável visibilidade e procura. Afinal, estamos falando de um público jovem, que constitui significativa parcela do mercado consumidor atual. Compreende-se, então, que o lançamento e a difusão dessas obras literárias,

em paralelo com os outros mercados que exploram a imagem desses blogueiros e *youtubers*, demonstram a urgência da indústria do entretenimento quanto à sua atualização diante das demandas dos indivíduos, sejam leitores, sejam consumidores.

Ao lado desse forte aquecimento do mercado editorial, em que as publicações do gênero lançam escritores de forma veloz, surgem discursos extremamente críticos a respeito do conteúdo e da qualidade desse material. Este artigo não pretende, por ora, discutir critérios de valor a respeito das publicações impressas e, sobretudo, dos conceitos que validam e legitimam esses autores oriundos do espaço virtual. Nota-se, sobretudo nas colunas de jornais e em alguns dos artigos publicados em revistas fora da academia, a redução desse movimento, ao que chamam de “fenômeno das massas” e, ainda, como uma moda que será tão passageira como foi a dos livros para colorir¹⁵. Em relação a isso, recorreremos aos registros do crítico Umberto Eco, em *Apocalípticos e Integrados* (2015):

[...] O universo das comunicações de massa é – reconheçamo-lo ou não – o nosso universo: e se quisermos falar de valores, as condições objetivas das comunicações são aquelas fornecidas pela existência dos jornais, do rádio, da televisão, da música reproduzida e reproduzível, das novas formas de comunicação visual e auditiva (ECO, 2015, p. 15).

Ao comentário de Eco (2015) adicionamos agora também a Internet, ao lado dos citados jornais, rádio, televisão e música. Presume-se que a primeira característica do produto de massa, conforme ainda assevera o referido autor, configura-se como sendo a efemeridade, e compreendemos que tal fenômeno, ou moda, precisa de um atento e cuidadoso olhar para dele retirar os apontamentos apocalípticos, além dos apontamentos integrados. Este artigo não se apresenta como um enaltecimento aos livros produzidos por blogueiros e *youtubers*, tendo em vista que não propôs uma análise detalhada dessa produção, apenas um levantamento dos dados apresentados no mapeamento anteriormente citado.

A reflexão que aqui se propôs é a respeito do livro enquanto objeto material que não desapareceu e, possivelmente, nunca esteve tão presente nas mãos dos intelectuais e das massas. Realidade que é evidenciada diante de uma sociedade líquida, saturada por tecnologias digitais e impregnada pela obsolescência planejada, que substituem as referências de matéria.

¹⁵ Para mais informações, acessar a reportagem presente no *link*: < <http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/06/24/com-moda-de-livros-para-colorir-venda-de-lapis-de-cor-dispara-210.htm> > Último acesso em: 20 jan. 2018.

Eco (2015), no que se refere às rejeições que sofreram a televisão e o rádio, quando inseridos em meio social, cita um crítico que, incomodado com Beethoven sendo veiculado no rádio, em detrimento dos concertos, afirma: “[...] o homem que assobia Beethoven porque o ouviu pelo rádio já é um homem que, embora ao simples nível da melodia, se aproximou de Beethoven [...]” (ECO, 2015, p. 45). Parafraseando Eco (2015), a partir do que este artigo pretendeu discutir e contra todas as profecias que prometiam a morte do livro e da leitura, sobretudo nas mãos da geração que nasceu e cresceu no espaço virtual, podemos dizer que esses jovens que buscam e celebram os livros impressos de seus ídolos virtuais são jovens que se aproximaram do livro – provavelmente com muito mais afeto e constância do que as gerações que os precederam.

O estímulo ao encontro com a Literatura é também preconizado pelo historiador Tzvetan Todorov, na obra *A literatura em perigo* (2010), quando o teórico aponta que é necessário encorajar o hábito da leitura, quaisquer sejam os meios, desde obras clássicas a romances contemporâneos. São os considerados “livros populares”, explica Todorov (2010), que fizeram surgir caminhos vários ligando o público jovem ao hábito da leitura, possibilitando-lhes “[...] a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas [...]” (TODOROV, 2010, p. 82). Afinal, segundo o estudioso, aquilo que é propiciado pelos livros não é um novo saber, mas a capacidade de comunicação com seres semelhantes a nós – “[...] o horizonte último dessa experiência não é a verdade, mas o amor, forma suprema da ligação humana [...]” (TODOROV, 2010, p. 81).

Aproximando-nos do término deste discorrer, trazemos as contribuições da bibliotecária Geneviève Patte, presentes na obra *Deixem que leiam* (2012), que nos apresenta a posicionamentos relevantes e contrastantes à problemática em voga. Para a autora, a imensidão de informações que é proporcionada nos dias atuais, principalmente pela Internet, não encontra quaisquer empecilhos, vez que não existem barreiras na era digital: “[...] a Internet [...] está aberta a tudo e a todos, sem distinção [...]” (PATTE, 2012, p. 329). Todavia,

[...] em nosso mundo invadido de ruídos, sons e imagens, é uma audácia propor [...] textos com o silêncio e as palavras que os acompanham. É reconfortante ver esses jovens acolher, tomar a palavra e envolver-se com essas obras literárias que os tocam de verdade (PATTE, 2012, p. 284).

Aproveitemos, então, essa inédita oportunidade de materialidade em meio à efemeridade característica do universo digital, não nos privando do olhar crítico que permita entrever os ônus e, sobretudo, os bônus dessa realidade.

Referências

BARBIER, Frédéric. *História do Livro*. São Paulo: Editora Paulistana, 2009.

BENÍCIO, Christine; SILVA, Alzira Karla Araújo da. *Do livro impresso ao e-book: o paradigma do suporte na Biblioteca Eletrônica*. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/580/418>> Acesso em: 25 jan. 2017.

BUCHMANN, Kéfera. *Muito mais que cinco minutos*. São Paulo: Paralela, 2015.

_____. *Tá gravando e agora?*. São Paulo: Paralela, 2016.

CARR, Nicholas. *A Geração Superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

ECO, Umberto. *Sobre a Literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FURTADO, José. *Do impresso ao digital: continuidades e transformações*. Florianópolis: Escritório do Livro, 2006.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2011.

PATTE, Geneviève. *Deixem que leiam*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leila. *Mutações da Literatura no Século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

RAMAL, Andrea Cecilia. *Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHITTINE, Denise. *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SILVA, Olga; MARTHA, Alice. *A interação na leitura em blogs e sua mediação na formação de jovens leitores*. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/5/OlgaOSilva.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2017.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

VIEIRA, Bruna. *Depois dos Quinze*. Belo Horizonte: Gutemberg, 2012.

_____. *A menina que colecionava borboletas*. Belo Horizonte: Gutemberg, 2013.

Recebido em: 09 de fevereiro de 2018.

Aceito em: 09 de maio de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

As diásporas da bixa preta: sobre ser negro e gay no Brasil

The diasporas of the black fag: being black and gay in Brazil

Lucas Veiga¹

RESUMO: Este artigo foi escrito a partir do trabalho clínico realizado com negros homossexuais, bem como a partir de minha própria experiência. Relaciono a diáspora africana com a experiência da homossexualidade negra, apontando que as bixas pretas experimentam, duplamente, a sensação da diáspora.

Palavras-chave: Homossexualidade negra; Diáspora; Colonialismo

RESUMO: This article was written from the clinical work performed with black homosexuals, as well as from my own experience. I relate the African diaspora to the experience of black homosexuality by pointing out that black fag experience doubly the sensation of the diaspora.

Keywords: Black homosexuality; Diaspora; Colonialism

Homem - branco - hétero. Intersecções daquilo que numa sociedade patriarcal como a nossa estabeleceu-se como padrão. O padrão só pode existir como tal se coexistente a ele está algo fora do padrão. Nesses termos, o homem, branco, hétero estabeleceu-se como padrão; e a mulher, a transgeneridade, o negro, o índio, o *gay* foram relegados à condição de fora do padrão.

O estabelecimento de um determinado modo de ser no mundo, forjando-se a partir da negação de outros modos de ser, não pode se dar senão por um processo de violência. Vivemos numa sociedade constituída e constitutiva pela e da violência. A norma homem-branco-hétero exerce sobre as demais subjetividades um efeito colonizador e extrativista. Colonizador no sentido de impor-se violentamente sobre o outro, por considerá-lo menor. Extrativista no sentido de sugar a energia vital de quem está fora da norma, por meio de violentos processos de submissão. Colonizadores da subjetividade e conseqüentemente de

¹ Mestre em Psicologia Clínica pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: lucasmottaveiga@gmail.com

toda uma geografia mundial, a partir do que se convencionou chamar Expansão Marítima. A expansão para o homem-branco-hétero só é válida se incluir a diminuição da existência ou do território do outro. “Narciso acha feio o que não é espelho”. O período colonial e a escravidão, bem como o machismo, o racismo e a lgbtfobia são nomes para a violência exercida pelo homem-branco-hétero, o duplo colonizador.

A colonização e a acumulação de capital que ela proporcionou aos colonizadores foi condição de possibilidade para o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Modo de gerir a economia pautado na mesma lógica que funda o homem-branco-hétero como norma e quem não é homem-branco-hétero como anormal: para ser rico, tem que haver pobres; para um ter lucro, alguém tem que ter prejuízo. Todo nosso tecido social é constituído violentamente. Quanto mais marcas fora do padrão uma pessoa possui, mais violências ela sofre, e quem gera e perpetua essa violência é o padrão.

Neste texto, falo da experiência daqueles que, assim como eu, possuem a negritude e a homossexualidade como marcas que, numa sociedade supremacista branca e héteronormativa, a exemplo da nossa, são lidas como menores no sentido pejorativo mesmo da palavra.

Diáspora - parte 1

A saída forçada de África e a vida num país anti-negro são elementos que se entrecruzam na produção da subjetividade negra. A subjugação dos africanos à condição de escravos produziu efeitos devastadores em suas subjetividades. Para além das mortes de africanos nos porões dos navios, nas rebeliões, nos castigos perpetrados pelos colonizadores, muitos africanos em condição de escravidão atentaram contra a própria vida. A retirada forçada de sua terra, de sua comunidade, de sua língua, de seus laços afetivos e a subsequente diáspora pelo mundo na condição de escravos tiveram efeitos de desterro e de perda de referências tão acentuados que a própria identidade e consciência corporal entravam num processo de desintegração. O resgate da cultura africana por meio do canto, da dança e da espiritualidade foram elementos fundamentais na preservação, ao menos em parte, da saúde mental dos africanos. As fugas e construções de quilombos garantiram o restabelecimento do senso de identidade e de coletividade dos africanos, permitindo que, por piores que fossem as condições de vida, muitos sobrevivessem e inscrevessem em terras brasileiras as heranças culturais de África.

Como descendentes de africanos escravizados nascidos pós-abolição, e ainda que não tenhamos vivido os horrores da escravidão do modo como nossos ancestrais viveram, trazemos em nossa memória corporal as marcas desse período. Para além disso, estamos inseridos num país que implementou e que perpetua com múltiplos dispositivos uma política de embranquecimento da população. Política esta que se inaugura com a abertura do país para a entrada de imigrantes europeus no início do século XX e que se desdobra até os dias de hoje, de modo que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado²; em que a expectativa de vida dos negros é seis anos a menos do que a dos brancos³; em que 75% da população mais pobre é negra⁴; em que apesar de ser mais de 54% da população nacional, negros são minoria no congresso, na academia, na televisão e em todos os espaços de poder da sociedade (CARNEIRO, 2011).

Vivemos num país anti-negro e isso tem nocivos efeitos sobre as subjetividades negras. O termo subjetividade aqui se refere à produção de modos de ser, estar, sentir e perceber o mundo. São inúmeros os vetores que se atravessam na constituição das subjetividades. O racismo é um desses vetores que, nas subjetividades negras, é o catalisador dos demais, a partir do qual toda uma configuração existencial é montada. Numa sociedade supremacista branca como a que vivemos, ser negro é, num certo sentido, não ser humano. A racionalização branca produziu um senso de humanidade à sua imagem e semelhança, ou seja, quanto mais próximo da brancura, mais reconhecido como humano se é; quanto mais próximo da negritude, menos humano se é. Tal construção do racismo é um ataque direto ao sentido africano de humanidade no qual “ser humano é ser um espírito em contato constante com os poderes espirituais que habitam o invisível; ser uma força espiritual conectada a uma energia em eterna expansão cuja totalidade constitui o Ser Supremo” (NOBLES, 2009, p. 282). A pessoa humana, assim como todo ser existente, é de um valor incomensurável e, portanto, é livre.

A colonização nos afastou dos sentidos africanos de vida e de humanidade, relegando-nos ao modo de viver e de pensar do colonizador. Certamente que a resistência africana no período escravocrata e na contemporaneidade é condição de possibilidade para a manutenção dos sentidos culturais de África, ainda que um embate permanente entre a cultura de nossos

² Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-11/onu-lanca-campanha-no-brasil-para-alertar-sobre-violencia-contr>

³ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/node/6133/>.

⁴ Disponível em: <https://exame.abril.com.br/economia/o-tamanho-da-desigualdade-racial-no-brasil-em-um-grafico/>.

povos originários e a cultura europeia-colonizadora se dê tanto no plano político quanto no plano subjetivo. A esse respeito, nos diz Stuart Hall:

Conheço intimamente os dois lugares, mas não pertencço completamente a nenhum deles. E esta é exatamente a experiência diaspórica, longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma chegada sempre adiada” (HALL, 2003, p. 415).

É próprio da negritude, com todas as intersecções que a ela podemos relacionar, o “afeto-diápora” como sendo a sensação permanente de estar fora de casa, fora da possibilidade de ser integrado e genuinamente acolhido onde se vive. A subjetividade negra é diaspórica, por trazer em sua memória corporal e genealógica a saída de seu lar, de seu espaço de segurança, de afirmação de si e da cosmogonia de seu povo.

Tendo sido sequestrados de suas origens, a relação do povo negro com a nova casa é a relação de um sequestrado com o cativo. Isso se deu no século XVI, quando do início do tráfico de negros escravizados de África para as Américas, e isso continua se dando no século XXI, porque os efeitos desse sequestro e da subsequente escravização negra continuam presentes até hoje. O povo negro vive, desde sua saída forçada de África, num ambiente anti-negro, racista, que opera com inúmeros dispositivos para exterminá-lo. Não há descanso e muito menos a possibilidade de se sentir em casa, mesmo estando vivendo no Brasil há cerca de quinhentos anos.

Diáspora - parte 2

A descoberta da sexualidade pelos homens negros – e aqui me refiro à sexualidade homoerótica como sendo também o lugar de onde falo – reintroduz na experiência subjetiva destes a sensação de diáspora.

No processo de desenvolvimento dos garotos negros está colocada, desde sempre, a possibilidade de afirmação e proteção de si pela via da submissão ao modo de vida do sequestrador, no caso, do homem-branco-heterossexual. A masculinidade ocidental que sustenta a lógica violenta do patriarcado é branca. Como não é possível a um homem negro deixar de ser negro, ele negocia a autopreservação e o amor do sequestrador, incorporando seus códigos morais e comportamentais, transformando-se num macho-beta. Isso porque, numa

sociedade em que se defende, de inúmeras formas, a supremacia branca, o papel de macho-alfa pertence somente aos homens-brancos-héterossexuais que fundam e refundam *ad infinitum* esse sistema.

A internalização da masculinidade branca pelos homens negros como tentativa de ser reconhecido como pessoa, como homem, como digno de valor, comparece, por vezes, em comportamentos violentos para com aqueles do seu povo que questionam e se deslocam desse padrão héteronormativo. “O movimento social negro acabou por produzir um certo masculinismo negro como a pré-suposição de uma identidade negra que é masculina, que exclui a mulher, que exclui o homossexual”, afirma Pinho (2004, p. 129). Esse masculinismo negro é tóxico, tanto para os homens negros héterossexuais quanto mais para as mulheres e LGBTs negros que, não bastasse sofrer as limitações e violências produzidas no seio da sociedade supremacista branca em que vivemos, sofrem também por parte de algumas pessoas do seu próprio povo com quem partilham opressões de raça, mas com quem não é possível contar e/ou confiar plenamente, porque a diferença de gênero e de orientação sexual faz com que o homem negro hétero, as vezes, se sinta numa posição superior em relação à mulher e aos LGBTs e, dessa posição, reproduza violências que sofre enquanto um copro negro no mundo sobre os corpos negros que trazem outras marcas memorizadas além da negritude.

Diante da héterossexualidade compulsória própria da masculinidade ocidental e diante da recusa subjetiva dos garotos negros homossexuais a se submeterem a ela – recusa esta que num primeiro momento se dá à sua própria revelia, posto que é muito comum garotos negros homossexuais negarem ou camuflarem a sexualidade para se proteger –, os garotos negros homossexuais experimentam a diáspora pela segunda vez.

A descoberta da homossexualidade pelos garotos negros, que a partir deste momento do texto chamarei de “bixas pretas”, os faz experimentar uma segunda diáspora, porque os retira novamente da possibilidade de serem integrados e acolhidos, mas de forma ainda mais nociva, haja vista que essa segunda barreira à aceitação se dá em seus próprios quilombos, ou seja, em sua família, em sua comunidade, e até mesmo nos movimentos negros. Um impasse é colocado frente às bixas pretas: negar a própria sexualidade e aderir à masculinidade héteronormativa, para se proteger e preservar o amor de seus pares ou para afirmar a própria sexualidade e ficar desprotegido, correndo o risco de não ser aceito em seu próprio espaço familiar de pertencimento. Qualquer uma dessas escolhas implica em sofrimento, já que em

ambas é o “afeto-diáspora” que comparece desdobrando-se em ansiedade, resignação ou depressão.

Desde muito cedo as bixas pretas precisam enfrentar o próprio corpo e o próprio desejo como inimigo em potencial porque podem vir a deixá-las ainda mais desamparadas, como se viver num país onde a cada 23 minutos se mata um jovem negro não fosse terrível o suficiente. Soma-se a isso o fato de o Brasil ser um dos países que mais matam LGBTs no mundo. A cada 28 horas uma pessoa LGBT é assassinada no país⁵. Esses dados, ao se cruzarem sobre o corpo da bixa preta, fazem dela um alvo permanente da violência do racismo e da homofobia.

Ao afirmar a sexualidade, muitas bixas pretas precisam lidar com a não aceitação da família ou de parte dela. Certamente, contar para a família sobre sua sexualidade é uma das decisões mais delicadas e um dos momentos mais difíceis pelos quais a bixa preta passa para poder viver aquilo que se é. Colocar em risco o aconchego do lar, o colo de mãe e o afeto dos irmãos tem um efeito, por vezes, aterrorizante, na medida em que a família ocupa lugar especial de pertencimento e de segurança para a bixa preta. Muitas optam por não partilhar de si com a família; algumas partilham e acabam sendo rejeitadas; outras, felizmente, falam de si e são acolhidas pelos familiares.

Além da família, a experiência de refúgio e acolhimento que, por vezes, viviam na Igreja, em especial nas igrejas protestantes, é interrompida devido à impossibilidade de a maioria desses espaços acolherem a homossexualidade como um dom de Deus. Sair da igreja acaba sendo uma escolha não tão escolhida assim, de modo que muitas bixas pretas não rompem com a Igreja por não mais terem fé, mas porque a instituição força esse rompimento, às vezes de modo sutil, às vezes de modo violento. Elas, que costumam ser a Beyoncé do ministério de louvor ou a Viola Davis do grupo de teatro, deixam o púlpito por terem sido desprezadas, agredidas pelos que se autoproclamam cristãos. A Igreja perde um membro, o Cristianismo esvazia-se de sentido.

Que lugar para a bicha preta na economia do desejo?

O sucesso do modo de produção capitalista está na sua capacidade de interferir diretamente nas nossas formas de desejar e nos objetos desse desejo. O capital, ao mesmo

⁵ Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/vinacius-de-vita/uma-pessoa-lgbt-morre-a-cada-28-horas-no-brasil_a_21701274/.

tempo em que disponibiliza um produto nas grandes empresas está produzindo em nós, por meio de um aparato midiático global, o desejo por aquele produto. Mas não apenas bens de consumo são produzidos pelo capital, ele vampiriza também nossa potência de desejar, sobrevive dela, e vai criando e nos vendendo, por meio dos dispositivos midiáticos, todo um modo de ser, estar, pensar, consumir e desejar. O capital é uma face da colonização, seu prolongamento, sua consequência direta, sua sofisticação mercadológica. A preocupação dos capital-colonizadores contemporâneos está menos em explorar territórios geográficos e mais em colonizar territórios existenciais (VEIGA, 2015) que perpetuem a lógica que o sustenta e que retroalimentem as engrenagens que mantêm o modo de produção colonial-capitalista. Dentre essas engrenagens encontra-se o racismo.

Sabemos que o problema do racismo é anterior à colonização e ao capitalismo, e remonta ao encontro dos povos leucodérmicos (brancos e amarelos) com os povos melanodérmicos (negros), aproximadamente a partir dos anos 4 mil antes de Cristo (MOORE, 2007). A configuração moderna do racismo via colonização/escravidão ganha novas roupagens na contemporaneidade. O racismo é condição de possibilidade para a existência e perpetuação do modo de produção capitalista que se sustenta na desigualdade de raça, da forma como foi herdada do colonialismo e da subsequente desigualdade de classes.

Sendo o racismo engrenagem do capitalismo, este vai operar de modo a perpetuá-lo, visto que o fim do racismo levaria ao fim do próprio capitalismo, como o conhecemos na atualidade. A manutenção do *status quo* racista se dá mediante a colonização do pensamento e do desejo que o capitalismo empreende por meio dos mega aparatos midiáticos globalizados. Se o desejo é colonizado pelo capital, que é branco, o que o desejo passa a desejar é a brancura. Que lugar então restaria para a bixa preta na economia do desejo?

As imagens relacionadas à beleza estão predominantemente ligadas à brancura. Dos deuses gregos às passarelas de moda, incluindo a publicidade, o cinema e a televisão, o branco ocupa o protagonismo da beleza e do ideal de consumo para o amor romântico. Crescer numa sociedade em que a beleza está no outro, e as marcas que o constituem física e historicamente são preteridas, tem um efeito subjetivo dilacerante sobre a constituição do senso de valor próprio, da autoestima.

Enquanto o capitalismo, com sua lógica de consumo e descartabilidade, afetou nossas maneiras de amar e de nos relacionar (ROLNIK, 2015), o racismo afeta a maneira como amamos a nós mesmos e como nos relacionamos com o outro, a partir desse amor. O racismo é a expressão de ódio a uma outra raça e, assim sendo, é comum que aqueles que são alvos

desse ataque permanente – por meio dos diversos dispositivos sócio-político-econômicos que essa sociedade supremacista branca produziu – acabem por introjetar esse ódio que vem do exterior e passem com isso a experimentar um doloroso afeto de auto-ódio. Certamente já ouvimos alguém dizer que “fulano é preto, mas é racista”; “ciclano é preto, mas é mais racista que muito branco”, para se referir às atitudes de pessoas negras em relação a si mesmas e aos demais membros de sua raça. Afirmamos, porém, que não existem negros racistas; o que existe são negros vivendo processos de auto-ódio.

Odiar seus traços, odiar a cor de sua pele, odiar sua história pessoal e a história do povo ao qual pertence. Desse ponto de vista, o racismo é um sucesso, porque consegue nos matar afetivamente, simbolicamente, para além ou aquém das estatísticas de homicídios de pessoas negras no Brasil. Mata-se por todos os lados e de múltiplas formas.

Com a autoestima enfraquecida, a bixa preta tenta lidar com a solidão e com o desejo de ser amada, ainda que por vezes creia, inconscientemente, que não merece receber amor. Tal crença, efeito do racismo em sua subjetividade, a deixa numa sensação de insegurança em relação ao seu valor próprio, mesmo quando está recebendo reconhecimento e amor de outras pessoas (FANON, 2008). A confirmação vinda do outro, seja amigo, familiar, namorado, não é suficiente para aplacar o medo de ser rejeitada e de viver uma solidão ainda mais intensa do que já vive. Esse medo da rejeição é uma introjeção do modo como a sociedade branca lida com pessoas negras: rejeitando-as. Ter crescido vendo os super-heróis sendo representados por homens brancos; seus personagens favoritos das novelas ou de muitos filmes serem brancos; as pessoas que ocupam lugares de poder na sociedade serem brancas; a pornografia *gay* em revista ou em audiovisual ser predominantemente composta por bichas brancas; os filmes de temática LGBT serem majoritariamente protagonizados por pessoas brancas, tudo são experiências de rejeição que as bixas pretas vivenciam, ainda que de modo inconsciente. Sua imagem não é representada, seu corpo quando aparece é, quase sempre, em posição subalterna ou de modo pejorativo. Sendo os diversos dispositivos midiáticos um dos principais vetores de produção do desejo e estando a bixa preta numa condição de rejeição dentro desses dispositivos, o lugar que lhe é relegado na economia do desejo é um não-lugar. Ser vista como exótica e ser constantemente fetichizada pelas bichas brancas são marcações desse não-lugar. Há uma redução da sua humanidade, da sua integridade como pessoa, que inclui sua personalidade, sua história, seus desejos, seu modo de ver e de estar no mundo a uma dimensão apenas corporal. O não-lugar da bixa preta na economia do desejo é o lugar de um corpo, por vezes, animalizado, em que a fantasia em torno do tamanho do pênis e de sua

performance sexual preenche o imaginário das bichas brancas, deixando pouco espaço para que a bixa preta possa entrar na economia do desejo como sujeito que tem um corpo e não apenas como corpo.

Os movimentos LGBTs são ainda muito atravessados pela supremacia branca e pelo racismo dela derivado, de modo que pessoas LGBTs negras, mesmo nesses espaços mais plurais – nos quais se pressupõe o acolhimento a todos aqueles que possuem uma sexualidade desviante da cis-hétero-norma –, experienciem a recusa dos membros brancos dessas comunidades de reconhecerem seus privilégios enquanto tais e de se engajarem numa luta LGBT que seja interseccional. Com Audre Lorde entendemos que “não existe hierarquia de opressão”, mas que existem acúmulos e, assim sendo, uma pessoa LGBT negra sofre maiores opressões do que uma pessoa LGBT branca. Lutar pelo fim da violência da lgbtfobia sem atrelar a essa luta o fim da desigualdade racial é uma maneira de os movimentos LGBTs reforçarem nas bixas pretas a sensação de não-lugar.

A sensação de não ter lugar, de não pertencimento, própria da experiência diaspórica, comparece também no campo do amor, da afetividade. A dificuldade nas relações amorosas comumente está relacionada com a baixa do seu senso de amor próprio. Não se amando como se é e vivendo com a sensação iminente de rejeição, a bixa preta, por vezes, cai em um desses complicados arranjos: ou não se permite amar e não suporta receber o amor do outro quando amada, ou ama e se submete a uma relação em que não é amada, ou ama e é amada, mas vive em estado permanente de ansiedade, devido à sensação de que a qualquer momento esse amor pode acabar.

Outros arranjos são possíveis, felizmente. O resgate de seu senso de amor próprio por meio do acesso ao que Nobles (2009) chama de “pulsão palmarina”, o desejo de ser africano e livre, reposiciona a bixa preta diante da economia do desejo. Ela faz o não-lugar a que foi relegada se transformar num lugar de afirmação, por meio do resgate de seu valor como descendente do povo “que há dois mil anos já trabalhava o ouro e a prata” (FANON, 2008, p.119). Reencontrar com sua história pessoal e com a história de seu povo dentro de uma narrativa própria, uma narrativa negra, e não atravessada pelo olhar branco-colonizador é um caminho para se relacionar de outro modo no campo afetivo, porque é um caminho para se

relacionar de outro modo consigo mesma. “A oxum perguntei: como encontrar o amor verdadeiro? Oxum respondeu: olhando sempre para o espelho”⁶

“Vida me fez flor, no mesmo corpo fez granada”

O resgate da autoestima e do senso de valor de sua história e de seu povo não são suficientes para expurgar os efeitos do racismo na subjetividade e no cotidiano da bixa preta. Pensar que se livrar das mazelas que o racismo produz é um trabalho psicológico que a bixa preta deve empreender é perder de vista toda engrenagem social que perpetua a supremacia branca e reproduz violências aos corpos negros. Destruir o racismo implica destruir o mundo tal qual ele se encontra agora. O trabalho sobre si, o autocuidado, tão fundamental para que a bixa preta siga viva num mundo que quer exterminá-la, é ferramenta de fortalecimento para o confronto permanente com a realidade social do racismo.

Como bixas pretas, vivemos no exercício de driblar a exaustão e de não sucumbir à tristeza que este mundo branco-hétronormativo gera em nós. “A tristeza é o fundamento da bixa bomba: o preço de destruir a merda toda que nos constrange é demorar tempo demais até notar que a explosão também te deixa destruída” (MOMBAÇA, 2017). Para nós não há saídas fáceis, nem rotas de fuga tranquilas. Há um trabalho permanente de confronto ao *status quo*, confronto que se dá simplesmente por existirmos. Ignorar o confronto é uma forma de resignar-se, um jeito de morrer aos poucos, bem devagarinho, enquanto o racismo vai sugando nossa energia vital. Olhar de frente para o confronto, assumi-lo, é espalhar granadas por todo tecido social, provocar explosões micro e macropolíticas, desestabilizações do *status quo*. Perfurar a branquitude com os ossos da fratura exposta que o racismo produziu em nós e ver o sangue branco se misturar ao nosso sangue negro até que ambos fiquem vermelhos.

“A minha pele preta é meu manto de coragem” diz Linn da Quebrada, na letra da música “Bixa Preta”. Nossa pele preta é ao mesmo tempo alvo e escudo, é razão de sermos atacadas e razão de resistirmos ao ataque. Jota Mombaça fala da resistência das bixas pretas em seu texto “*O mundo é meu trauma*”:

⁶ Disponível em: <https://www.localprayers.com/BR/Alvorada/420117544733193/Centro-Espirita-de-Umbanda-Xang%C3%B4-agodo-e-Oxum-Panda>

Eles virão para nos matar porque não sabem que somos imorríveis, não sabem que nossas vidas impossíveis se manifestam umas nas outras. Sim, eles nos despedaçarão, porque não sabem que uma vez aos pedaços nós nos espalharemos, não como povo, mas como peste, no cerne mesmo do mundo e contra ele (MOMBAÇA, 2017).

Situar-se contra o mundo, tramar o seu fim, para que outros mundos possam vir a ser possíveis. A necessidade de que esse mundo acabe como condição para o fim das violências do racismo e da homofobia, por vezes, nos atravessa, de modo a sentirmos que o que deve acabar somos nós mesmos. A morte entra pela soleira de nossas portas e pousa em nosso peito, dando-nos a sensação de que morrer seria o melhor remédio. Cada uma de nós cria estratégias próprias para o diálogo com a vontade de morrer, algumas de nós sucumbem a essa vontade e se entregam. A vontade de morrer não é nossa, é desse mundo. É o mundo branco que deseja nossa morte, que deseja perpetuar-se por meio do privilégio de poucos em detrimento de muitos. Viver é poder não atender a esse apelo mortífero do mundo branco-hétronormativo. Nossas vidas são sementes de um mundo porvir e granadas para a destruição do mundo atual. Carregamos em nós essa ambiguidade apocalíptica. “Bixa pre-TRA-TRA-TRA-TRA”.

Resistimos e seguimos pelo mundo em nossas existências diaspóricas, criando novas modalidades de acolhimento, novos sentidos de pertencimento, forjando nossos próprios quilombos. Os coletivos de bixas pretas, a amizade com as irmãs pretas hétero e lgbs, as relações amorosas saudáveis, as religiões de matriz africana são estratégias de sobrevivência, suporte para a vida cotidiana, afago para a solidão que nos toma ao anoitecer, e desempenham papel importante na reparação aos danos que as diásporas causaram em nossas subjetividades.

Referências

- CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: EDUFBA, 2008.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MOMBAÇA, J. O mundo é meu trauma. *PISEAGRAMA*. Belo Horizonte, número 11, página 20 - 25, 2017.

MOORE, C. *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

NOBLES, W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, E. (Org.) *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

PINHO, O. A guerra dos mundos homossexuais: resistência e contra-hegemonias de raça e gênero. In: RIOS, L.; ALMEIDA, V.; PARKER, R.; PIMENTA, C. (Orgs.) *Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde*. Rio de Janeiro: ABIA, 2004.

ROLNIK, S. *Amor, o impossível e uma nova suavidade*. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Novasuavidade.pdf>.

VEIGA, L. *O analista está presente: a arte da performance de Marina Abramovic e a clínica*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Rio de Janeiro: UFF, 2015. Disponível em: www.slab.uff.br/psm/uploads/2015_d_Lucas.pdf.

Recebido em: 22 de abril de 2018.

Aceito em: 17 de junho de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

Loucura e marginalização social em *Fogo Morto*

Madness and social marginalization in *Fogo Morto*

Bárbara Del Rio Araújo¹

RESUMO: Este trabalho pretende, por meio da obra *Fogo Morto*, discutir a representação da loucura e da marginalização social como produtos de um processo de modernização conservadora. Desse modo, leva-se em conta o fato de a forma estética se relacionar com a forma social, possibilitando uma configuração artística efetiva e crítica. Por intermédio de sua estrutura multiplanar, a narrativa de José Lins do Rego esboça na criação dos personagens as mazelas de um desenvolvimento que progride carregando traços arcaicos, como o favor e a cordialidade. Nesse sentido, por meio do discurso indireto livre, podemos entender o quanto a modernização e o ideal do “bem-estar social” oprimiu parte da população, atenuando sua capacidade de autonomia e contribuindo para desumanização dessas figuras.

Palavras-chave: Loucura; Marginalização; Modernização conservadora; *Fogo Morto*.

ABSTRACT: This paper intends, by the book *Fogo Morto*, discuss the madness representation and social marginalization as product from a conservator modernization process. On this way, it's important the relation between the aesthetic form and the social form, allowing an artistic configuration more effective and critic. By its complex structure, the Jose Lins do Rego narrative show in character creation the blemish of a development which get on bringing archaic aspects, as the favor and the cordiality. Then, by the indirect discuss, we can understand how the modernization and the idea of “well fair state” submit part of the population, reducing its autonomy capacity and contributing for the dehumanization from this figures.

Keywords: Madness; Marginalization, Conservator Modernization; *Fogo Morto*.

A loucura e o desenvolvimento do capitalismo no Brasil

A abordagem da loucura nos estudos da medicina social é construída como um instrumento técnico-científico a serviço indiretamente do estado capitalista e do poder burguês. As mudanças decorrentes do processo de modernização transformaram a prática medicinal, contribuindo para a administração da saúde, situada nas câmaras administrativas rurais que, além de organizarem as recém-chegadas máquinas e escolas agrícolas, os poços e

¹ Doutoranda em Literatura Brasileira pelo programa de pós-graduação em estudos literários da UFMG. Atua como docente efetiva no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde orienta pesquisas fomentadas pela FAPEMIG. E-mail: barbaradelrio.mg@gmail.com

chafarizes nas vilas pouco a pouco urbanizadas, se ocupavam de uma política higienista a qual consistia no controle da disseminação de loucos e embriagados, injúrias e obscenidades contra a moral pública (MACHADO, 1978, p. 183).

Diante do progresso e da busca pela uniformização social, a comunidade médica acabou por travar relações políticas e econômicas se mostrando aparentemente como um instrumento neutro, ao se colocar como descobridora da natureza humana. Entretanto, nesse contexto, a racionalidade médica prosseguiu estabelecendo objetivos e parâmetros à saúde pública dentro de um projeto burguês maior de consolidação do capital. A relação entre saúde e sociedade aprimorou os mecanismos de dominação e favoreceu a legitimação de um sistema excludente, na medida em que o discurso médico atrelou a vida privada do indivíduo ao destino de uma determinada classe social, em que os sujeitos foram levados a compactuar com a ordem dominante. A imposição de parâmetros comportamentais incentivou a crescente tendência à culpabilização, buscando exercer um controle tirânico do indivíduo sob si mesmo. Esse fato esteve diretamente relacionado à configuração do capitalismo, que relega ao indivíduo a dificuldade de acompanhar o desenvolvimento, mascarando as dificuldades de inclusão da própria organização econômica. Desse modo, tudo aquilo que escaparia à ordem e ao modelo surgiria como sofrimento psíquico, difundindo-se o preconceito e a normalização. Nesse aspecto, além da pobreza, característica ineliminável desse novo sistema, ocorre também a promoção da penúria, da fome e de doenças, como a loucura. Para além dos discursos teóricos da área do conhecimento médico, é preciso pensar a loucura também como evidência da dinâmica social, já que existe uma realidade histórica de transformação da ordem econômica, de onde vem esse poder normalizador.

Nessa seara, *A história da Loucura na Idade Clássica*, de Michael Foucault desenvolve uma crítica contundente ao cientificismo, apresentando uma investigação das diferentes formas de percepção da loucura, sobretudo na modernidade, quando se chega a classificá-la como doença mental. A preocupação é discutir a racionalidade, evidenciando como a razão se tornou o pressuposto da constituição da subjetividade ocidental e, sua excessiva justificação, acabou levando à imposição de controle dos comportamentos, fixando modelos sociais, perseguindo aqueles que deles escapasse, situando-os como loucos (FOUCAULT, 1978, p. 70). Contudo, foge ao raciocínio a base materialista para entender que os laços burgueses e a prescrição da loucura advêm da consolidação de uma ordem em que as classes de baixa renda ficam à mercê do Estado e de um discurso que se mostra incontestado, mas serve de ato para a contenção social.

A concepção foucaultiana de história é parcial e contribui pouco para essa análise, uma vez que renuncia a discussão do plano socioeconômico. O conjunto das transformações arroladas na pesquisa do escritor francês não pode ser visto, somente e naturalmente, como uma realização burguesa; é preciso articulá-lo como fruto da instauração de uma nova ordem econômica e, sobretudo, da luta de classes. Como afirma Merquior, “o filósofo raramente ou quase nunca se empenha num corpo-a-corpo com qualquer material empírico (como se não gostasse de sujar as mãos com a análise da história real)”. (MERQUIOR, 1985, p. 47).

Foucault percebe que o julgamento da loucura está relacionado à racionalidade moderna, mas pouco fundamenta a respeito dessa relação com a consolidação do capitalismo. A excessiva crítica à razão construída, no seu argumento sobre o poder e a normalização, acaba desaguando em um elogio ao irracionalismo, desconsiderando, portanto, os ideais humanitários do iluminismo, vendo-os somente como mecanismos coercitivos. Nesse sentido, o apeço pelo irracionalismo acaba criando novas tutelas, no pretexto de aboli-las. Segundo Rouanet, não seria possível fugir ao iluminismo e à racionalidade, pois ambos são pressupostos de uma crítica permanente. Pode-se dizer que o espírito iluminista se confunde com a própria modernidade, na medida em que o iluminismo foi a matriz do pensamento liberal, transformado na burguesia em sua fase revolucionária. Hoje, as liberdades iluministas não foram extintas, mas transformadas em benefício de um grupo social específico e, nesse sentido, pode-se dizer que elas vigoram apenas como meras “fachadas formais” (ROUANET, 2008, p. 200).

Assim, é preciso discutir a “questão social da loucura”, por meio da luta de classe, isto é, a sociedade burguesa e seus efeitos sobre o conjunto da classe trabalhadora. A predominância da racionalidade na sociedade moderna está intimamente relacionada ao sistema capitalista. Além disso, a dualidade conceitual normalidade/loucura não é autônoma e caminha junto com a história, que, por sua vez, não se realiza somente no discurso. Desse modo, é necessário frisar que a discussão da loucura no Brasil se tornou alvo das políticas higienistas dos séculos XIX e XX, buscando no apoio da família a substituição dos hábitos coloniais pelos novos costumes burgueses, transformando a cultura ao interesse do capital. (COSTA, 2004, p. 21).

Diante da mudança econômica e da instauração de um sistema socioeconômico de base individualista e competitiva, na qual o sujeito não garante o mínimo de bem-estar, são correntes os sentimentos de frustrações, amarguras, animalizações, embrutecimento,

alterações comportamentais e a loucura, que faz do homem uma vítima desabonada da sua condição racional.

A perda da consciência, a falta de compreensão subjetiva do mundo objetivo e a escassez de senso de realidade são sedimentadas na narrativa de *Fogo Morto*, como um modo de representar a relação entre o mundo social e o natural no contexto de modernização. Assim, é importante perceber que o sentimento trágico no romance está relacionado à materialidade, ou seja, o desenvolvimento físico, mental e psicológico, depende também de fatores como melhorias do ambiente social. Assim, não é que um justificaria o outro, mas essas instâncias estão relacionadas para mostrar que existe uma totalidade a ligar o homem à realidade histórica em que ele se encontra. Na narrativa, a loucura expressa as contradições existentes entre o capital e o trabalho por meio do esgotamento dos personagens; até mesmo a autoaniquilação pode mostrar a crise do trágico processo de modernização. Quando colocamos em pauta as imbricações da literatura com as relações sociais, passamos a compreender que a demência dos personagens não se restringe somente a uma individuação, há ali também presente a margem social, econômica e histórica. Evitar a condenação exclusiva do sujeito ou uma leitura restritiva faz com que fuçamos da legitimação do discurso da classe dominante e entendamos que as relações sociais estão historicamente determinadas, dispondo de indivíduos desigualmente posicionados na estrutura de produção.

A relação entre a loucura e o processo de produção do capital é necessária para entender a narrativa de Jose Lins do Rego, pois o trágico nela se funda no caráter explorador do regime capitalista. Assim, a loucura não tem a ver com traços invariáveis da sociedade humana, que a sociedade burguesa herdou com o desdobramento de problemas sociais, mas tem a ver com a sociabilidade erguida sob o comando do capital. Um bom exemplo dessa sistemática é o livro *A razão cética*, de Katia Muricy, que mostra como, a partir da segunda metade do século XIX no Brasil, a racionalidade médica agiu pelo seu caráter político e ideológico, servindo a administração da modernização do capitalismo, buscando no tratamento psíquico contornar e suprimir os hábitos do passado. (MURICY, 1988, p. 33).

Fogo Morto: modernização conservadora e demência

A obra de José Lins do Rego, segundo José Maurício Gomes de Almeida, constitui uma tentativa de esboçar a fisionomia daquele nordeste agrário, já decadente, sendo que a palavra “decadente” assume nessas ficções importância capital. Ela aponta para um processo

real que é transfigurado tragicamente na narrativa, constituindo assim um caráter empírico e estético (ALMEIDA, 1981, p. 200). Tomada como síntese acabada desse complexo, a obra *Fogo Morto* é vista pela crítica literária como representante da transição da economia escravista para a economia capitalista, ou seja, a ascensão e queda da cultura açucareira frente à implementação das usinas no nordeste brasileiro. Nos três personagens centrais – Mestre José Amaro, Coronel Lula e Capitão Vitorino – estão expressões maduras dos conflitos humanos em um nordeste decadente. (BOSI, 1985, p. 448). Todos eles dramatizam o “fogo morto” de um sistema econômico-social sendo suplantado por outro, moderno; a exposição da subjetividade desses personagens cria uma forma trágica, em que prepondera o fatalismo dos episódios de loucura e suicídio, intensificando as consequências do processo social.

Pode-se, nesse sentido, evidenciar que a caracterização dos personagens vai muito além da designação como “tipos”, a fixar um padrão regional. Percebe-se neles o conflito humano, “um diálogo permanente entre a problemática individual e coletiva. Na obra, portanto, o existencial e o social se alimentam reciprocamente o tempo inteiro”. (TRIGO, 2002, p. 20). Coronel Lula, Mestre Amaro, ou mesmo Capitão Vitorino são representantes de classes sociais diferentes e podem até denotar um comportamento pitoresco. Entretanto, não são superficiais, caricaturais, ou sem individualidade. O que se percebe na obra é que são, exatamente, essas figuras que configuram, por meio do jogo narrativo entre imagem exterior e sentimento íntimo, a história do povoado bem como a reflexão sobre a realidade nacional. É por meio da exposição da complexidade de consciência, da profundidade existencial desses protagonistas, que se pode obter a representação social da decadência dos engenhos açucareiros. Como bem observa o crítico João Pacheco, todos esses personagens têm relevo objetivo. Não são apenas caixas de ressonância do mundo externo, vez que eles reagem à realidade e atuam nela. (PACHECO, 1958, p.39). Nessa perspectiva, a representação do nordeste agrário, absorvido gradativamente pelas usinas, aparece também expressa pela decadência dos sujeitos:

Lula vivia para se esconder de ricos e de pobres, tudo caminhava para o abismo, o silêncio ocupava tudo. Tentavam nos dias de missa manter a postura com as joias e o cabriolé sem brilho e com cavalos magros. Às vezes, se questionava se seria castigo de Deus, mas logo pensava que isso não podia por que era devoto e Deus era seu amigo. Pensava que Santa Fé ficara um engenho de maldição, via a decadência, as marcas dos castigos de Deus sobre criaturas e coisas condenadas (REGO, 1972, p. 201).

A relação entre os personagens e a instância narrativa, distanciada, mas capaz de associar os diversos pontos de vistas, favorece a exposição “em cena”; os diálogos e monólogos interiores são a base fundamental, para que a narrativa não se torne uma pregação ou um discurso historiográfico. Há uma composição bem pensada, na qual as partes da narrativa se comunicam, assim como os tempos – presente e passado –, projetando uma atmosfera em que nem tudo é mistério ou revelação; mantém-se a mistura que favorece o contraste de caracteres e situações, contribuindo assim para o processo polifônico (BAKHTIN, 1981, p. 50). Encena-se, por meio dos personagens e da organização narrativa, aspectos da formação social nacional, que passa a integrar a fatura de modo específico.

Dividida em uma estrutura de três planos, a qual é comparada, por Mario de Andrade, a forma de uma sonata, *Fogo Moto* focaliza junto a vida de três personagens a história do povoado de Santa Fé, desde a sua fundação na primeira parte do século XIX, pelo Capitão Tomás, até a sua decadência frente à implantação de um novo modo de produção, durante o comando de Lula, genro do fundador:

O Capitão Tomás Cabral de Melo chegara do Ingá do Bacamarte para a Várzea do Paraíba, antes da revolução de 1848, trazendo muito gado, escravos, família e aderentes. Fora ele que fizera o Santa Fé. (...) Era homem de pulso, de muita coragem para o trabalho. Ele mesmo dera ao engenho que montou o nome de Santa Fé. Tudo se fizera a seu gosto. (...) Tivera que lutar no princípio com toda dificuldade. Nada sabia de açúcar, fora criador, plantador de algodão. Para ele, porém não havia empecilhos. Levantou o engenho, comprou moenda, vasilhame e dois anos após a sua chegada ao Santa Fé, tirara a primeira safra. (...) A casa grande subiu a cumeeira, as telhas brilhavam ao sol, a horta cresceu, o engenho subia como gente viva, com os partidos de cana acamando na várzea. (REGO, 1972, p. 135-36).

E foram-se assim os anos. Seu Lula era agora Coronel Lula de Holanda. Os negros de Santa Fé minguavam. Nicolau fora vendido, dois haviam morrido de febres. E a bexiga da peste que passara pelo Pilar, arrancara cinco negros da fábrica de Santa Fé. Mas o engenho tirava suas safras. Apesar de tudo, as terras davam o que podiam (...). (REGO, 1972, p. 166).

A cozinha da casa grande só tinha uma negra para cozinhar. E enquanto na várzea não havia mais engenho de bestas, o Santa Fé continuava com as suas almanjarras. Não botava máquina a vapor. Nos dias de moagem, nos poucos dias do ano em que as moendas do seu Lula esmagavam cana, a vida dos tempos antigos voltava com ar animado, a encher tudo de cheiro de mel, de ruído alegre. (REGO, 1972, p. 192).

A tragicidade se coloca no livro já no título. É a condição do engenho Santa Fé, condenado a sucumbir no mundo onde as máquinas a vapor e a industrialização se

impuseram. Por sua vez, é também a condição dos indivíduos ligados à ordem conservadora: Mestre Amaro, um simples soleiro, que sempre se orgulhou de sua condição livre, padece no mundo no qual o artesão não é valorizado; Lula de Holanda é senhor de engenho, que já viveu as glórias da produção herdada de seu sogro, e hoje vive a decadência dessa estrutura, embora ainda desfrute dos privilégios do código patriarcal. Por fim, Capitão Vitorino, parente da fidalguia do engenho, procura se manter por intermédio do povo, seu consolo, devido ao declínio de sua origem e, assim, tenta ingressar no mundo da política, sem saber que ela também não é igualitária e tende a afastar os pobres sem referência.

As individualidades em *Fogo Morto* se apresentam num campo de contingências que convoca, por meio da discussão estética, o leitor e a perspectiva histórica e sociológica, todos entrelaçados em uma enunciação coletiva. Nesse sentido, pode-se dizer que os personagens são alegorias nacionais, que, embora estejam em outro tempo, mantêm conexão particular com a realidade social existente, a qual permanece como referência e forma, internalizadas pelo tempo histórico. A modernização precária e a condição de subdesenvolvimento são sentidas pelo tríptico, mostrando como a modernização se consolida com as decepções, que, por sua vez, evidenciam o ensejo das experiências contraditórias, em que os rumos do progresso estarão sempre ligados ao discurso dos vencedores, mas, sobretudo, ao dos vencidos:

Entre o senhor de engenho e o mestre de ofício que agonizam - o coronel apagando o seu fogo e o mestre se suicidando - o capitão Vitorino Carneiro Cunha se ergue com triunfador. Também ele está em decadência porque é de família senhoril e cai lentamente para o povo. É uma ponte entre um estrato social e o outro. (CANDIDO, 2004, p. 61).

Na sua perspicácia, Amaro percebia que o sistema de modernização era um projeto falido, que beneficiava a poucos, permanecendo excludente e marginalizador. Nesse aspecto, não acreditava em democracia e tinha um discurso arrasador com relação à participação do povo nas decisões comuns. A doença da filha e o distanciamento da mulher são suficientes para ele entender que aquele mundo beira o incontornável, sobretudo a justiça:

- Olhe, meu compadre José Amaro, no tempo da monarquia eu fui a uma eleição do Itambé, e lá dentro da igreja quebrei uma urna (...) Lutei muito mas os liberais correram. Neste tempo, quando havia homem duro era só mandar chamar. Agora estou velho, esta história de República é esta leseira que se vê. Eleição aqui no Pilar é de acordo. Agora, não. O Dr. Samuel está com vontade de virar tudo isto de papo para o ar. Ele mandou me chamar (...)

- Compadre me diga uma coisa: este Dr. Samuel não é filho do Dr. Belarmino de Goiânia?
- É ele mesmo. É gente de João Alfredo.
- e o compadre acredita que ele vá brigar com este povo da Várzea? É gente da mesma laia. (REGO, 1972, p. 77)

Quando se depara sem terra e sem proteção, Amaro questiona o espaço de direito e vê que nele se impõe a tragicidade: “A terra era do senhor de engenho e este podia fazer dela o que quisesse. Então não havia um direito que lhe garantisse a sua casa? (...) Não poderia ele encontrar uma proteção que lhe valesse?” (REGO, 1972, p. 124). As desigualdades acabrunhavam o Mestre, que não compreendia o sistema econômico totalmente; quando tem a sua casa tomada pelo senhor de engenho, um processo de transformação é notado e o que predomina na sua personalidade é a raiva e o rancor: “O que tinha de verdade o seu compadre? Que raiva era aquela? Nunca o vira tão amarelo, com os olhos como se fosse gema de ovo” (REGO, 1972, p. 41). Mestre Amaro não tinha consciência sobre o funcionamento das classes sociais. Para ele, era uma questão apenas de posicionamento, de tomar partido, de não deixar que ninguém lhe “botasse canga”. O pobre mestre artesão sofre com a mudança econômica, o que lhe dá um aspecto fraco e pouco saudável; a tragicidade também se coloca no processo de animalização de Amaro, que será confundido com a figura mítica do lobisomem. É interessante notar que, nesse caso, ainda que dentro de um realismo fantástico, existe uma necessidade de verossimilhança que não está somente fora do texto aliançado à modernidade. Aristóteles aponta que, na composição trágica, existe a necessidade do maravilhoso, que somente faz sentido quando bem empregado. Na narrativa, a situação de Amaro se torna trágica no momento em que essa fantasia do lobisomem está amalgamada à discussão histórica de falimento do próprio ser humano frente à modernização. Assim, a sua transformação pertence ao maravilhoso e não ao miraculoso. O processo de decadência é, portanto, ampliado nas ações de Amaro, descritas pelo embrutecimento, pela raiva e pelo traço grotesco e animalesco: “José Amaro grunhiu por entre os dentes um bom dia de raiva” (REGO, 1972, p. 18). Para descrevê-lo, o narrador diz: “Era duro demais, era como um cardeiro cheio de espinhos” (REGO, 1972, p. 26). Nos pensamentos de Sinhá, Amaro só fazia vociferar, crescendo a voz para tudo, até para os bichos e para as árvores. A barba grande e os cabelos enormes são ressaltados junto com a adjetivação de monstro. Amaro se bestializa. Ele não entende o que acontece e age irracionalmente, se purgando como num processo de autoflagelação. Sua raiva é tanta que ele castiga não apenas a sola e o couro, mas também a si,

batendo na sua própria perna. Cada vez mais manco, a fraqueza física revelava uma mágoa profunda:

Batia forte na sola, batia para doer na sua perna que era torta. Que lhe importava o cabriolé do Coronel Lula? Que lhe importava a riqueza do velho José Paulino? (...) O canário não se importava com o martelo do mestre. Um silêncio medonho envolvia tudo, num instante como se o mundo tivesse parado (REGO, 1972, p. 13).

Cravando uma faca no peito, ele demonstra o fim de qualquer esperança e, se existisse alguma possibilidade de humanismo, seria somente na fuga daquele contexto. O suicídio aqui marca a intensificação do processo de loucura e embrutecimento a revelar o vazio da existência, sentido de modo constante. Diante da falência humana, do prenúncio catastrófico, a loucura e a iminência da morte se universalizam, tornando a autodestruição uma recusa àquele *modus vivendi*. Dessa forma, a barbaridade do atentado contra a vida se humaniza como resistência. O suicídio de Amaro, assim como os delírios de loucura dos demais personagens, torna aparente algo que estava oculto como forma de dominação; como um segredo ou uma verdade inacessível, expõe a nu algo que parece naturalizado. Desse modo, parece que aquilo que os incomoda é de ordem universal, necessário e comum ao mundo; o que lhes assombra e lhes priva parece ser a própria natureza humana. No entanto, como venho afirmando, isso é produzido pela ordem social. Nesse contexto, a loucura se torna uma das próprias formas da razão. Aquela se integra nesta, constituindo contraditoriamente sua obliteração e revelação. Logo, a cena de sua morte configura o que o personagem tem de vítima e de autoria, ele é ativo e passivo diante da circunstância, seu tom não é grandioso nem espalhafatoso, trata-se de uma queda comum, deixando clara a alusão trágica da experiência social em um país periférico na esteira da modernização.

A forte carga dramática da narrativa é intensificada, na medida em que as histórias de vida dos personagens se entrecruzam. Aliás, elas são abordadas em uma perspectiva diacrônica, mas também sincrônica, haja vista que são inseridos cortes temporais na construção, focalizando o momento atual decadente e o comparando ao passado glorioso. Alicerçada ao capítulo inicial e à vida de Amaro, temos a segunda parte, que apresenta o Coronel Lula de Holanda. Sua história é narrada em confronto com a história de seu sogro, Capitão Tomás Cabral de Melo, possuidor de muitos gados e escravos, fundador do vilarejo e primeiro a se empenhar pela lavoura de cana de engenho.

A situação de imponência de Lula, seus desmandos e paternalismo perante a decadência são representativos de como o atraso pode ser agregado ao progresso, formando uma ambiguidade específica. De modo esquizofrênico, ele, representante da aristocracia local, busca manter os louros do passado, revelando a sua inadaptação àquela nova ordem modernizadora. A doença que o acometia, a epilepsia, a vendagem de ovos por parte da sua esposa como sustento da casa e a demência da filha caçula são mais exemplos de que o tempo de outrora já não era igual ao da narração, na época do Capitão Tomás.

Lula de Holanda sofre a degradação física e moral, por não encontrar uma alternativa viável para o avanço do capitalismo e da modernização sobre a sociedade dos engenhos. O engenho de Santa Fé, fundado pelo seu sogro, já não “moía” como naquele tempo, e ele, bacharel instruído, pouco ou quase nada sabia sobre aquela administração. A narrativa evidencia que, na medida em que ocorria o declínio da produção do engenho de Santa Fé, a figura do Coronel se degradava. Cada vez mais alienado em outra realidade, na qual poderia manter o seu *status* social, o personagem buscava um ponto de fuga, representado, sobretudo pelo apego à religião. Sua destruição física também é anunciada na narrativa com a representação dos ataques epiléticos. Ficava famoso pela agressividade, sovinice e doença. D. Amélia percebia que seu marido mudava de humores. Com a abolição, seu estado de saúde se agravaria:

Os negros se foram de cabeça baixa e ela viu pela primeira vez uma coisa horrível. O seu marido empalidecer procurar o sofá e cair com o corpo todo se torcendo como se tudo nele fosse partir. Aquilo durou uns minutos, mas foram os instantes pior da sua vida. A baba branca que saía da boca de seu Lula, o bater desesperados dos braços e das pernas fizeram lhe medo (REGO, 1972, p. 171).

De fato, Lula se transformava. A barba ficava branca e a voz rude. Agora, ele permanecia dias e dias como se estivesse fora do mundo; recorria a ajuda de Jose Paulino várias vezes para se manter. Precisava de favores e proteção, embora tivesse patente de tenente-coronel. Tentava se estabelecer de qualquer modo, judiando e gritando. É característico na sua fala a repetição e usos de cacoetes, dado, sobretudo pela palavra “hein”, buscando concordância da plateia. O que fica claro é que repetir se torna um modo de se afirmar em um contexto em que ninguém mais o ouve ou o vê:

- Quem é que manda neste engenho, hein, mestre José Amaro? De quem é esta terra, hein, mestre José Amaro?

- O senhor sabe melhor do que eu, Coronel. (...)
 - Quem manda nesta terra, hein, mestre Amaro?
 - Quem manda é o senhor do engenho. (...)
 - Hein, mestre José Amaro, quem manda neste engenho?
 - Coronel, eu já disse.
- Uma raiva de tudo foi se apoderando do soleiro. Já não podia mais aguentar aquelas perguntas bobas.
- Coronel, afinal o que é que o senhor manda?
 - Hein, Amélia, veja o que ele está dizendo
- D. Olivia botou a cabeça na porta, olhou para todos e sumiu-se.
- Hein, Amélia, eu não posso falar no meu engenho. Pois eu mando, mestre José Amaro. Pois eu mando (REGO, 1972, p.120-121).

O tom da enunciação do personagem, sempre impositivo e cheio de repetição na hora da reza, se mostrava humilde, mas de repente se enchia de raiva. A debreagem entre a enunciação e o enunciado traz, portanto, a tragédia de um homem sem autoridade: as repetições de Lula mostram um herói que tem direito à voz, mas não supera as demais vozes ao seu redor, esboçando um jogo de contaminação recíproca em que a situação de falência a tudo contamina. Comparando-se a Cristo, mantinha-se firme no orgulho, mas reclamava a abolição, a herança do sogro e sofria com a república; política, para ele, era o império, feito de homens sérios e de estirpe. A narrativa é bastante enfática quanto ao alheamento do Capitão, afirmando que ele sumia para a vida feito um caramujo ou descrevendo-o como um ser de corpo preso e alma atormentada (REGO, 1972, p. 185).

O declínio da estrutura socioeconômica é dramatizado de modo vivo no enlouquecimento de Lula e de Amaro. Para o crítico Edilberto Coutinho, *Fogo Morto* encena a história da decadência patriarcal transformada na história da demência social, já que a consolidação capitalista promoveu a fixação de modelos e a exclusão de grande parte da população, ainda imersa no passado e despreparada para o presente modernizador (COUTINHO, 1980, p. 56). Esses seres alijados perdem a referência e não mais se encontram, nem sob a ordem do pré-capital, nem no progresso para o qual foram arremessados.

O aumento da civilização também concorre para aumentar o número de loucos, não porque os costumes sejam mais depravados, como creem alguns autores, mas sim porque a atividade da vida intelectual e os revezes da fortuna são tão frequentes no meio dos movimentos rápidos de uma civilização avançada, quanto são raros nas sociedades novas e pouco industriais nas quais o homem, tendo satisfeito suas necessidades físicas, tranquilo como qualquer outro animal, dorme o sono profundo da indiferença, até que novas necessidades se façam sentir. (MACHADO, 1978, p. 418).

O personagem Vitorino é apontado como a figura cômica e mais crítica de toda a narrativa: descendente da aristocracia rural, ele age por meio das relações de cordialidade e favores. No episódio da expulsão do Mestre Amaro de sua propriedade, Vitorino questiona a atitude do senhor de engenho e se mantém em defesa do soleiro. Suas ações estão sempre centradas em peripécias, em nome do seu ideal de justiça. Capitão Vitorino “não cede pra ninguém”; ele denuncia a exploração. O crítico João Pacheco, por exemplo, enuncia que o personagem seria a figura que viveria inteiramente a realidade objetiva, empenhado na luta política ou em desfazer seus agravos. Interessante é notar como o sublime, as grandes aspirações do capitão, acabam se desfalecendo na comicidade trágica de sua condição:

O Capitão Vitorino Carneiro da Cunha tinha cinco mil reis no bolso. Daria para o seu telegrama de protesto. O que mandaria dizer ao presidente? O que mandaria dizer ao coronel Rego Barros? E as palavras se formavam na sua cabeça. Em nome do povo do Piá, em nome dos cidadãos honestos do município, pediria a garantia aos poderes públicos (...) Era homem para sustentar as suas opiniões para enfrentar os perigos. A burra tropeçara num pau da estrada e quase dava com ele no chão. (...) Quando a sua burra cambou para a ladeira do rio, um grito estourou, quase que ao pé do seu ouvido:

- Papa- Rabo... Papa-Rabo.

Sacudiu a tabica no ar, mas não tinha força. A burra tropeçou na ladeira e deu com ele no chão. Uma gargalhada de moleques abafou o canto dos pássaros, a gritaria dos periquitos (REGO, 1972, p. 261).

Vitorino acompanha as mudanças econômicas com afincos na política, pois é por meio dela que ele procura realizar justiça, salvando a si próprio. Vulnerável, se mostrava adepto a todas as novidades. Contudo, o que conseguia era se destacar como um sujeito aluado. A narrativa reflete a situação socioeconômica, declarando assim a alienação da personagem: Vitorino não tinha consciência para sofrer. Não sofria, não era capaz de sentir que tudo se acabara, que eles em breve veriam o fim da família, que fora tão grande, tão cheia de riqueza. Gostava do povo de Santa Fé. (REGO, 1972, p. 242).

Isso posto, as relações históricas que compõem o quadro estético precisam ser lembradas de modo menos anódino: o louco está sempre em desnível social e se coloca à margem ou por não deter os meios de produção e nem dele fazer parte ou por não ter acompanhado o rápido processo de modernização. É assim que vemos a falência mental de Amaro e Lula e Vitorino, isto é, fortemente relacionada à queda econômica e à implementação capitalista que os tira de órbita naquele e no outro sistema:

As operações de uma economia capitalista jamais são suaves, e flutuações variáveis, muitas vezes severas, fazem parte integral dessa forma de reger os assuntos do mundo (...). Nada se podia fazer a respeito: criavam oportunidades ou problemas, podiam trazer a prosperidade ou a bancarrota a indivíduos ou indústrias. (HOBSBAWN, 1995, p. 92).

Nesse aspecto, a desrazão deve ser sempre discutida sobre as bases histórico-objetivas. No livro *O Capital*, especificamente no capítulo XXIV, intitulado “A assim chamada acumulação primitiva”, Marx revela o solo de formação que fez a sociedade burguesa cooptar a loucura como algo estrito à medicina, afastado da discussão social. Aliás, ele expõe como a loucura não é somente um fenômeno resultante do capitalismo, mas antes como algo posto e repostado no curso do desenvolvimento desse modo de produção. Na passagem em que discute sobre a mecanização do campo, Marx revela a expulsão dos camponeses e a incapacidade da indústria em absorver o contingente de miseráveis, gestados pelo seu próprio desenvolvimento. Esse imenso contingente de força de trabalho camponesa passa a ser livre dos meios de produção; livres também de relações de servidão, prontos, portanto, para vender sua força de trabalho. Ofereceriam, então, a sua força de trabalho para a burguesia que expropriou suas terras comunais. Nesse aspecto, é o próprio movimento do capital – que precisa de trabalhadores, livres de toda propriedade e livres para vender força de trabalho – que gera a sua própria questão social, da qual a loucura faz parte. São produtos do sistema os camponeses que migram para cidades, que não serão absorvidos pelas indústrias, convertendo-se em mendigos, assaltantes, vagabundos e loucos.

Nesse contexto, é importante entender a objetificação das subjetividades e o processo de transformação desses sujeitos em coisas. Ao promover vínculos sociais baseados no dinheiro, submetendo a lógica humana à acumulação desenfreada de capital, a implementação do capitalismo gera a opressão. Todos os personagens de *Fogo Morto*, diante do crescimento do modo de produção industrial, alcançam o apagamento da consciência histórica e, em consequência da diversificação mercadológica, inicia-se o rompimento dos seus laços humanos, que passam a ser encarados como objetos. Amaro, Vitorino e Lula sentem a própria desvalorização e inapropriação naquela nova ordem econômica; seus estados psíquicos confirmam a dialética da vida social e são exemplos da repressão pelas formas de exercício do poder. A loucura e o sofrimento remetem ao *pathos* trágico dos personagens; sua apreciação estética proporciona a compreensão da condição de objeto expropriado, bem como possibilita refletir sobre a experiência humana, fazendo tomar conhecimento sobre nós mesmos e do mundo ao em torno. (SCHILLER, 1992, p. 114).

Essa discussão é bastante abordada por Gyorg Lukacs, em *História e Consciência de Classe*, em cujo texto o autor diz que o caráter extremamente racional moderno acaba por produzir a objetificação do mundo, que, por consequência, também se imprime nas pessoas. A circulação interna de mercadorias e a produção baseada no trabalho e na exploração da mais-valia acabam extraindo as qualidades humanas. Assim, diante da objetividade das relações no sistema capitalista, o indivíduo se transforma também em coisa, fazendo parte do funcionamento mercadológico (LUKACS, 2003, p. 194).

A consciência acaba por incorporar a estrutura produtiva da sociedade. Muitas vezes, ela se perde e a loucura revela o vínculo entre a ideologia do individualismo e a objetificação ocasionada pela exploração. O romance *Fogo Morto*, nesse sentido, consegue representar as tensões políticas e morais da construção da vida burguesa naquele determinado momento e contexto histórico. E, muito embora a ideologia moderno-burguesa no Brasil não existisse dentro dos moldes europeus, aqui também dava a conhecer o homem se tornando vítima dele próprio no percurso histórico em que há uma reordenação da dinâmica da casa grande, do senhor de engenho, dos aspectos de família, aumentando a margem dos excluídos.

Considerações Finais

O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por um outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos problemas econômicos. Ao mesmo tempo, estes levam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado. Desaparecendo diante do espelho a que serve, o indivíduo se vê, ao mesmo tempo, melhor do que nunca promovido por ele. Numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 14).

Uma vez apontado que a obra tematiza a decadência social dos engenhos por meio do ponto de vista dos personagens, o Capitão Vitorino da Cunha demonstra, nesse contexto, o processo de enlouquecimento, que, embora também acometa a Lula e a Amaro, naquele se coloca mais incisivo, capaz até de criar estratégias para sobreviver às atrocidades do processo de modernização. Pela representação da experiência dos personagens podemos entender como o destino individual não está desarticulado de uma totalidade, que formaliza na narrativa um acontecimento que é homólogo à vida do País, que se ingressara a reboque no progresso, fazendo com que as regras gerais da modernização fossem implementadas como

exceção. Em um processo de redução estrutural, *Fogo Morto* estetiza a situação nacional, na medida em que mostra como aqui o *ancien regimem* se mantém nos adventos do progresso a resultar em um esquema de favor e patriarcalismo como nossa mediação universal:

É sabido que a emancipação política do Brasil, embora integrasse a transição para a nova ordem do capital, teve caráter conservador. As conquistas liberais da independência alteravam o processo político de cúpula e redefiniam as relações estrangeiras, mas não chegavam ao complexo sócio-econômico gerado pela exploração colonial, que ficava intacto, como que devendo uma revolução. Noutras palavras, o senhor e escravo, o latifúndio e dependentes, o tráfico negreiro e a monocultura de exportação permaneciam iguais, em contexto local e mundial transformado. No tocante às idéias caíam em descrédito as justificações que a colonização e o Absolutismo haviam criado, substituídas agora pelas perspectivas oitocentistas do estado nacional, do trabalho livre, da liberdade de expressão, da igualdade perante a lei etc., incompatíveis com as outras, em particular com a dominação pessoal direta. (SCHWARZ, 2000, p. 36).

Nossa formação *sui generis* concebe as novidades europeias em um contexto diferente. Assim, a implementação capitalista parece um tanto desconjuntada e fora do lugar, fato que reflete na emancipação progressista da nossa cultura, formalizando como embuste a modernização. Nessa conjectura, os arcaísmos, isto é, a desigualdade social, o servilismo e a opressão se fazem presente de modo ainda mais incisivo, esboçando a escassez humanitária do progresso econômico. A loucura foi discutida na representação estética da obra *Fogo Morto* como forma de marginalização, induzindo a pensar o progresso criticamente, tendo em vista que ele impõe um padrão confrontante com os valores humanos, acirrando o conflito entre as classes sociais.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

ALMEIDA, J. M. G. de. *A Tradição Regionalista no Romance Brasileiro*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1985.

BAKHTIN, M. *Problemas na Poética de Dostoievsky*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

CANDIDO, A. “Um romancista da decadência”. In: *Brigada Ligeira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

COSTA, J.F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FOUCAULT, M. *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. “Loucura, Literatura e Sociedade”. In: *Ditos & Escritos I: Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. Trad. Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

HOBSBAWN, E. *Era dos Extremos: O breve século XX - 1914*, 1991. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

LUKACS, G. *História e Consciência de Classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. 24 ed. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MERQUIOR, J.G. *Michel Foucault ou o niilismo de cátedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MURICY, K. *A razão cética: Machado de Assis e as questões de seu tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “questão social”. *Temporalis*, Brasília, ano 2, n. 4, p. 41-49, jul./dez. 2001.

PACHECO, J. *O mundo que Jose Lins do Rego fingiu*. Rio de Janeiro: São José, 1958.

REGO, J. L. do. *Fogo Morto*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

SCHILLER, F. *Do sublime ao trágico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SCHWARZ, R. *Um mestre na periferia do capitalismo*. 4. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

TRIGO, L. *Engenho e Memória: o nordeste do açúcar na ficção de José Lins do Rego*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.

Recebido em: 16 de abril de 2018.

Aceito em: 10 de junho de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

O espaço da leitura de gêneros multissemióticos em documentos oficiais do Ensino

Médio: alguns apontamentos¹

The space for the reading of multisemiotic genres in official documents of high school: some points

Rosivaldo Gomes²

RESUMO: Objetiva-se, com este artigo, apresentar algumas discussões crítico-reflexivas a respeito de orientações oferecidas por documentos oficiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio no Brasil – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000); Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCEN, 2006), mais especificamente no que diz respeito ao trabalho com leitura de textos de gêneros multissemióticos/multimodais. O estudo, de caráter documental, torna-se relevante, no sentido de buscar problematizar quais orientações são oferecidas por esses documentos para o trabalho de leitura, uma vez que estes, em maior ou menor grau, influenciam a elaboração de propostas curriculares educacionais nos municípios e estados brasileiros, bem como têm forte impactos na elaboração de materiais didáticos que são submetidos à avaliação do Ministério da Educação, como é o caso dos livros didáticos. Além disso, buscou-se mostrar quais concepções de língua, linguagem e texto são focalizadas por esses documentos no trato com o ensino de Língua Portuguesa. O estudo conclui que o conjunto de documentos investigados orienta, de forma geral, para um trabalho pouco sistemático em relação à leitura de textos de gêneros multissemióticos. Contudo, é possível vermos alguns direcionamentos a respeito do trabalho de leitura desses gêneros no último documento publicado – OCEN – no qual estão presentes algumas proposições em relação ao papel da leitura desses gêneros relacionadas com práticas de diversos letramentos.

Palavras-chave: Leitura; Gêneros multimodais; Documentos oficiais.

ABSTRACT: The purpose of this article is to present some critical-reflexive discussions about guidelines offered by official documents aimed to Portuguese Language teaching in Brazilian High Schools - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000); Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCEN, 2006), focusing on the work that concerns the reading of texts of multisemiotic/multimodal genres. The study has a documentary nature and is relevant because it seeks to problematize what guidelines are offered by these documents for the reading work, since they, in a greater or lesser degree, influence the elaboration of educational

¹ O presente artigo sintetiza algumas discussões realizadas na tese “Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua portuguesa do Ensino Médio” (GOMES, 2017), defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP), sob a orientação da profa. Dra. Márcia Rodrigues de Sousa Mendonça.

* Pós-doutorando em Educação pelo Departamento de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Amapá e doutor em Linguística Aplicada. Professor de Didática das Línguas no Departamento de Letras e Artes – UNIFAP. E-mail: rosivaldounifap12@gmail.com, rosivaldo@unifap.br

curricular proposals in the Brazilian's counties and states. Besides, they have strong impacts on the preparation of didactic materials that are submitted to the evaluation of the Ministry of Education, as is the case with textbooks. In addition, we sought to show which conceptions of language and text are focused by these documents in the treatment of Portuguese language teaching. The study concludes that the group of documents investigated generally guides to a non-systematic work regarding the reading of texts of multisemiotic genres. However, it is possible to see some directions regarding the work of reading these genres in the last published document - OCNEM - in which are present some propositions concerning the role of reading these genres related to practices of several literacy.

Keywords: Reading; Multimodal genres; Official documents.

Introdução

Desde a publicação, em 1996, das Leis de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional (LDBEN), as políticas públicas educacionais chamam atenção para a constituição da ideia de formação humana integral para o Ensino Médio brasileiro. No bojo dessa perspectiva de formação, destaca-se que a escola, além de garantir o pleno direito de participação na cidadania, deva garantir, também, ao alunado o direito de preparação básica de qualificação para o trabalho e para a formação ética, considerando o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (ROJO; MOITA-LOPES, 2004).

Deve-se garantir, ainda segundo a LDBEN, ao aluno do Ensino Médio, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando-lhe o prosseguimento de estudos (BRASIL, 1996, s/p). Essa visão de formação humana integral, iniciada com a LDBEN, ganha mais força a partir de outros documentos oficiais parametrizadores e de orientações curriculares que começaram a ser elaborados e lançados pelo Ministério da Educação (MEC), e que objetivavam – ainda objetivam – ajudar estados e municípios na organização de suas próprias propostas curriculares voltadas para essa modalidade de ensino³.

No caso específico do Ensino Médio, a área de Linguagens, Código e suas Tecnologias, pelo viés da interdisciplinaridade, constituiu-se como uma área curricular no quadro da Educação Básica, abrangendo um conjunto de objetos de ensino e aprendizagem que passaram a compor o currículo do Ensino Médio. Nesse sentido, a concepção de uma área de Linguagens, como arranjo curricular, começa a tomar forma a partir de meados de 1998, sendo que nesse período, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 1998); nos

³Além disso, pode-se dizer que essa perspectiva da formação humana integral se configura no discurso de políticas públicas educacionais que geraram programas de formação e professores, tais como: O Programa Brasil Profissionalizado; O Ensino Médio Inovador (PROEMI) e o Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000) e nos PCN+ Ensino Médio (2002) começa-se a se definir um novo papel e um novo perfil, bastante desejáveis, para o Ensino Médio brasileiro, a partir de suas identidades e necessidades, mas que ainda apresenta alguns pontos da perfil voltado para a preparação mecanicista do educando, como previsto pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Todavia, no trabalho com as práticas de linguagem ainda se verificam, em alguns documentos oficiais, aspectos “dicotomizantes” que ora evidenciam um ensino pautado na perspectiva tradicional e estruturalista da língua(gem) e ora visam a um ensino que busca propor situações de ensino e aprendizagem pautadas em práticas socioculturais situadas de letramentos múltiplos e situados, isto é, vernaculares e não vernaculares (ROJO, 2009; HAMILTON, 2000) com as quais tanto os professores quanto os alunos têm contado diariamente.

Nessa direção, neste artigo objetivamos analisar, a partir de uma abordagem crítico-reflexiva, três documentos oficiais do Ensino Médio, no que diz respeito ao trabalho com eixo de ensino de leitura, especialmente da leitura de textos de gêneros multissemióticos/multimodais. Para isso, preliminarmente discutimos quais concepções de língua(gem), texto, leitor e leitura são assumidas por esses documentos.

Assim, para atingir o objetivo previsto neste artigo, são analisados documentos oficiais do Ensino Médio que foram produzidos ao longo dos últimos quase 20 anos, sendo eles: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000); os PCN+ Ensino Médio (2002) - documento complementar aos PCNEM; as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006).

Dessa maneira, buscou-se responder ao seguinte questionamento: Que orientações são ofertadas/propostas pelos PCNEM, PCN+ e pelas OCNEM para o trabalho com a leitura de textos de gêneros multissemióticos/multimodais? Logo, o presente estudo configura-se como uma pesquisa de caráter documental de base qualitativo-interpretativa (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, GIL, 2008), situada no campo da Linguística Aplicada. Para a análise, lançamos mão de quadro com categorias, com as quais foi possível organizarmos a análise.

Assim, analisamos e refletimos sobre os referidos parâmetros e orientações como documentos de fonte primária, pois tratam-se de materiais impressos (documentos) inseridos em um dado contexto sócio-histórico e, assim como qualquer documento, detêm um conteúdo passível de análise. A análise documental está organizada a partir de três grandes seções neste artigo.

A análise desses documentos oficiais pode ajudar na compreensão de qual(is)

concepções de língua(gem) e abordagens de leitura foi(ram) sendo assumidas por esses documentos e qual perfil de leitor se pretendeu – e ainda se pretende formar – ao longo do Ensino Médio, a partir do que esses documentos propõem para o currículo e, conseqüentemente, para o ensino.

O ensino de leitura nos PCNEM: há lugar para a leitura de gêneros multissemióticos?

Os PCNEM (2000), organizados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, conjuntamente com a Coordenação-Geral de Ensino Médio do MEC, na parte de Linguagem, em certa medida apresentam-se como uma proposta de servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária do professor, ao planejamento de suas aulas e ao desenvolvimento do currículo da escola, apesar de apresentarem também contradições, tanto teóricas quanto metodológicas, ao dividirem a área e fragmentarem as competências e habilidades em bloco estanques.

Nessa direção, os PCNEM de 2000 orientam que as propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino e aprendizagem, no Ensino Médio, devem partir de um conjunto de disposições e atitudes conjuntas, tais como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar. Tais encaminhamentos devem, também, favorecer o desenvolvimento de competências que possibilitem ao aluno a participação no mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2000).

Para objetivar tais competências, conforme o documento, a linguagem assume papel crucial de organização e sistematização dos saberes/conhecimentos e, igualmente como ocorrera com as DCNEM de 1998, prima-se, nos PCNEM, que a área deva ser constituída de forma interdisciplinar. No que concerne às questões de linguagem, os PCNEM (2000) assumem concepções de linguagem que flutuam, divergem, oscilam e tornam o documento bastante confuso em algumas partes, conforme pode-se observar pelo **Quadro 1**, no qual são sintetizadas algumas possibilidades de “orientações” em relação às concepções de língua, linguagens/semioses⁴, leitura e formação de leitor que estão subjacentes/implícitas no referido documento:

⁴ De acordo com o Rojo (2013), na contemporaneidade os textos multissemióticos ou multimodais são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar os sentidos possíveis a esses textos.

Quadro 1: Orientações quanto à operacionalização do currículo do Ensino Médio, a partir dos PCNEM

EIXOS	ORIENTAÇÕES
Concepção de língua(gem)	Mistura das concepções cognitivista e sociointeracionista da linguagem (esta última de base enunciativa bakhtiniana) que compromete a compreensão do documento, bem como encaminhamentos possíveis para a operacionalização de um currículo para o Ensino Médio.
Linguagens/semioses	Restrição e predominância à abordagem da linguagem verbal (oral ou escrita).
Leitura	Duas abordagens: leitura como processo de cognição (capacidades cognitivas e metacognitivas) e como um ato interlocutivo, dialógico, como atitude ativo-responsiva, conforme a visão bakhtiniana.
Formação de leitor	Visão de um leitor que avalia, interpreta, julga, toma posição consciente frente ao que leu de forma ativo-responsiva em relação aos discursos e ideologias. Todavia, é um leitor fragmentado, de acordo com a organização do documento: primeiro o leitor realiza a representação e comunicação do que leu (capacidades cognitivas e metacognitivas) e depois realiza a investigação e compreensão a partir da análise de recursos da língua(gem) para, somente no final, realizar a contextualização sociocultural da leitura, ou seja, atribuir uma contrapalavra de forma crítica e reflexiva ao que leu.
Textos/enunciados multissemióticos	Sem referência direta para trabalhar, tanto a produção quanto a leitura de textos de gêneros multissemióticos/multimodais. Porém, mensuram-se algumas competências em relação à produção de textos/enunciados multissemióticos na disciplina de Artes.

Fonte: Gomes (2017).

Em um primeiro momento, de acordo com o que se pode depreender das informações do quadro, a linguagem é entendida com base em uma perspectiva cognitivista, isto é, vista a partir de aspectos de individualização, sendo que “uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo” (BRASIL, 2000, p.5-6), conforme é ressaltado no documento.

Ainda ao longo do texto dos PCNEM, apresenta-se uma abordagem sociocultural de linguagem, deixando-se claro que os significados sobre os saberes são apreendidos de forma coletiva e compartilhada, mas a partir de sistemas arbitrários de representação⁵, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (BRASIL, 2000). Essa concepção de linguagem, que considera as condições de produção dos textos e discursos e a seus contextos e ideologias, fundamenta-se a partir da perspectiva enunciativa/dialógica de linguagem (de base bakhtiniana), ao explicar a ideia de compreensão no sentido mais amplo, já que esta envolve aspectos relacionados aos contextos situacionais e marcados axiologicamente por ideologias.

⁵ Rojo e Moita-Lopes (2004) tecem uma crítica a essa visão do documento, esclarecendo que nem todas as linguagens se organizam por signos ou sistemas arbitrários. Muitas são simbólicas e pelo menos parcialmente motivadas, como é o caso das imagens e das linguagens das artes plásticas.

Nesse sentido, vemos que o documento apresenta forte dialogismo com a ideia de compreensão ativo-responsiva de Bakhtin/Volochinov (2004) e Bakhtin (2003[1952-3/1979]), ao destacar que “compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve. Toda fala/escrita é histórica e socialmente situada, sua atualização demanda uma ética”. (BRASIL, 2000, p. 143).

Porém, apesar de apresentar essa visão enunciativa de linguagem e língua, que é interessante, há necessidade adequação ao pretendido contexto de circulação do texto: a escola (ROJO; MOITA-LOPES, 2004). O restante do texto referencial apresenta-se numa linguagem bastante hermética, teórica e sem a preocupação de operacionalização ou de exemplificação para a constituição de um currículo, no plano escolar, que possa ser situado, flexível e interdisciplinar, como o preconizado pelas DCNEM (ROJO; MOITA-LOPES, 2004).

Há, nesse sentido, duas abordagens mais predominantes de linguagens nos PCNEM, sendo uma cognitivista e outra sociointeracionista de base enunciativo-discursiva/dialógica (JURADO; ROJO, 2006). Essa mesma flutuação de concepções de linguagem perpassa as definições de texto assumidas pelo documento, uma vez que em determinados momentos a moção de texto é compreendida apenas como um ato comunicativo no sentido lato senso do termo, isto é, “a **unidade básica da linguagem verbal⁶ é o texto**, compreendido como **a fala e o discurso que se produz**, e a **função comunicativa**, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (p. 139). O que deixa entrever que no texto todos os sentidos estão presentes, cabendo ao leitor apenas a extração desses significados.

Já em outros momentos, o texto é visto como um evento sócio-histórico, cultural e situado: “o texto só existe na sociedade e é **produto de uma história social e cultural**, único em cada contexto, porque **marca o diálogo entre os interlocutores** que o produzem e **entre os outros textos** que o compõem”. (p. 139).

Cabe destacar que, embora assumam algumas discussões a respeito da linguagem pelo viés enunciativo-dialógico, os PCNEM não apresentam orientações claras a respeito da noção de gêneros discursivos, como um eixo condutor das práticas de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Apesar disso, o documento ora destaca o estudo dos gêneros, de seus modos de organização, relacionando-os aos usos da linguagem e ora destaca a flexibilidade dos gêneros, a partir também dos usos sociais. Porém, pouco se fala a respeito de gêneros multissemióticos ou multimodais, conforme se pode observar:

⁶ Ênfase adicional nossa em ambas as observações a respeito das definições de texto no documento.

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região. p. 8 (...) a funcionalidade dos discursos estipula o como e o que dizer. A linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato. O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário. Em uma situação de ensino, a análise da origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual. (BRASIL, 2000, p. 21).

Além disso, vemos que os PCNEM (2000) fazem várias separações, no que tange aos conteúdos curriculares, quando, na verdade, deviam propor a integração destes, a partir da perspectiva interdisciplinar. Essa separação se faz presente também na organização das competências básicas⁷, que são divididas em três grandes blocos: **Representação e comunicação**, **Investigação e compreensão** e **Contextualização sociocultural**, conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Comparativo de competências na macroárea nos PCNEM e na disciplina de Língua Portuguesa

PCNEM – Grande área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	PCNEM – Língua Portuguesa
Representação e comunicação	Representação e comunicação
Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/ recepção.	Sem eixo/competência
Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.
Investigação e compreensão	Investigação e compreensão

⁷ As competências em negrito são os acréscimos feitos nos PCNEM em relação às DCNEM (1998).

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.).	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal , relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, nos eixos temporal e espacial.
Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.	Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.
Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.	Sem eixo/competência
Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.	Sem eixo/competência
Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.	Sem eixo/competência
Contextualização sociocultural Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social.	Contextualização sociocultural Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	Sem eixo/competência
Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir o patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.	Sem eixo/competência
Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.	Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Fonte: Brasil (2000).

Vemos, a partir do Quadro 2, que as competências gerais da macroárea, em certa medida, são sustentadas pela teoria enunciativa bakhtiniana de linguagem, mas apresentam fragmentação em relação a pontos fundamentais que o próprio documento defende, a exemplo

da contextualização sociocultural que se separa em relação às demais competências. Em uma análise crítica sobre essa fragmentação, Rojo e Moita-Lopes (2004) destacam que, numa visão de linguagem em que os seus efeitos de sentido não podem ser separados do contexto de produção, separar a compreensão e a produção de discursos de sua contextualização sociocultural soa como uma divisão inaceitável, tanto para um documento orientador de currículo quanto para a constituição do próprio currículo.

Com relação às modalidades de linguagem e/ou linguagens híbridas – Verbal-visual, Verbal-sonoro, Visual-sonoro, Visual-verbal, Sonoro-verbal, Sonoro-visual, Sonoro-verbal-visual (cf. SANTAELLA, 2005) –, os PCNEM (2000) também deixam a desejar, pois, ao tratar destas, apesar de mencionar poucas vezes outras linguagens/semioses no trabalho, tanto da macroárea quanto na disciplina de Língua Portuguesa, o documento dá ênfase ao sistema linguístico oral e escrito e às modalidades de linguagem oral e escrita, em vez de tratar das diversas linguagens que se apresentam sempre em textos e discursos, como os textos e discursos multimodais – seja nos impressos, seja naqueles produzidos em ambientes digitais multimidiáticos – já existentes à época de elaboração e lançamento do documento.

Quanto ao ensino de leitura, os PCNEM, por apresentarem alto grau de generalizações, conforme já mencionado, há poucas orientações quanto a esse eixo de ensino e de que modo poderia figurar no currículo do Ensino Médio. Todavia, em função da flutuação de concepções de linguagem, observamos que o documento apresenta uma proposta híbrida para o ensino de leitura (BETH MARCUSCHI; DUARTE, 2011; JURADO; ROJO, 2006), pois em dado momento leitura é vista pelo viés de capacidades cognitivas.

A linguagem é uma herança social, uma “realidade primeira”, que, **uma vez assimilada**, envolve os indivíduos e **faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo** (p. 125). **A linguagem** verbal é um dos meios que o homem possui para **representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento** (BRASIL, 2000, p. 125-126).⁸

Já outros momentos, ainda que de forma fragmentada, o documento prima pela leitura como uma ação ativo-responsiva, visto que, segundo esse documento “compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve” (BRASIL, 2000, p. 143). Assim, há, nesse documento, orientações que encaminham o ensino de leitura em que o leitor é visto como sujeito

⁸ Grifos nossos.

psicológico, dono da sua vontade (KOCH; ELIAS, 2006), mas também um sujeito ativo e dialógico, que cria e recria significados às linguagens e aos discursos, recuperando do contexto histórico, social e cultural condições para interpretação e compreensão, na medida em que interage com o outro e que constrói sua identidade na relação com o outro.

Quanto ao trabalho mais específico com os textos/enunciados multissemióticos, na macroárea – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias –, não obstante se façam referências, em alguns momentos, às múltiplas linguagens, ao papel destas para o ensino e ao modo de organização delas em sistemas de linguagem (linguagem verbal e não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, audiovisuais, áudio-verbo-visuais etc.), o documento apresenta a compreensão, se não errônea, no mínimo confusa, de que a hibridização entre essas linguagens ocorrer a partir da “estrutura simbólica da comunicação visual e/ou gestual como da verbal e constitui **sistemas arbitrários de sentido e comunicação**”⁹ (BRASIL, 2000, p. 6).

Já no que diz respeito às competências da disciplina de Língua Portuguesa, nestas também não há muitos encaminhamentos para a operacionalização do trabalho com outras linguagens/semioses, além daquelas que compõem o sistema linguístico (oral e escrito), sendo muito estranho para um documento que ajudará na composição de um currículo interdisciplinar voltado para o Ensino Médio a ideia de que competências como realizar produções artísticas, apreciar produtos de arte, analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte – em suas múltiplas linguagens – fiquem restritas à disciplina de Artes, segundo propõem os PCNEM, e não na relação interdisciplinar da área.

PCN+ do Ensino Médio: já podemos falar da leitura de gêneros multissemióticos?

Conforme Rojo e Moita-Lopes (2004), devido às inúmeras críticas, tanto técnicas quanto didático-pedagógicas feitas aos PCNEM (2000), a frágil operacionalização e os poucos esclarecimentos de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores a compor as competências básicas na disciplina Língua Portuguesa, bem como o elevado grau de generalidade e de hermetismo dele em relação ao destinatário (aos professores) e as críticas feitas por muitos pesquisadores, o MEC, em 2002, elabora e lança outro documento orientador com caráter complementar. São os PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁹ Grifos nossos.

Esse novo documento apresenta adequação aos interlocutores dos primeiros parâmetros, os professores de Ensino Médio, e também orientações, se não claras, pelo menos instrumentais, para a elaboração do currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino Médio¹⁰. De acordo com seu texto introdutório, o objetivo central desse novo documento, de caráter complementar, era

[...] facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação. (BRASIL, 2002, p. 7).

Novamente com o discurso de reformulação do Ensino Médio, tal como defendido nos PCNEM e sendo dado ênfase não à estrita divisão disciplinar do aprendizado, mas a uma perspectiva integradora/interdisciplinar dos conteúdos/saberes, nos PCN+ a dinâmica de se abrir espaço para o currículo integrado é ainda mais visível (ROJO; MOITA-LOPES, 2004) do que no documento anterior a ele.

Assim, na parte introdutória, após uma longa contextualização que trata sobre a reformulação e a revisão do Ensino Médio, bem como a respeito da integração das disciplinas sem se negar as especificidades destas, o documento apresenta a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a partir de eixos estruturantes, e assume para a operacionalização do currículo do Ensino Médio as mesmas competências e habilidades já apresentadas nos PCNEM (2000): Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural.

Essas competências devem guiar a elaboração dos novos programas do Ensino Médio no contexto brasileiro, contudo, de acordo com o referido parâmetro, elas não podem conduzir as futuras propostas curriculares dando-lhes um caráter enciclopedista acerca os saberes que podem compor o currículo. Isso posto, o documento complementar, diferentemente dos PCNEM, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias¹¹, apresenta como grande objeto de estudo “as várias linguagens e os códigos por elas estruturados, nas manifestações

¹⁰ O Próprio MEC reconheceu o pouco impacto do PCNEM, ao destacar que esse documento não chegou, de fato, a ser consolidado no espaço escolar, devido ao alto grau de generalidade presente nele. (BRASIL, 2004).

¹¹ Cabe a especificação, em decorrência do fato de que os PCN+ são direcionados às três áreas do currículo do Ensino Médio, ainda conforme as DCNEM de 1998: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, o que será reorganizado com as DCNEM de 2012.

particulares que deles se valem (textos) para estabelecer diferentes formas de comunicação” (BRASIL, 2002, p. 26).

Entretanto, conforme salientam Rojo e Moita-Lopes (2004), esses novos parâmetros apresentam operacionalizações que mantêm, na verdade, uma abordagem enciclopédica e pouco significativa do trato da(s) linguagens e assumem o conceito de gramática como articulador de outros conceitos da área, o qual sustenta, também, a própria noção de linguagem/linguagens que o documento defende, diferentemente dos PCNEM, que não enfatizavam, por exemplo, a gramática como guia para organização curricular.

Essa crítica feita pelos autores aos PCN+ fundamenta-se a partir do fato de que o documento apresenta definições das unidades de trabalho e dos conhecimentos – ditos conceitos estruturantes – de forma eclética, sendo que essas definições oscilam ao longo do texto. Exemplo disso seria uma das noções que têm guiado a discussão no Ensino Fundamental, que poderia, com grandes ganhos compor um desses conceitos estruturantes, segundo Rojo e Moita-Lopes (2004), o conceito de gênero discursivo que, porém, apresenta-se “a partir de diferentes teorias e, inclusive, cometendo equívocos conceituais” (p. 33) no referido documento.

Quanto às concepções/abordagens de língua(gens), os PCN+ também apresentam oscilação entre uma concepção discursiva – mal elaborada e mal embasada – e uma visão estrutural e gramatical de língua que predomina no texto (ROJO; MOITA-LOPES, 2004), sendo focalizado o estudo metalinguístico e a gramática como conceito/eixo estruturante dos demais objetos de ensino na área e da disciplina de Língua Portuguesa.

Como encaminhamento que fundamenta essa última concepção de linguagem [estrutural/gramatical], o documento orienta que determinados conceitos da lógica da gramática podem ser úteis para a compreensão e o desenvolvimento de competências de representação e comunicação, já que

[...] comparar linguagens, compreender a língua materna como geradora de significação para a realidade, de uma organização de mundo e da própria identidade são competências do eixo **Representação e Comunicação** que exigem estudo **metalinguístico**¹². (BRASIL, 2002, p. 26). Exemplificando: entender uma partida de determinado esporte implica conhecer e aplicar o conceito de sintaxe (lato sensu). (BRASIL, 2002, p. 27).

Apesar de defenderem que o desenvolvimento dessas competências não deve ser feito a partir de objetivos instrumentais, o que, na verdade, se observa nos PCN+ são direcionamentos

¹² Destaque nosso.

contrários. Por exemplo, nas passagens mencionadas anteriormente e nas que seguem, existe a fragmentação no trabalho com o texto, sendo enfatizados, mais uma vez, aspectos estruturais da língua:

- Conhecer e utilizar eficazmente procedimentos de análise textual (lato sensu), conhecer a dinâmica da interlocução, distinguir realidade de construção simbólica do real, recuperar as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, dominar os componentes estruturais das diversas linguagens e seus arranjos possíveis, compreender criticamente a diversidade das linguagens são competências que fazem parte do domínio da Investigação e Compreensão.

- A compreensão do contexto em que se produzem os objetos culturais concretizados nas linguagens, hoje ou no passado, assim como o caráter histórico da construção dessas representações, é fundamental também para que o funcionamento das linguagens seja entendido, investigado e compreendido na sua perspectiva social, não apenas como manifestações isoladas de um indivíduo, de uma classe. As competências gerais previstas no eixo da Contextualização Sociocultural dão conta desses aspectos, favorecendo o conhecimento efetivo, significativo e crítico que a escola pretende que seus alunos construam ou adquiram. (BRASIL, 2002, p. 26).

Novamente, assim como ocorre com os PCNEM, vemos que nos PCN+ há separação entre texto e contexto de produção, isto é, orienta-se, por exemplo, que no trabalho com a leitura, interpretação e compreensão de um texto, inicialmente deva-se estudar e compreender as estruturas gramaticais deste, para que somente depois possa ser realizada a análise da contextualização sociocultural (contexto de produção, interlocutores, ideologias etc.) do texto. Ou seja, as práticas e eventos de letramentos, aos quais pertence o texto/enunciado e sua construção sócio-histórica, discursiva e ideológica, ainda continuam em segundo plano ou são suplantadas pela análise formal e estrutural do texto, tal como ainda é feito pelo currículo consolidado na escola brasileira.

Em relação às modalidades de linguagens/semioses, os PCN+ priorizam que em “Linguagem: Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, a **língua falada e escrita é o objeto prioritário de estudo**”¹³ (BRASIL, 2002, p. 33). Além disso, ao definirem os conceitos estruturantes da área para o bloco de competências de Representação e Comunicação, assumem que outras linguagens devem ser consideradas, definindo alguns “Conceitos estruturantes: 1. Linguagens: verbal, não-verbal, digital; 2. Signo e símbolo; 3. Denotação e conotação; 4. Gramática; 5. Texto e 6. Interlocução, significação, dialogismo” (BRASIL, 2002, p. 39).

¹³ Destaque nosso.

Mais especificamente em relação ao primeiro conceito estruturante, vemos forte influências da Teoria da Comunicação, na medida em que o documento defende que a linguagem é todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio/instrumento de comunicação (BRASIL, 2002) independentemente de sua manifestação. Ademais, prima-se, nesse documento, pela compreensão de que as linguagens são organizadas em sistemas arbitrários¹⁴, em vez de considerar que os textos/enunciados são construtos enunciativo-discursivos, ligados com diversas práticas de linguagens em que há ideologias e que são constituídos socio-historicamente em práticas e eventos de letramentos situados e cada vez mais multissemióticos.

Nesse sentido, apesar de existir uma abertura em relação a outras linguagens, nos PCN+ (2002) não há nenhuma orientação quanto ao tratamento didático para com gêneros multissemióticos/multimodais nem em relação à leitura ou à produção desses gêneros, ficando restrito, novamente, à disciplina de Artes o trabalho com as linguagens não-verbais, já que em Arte “estudam-se predominantemente as linguagens não-verbais” (BRASIL, 2002, p. 32), e com a Língua Portuguesa resta o trabalho com as linguagens oral e escrita.

No que diz respeito à leitura enquanto eixo de ensino, o documento reduz o ato de ler, de maneira incisiva, ao par leitura real e leitura figurativa, considerando que esses dois aspectos (denotação e conotação) são responsáveis pela construção de significações aos textos/enunciados, limitando assim operacionalizações possíveis a esse eixo no currículo, como se pode observar na passagem extraída do documento

Identificar a **ocorrência ou predominância da denotação ou da conotação é essencial para garantir a eficiência da leitura das realidades codificadas pela linguagem**¹⁵ (...) Sendo latentes no discurso, a denotação e a conotação constituem-se conceitos fundamentais para a compreensão dos diversos tipos de texto que circulam pelas diversas áreas do conhecimento. Muitas vezes, a inteligência e a produção eficazes de um texto (lato sensu) dependem da capacidade de identificar e avaliar essas potencialidades das linguagens (BRASIL, 2002, p. 42).

Com base na passagem supracitada é possível percebermos que, além de não apresentar clareza quanto aos conceitos de texto e gênero – considera-se tipos textuais como sendo equivalentes a gêneros –, o documento reduz os temas e as significações provenientes destes à

¹⁴ Nessa descrição do conceito estruturantes de linguagens, o PCN+ retoma a uma citação dos PCNEM que defende a mesma ideia de que as linguagens são organizadas em sistemas arbitrários.

¹⁵ Ênfase adicional nossa.

materialidade linguística escrita e a estruturas formais, já que “a leitura de textos literários, opinativos, publicitários, entre outros, pressupõe a mobilização de conhecimentos linguísticos de que o aluno dispõe”. (BRASIL, 2002, p. 59). Fica explícito, portanto, que somente esses conhecimentos seriam suficientes para a construção de significações possíveis ao texto/enunciado que se realiza a partir de algum gênero.

Nesse sentido, os PCN+ (2002) deixam de considerar, para operacionalização do eixo de leitura, capacidades fundamentais em relação a esse eixo de ensino, como, por exemplo, a compreensão de que o tema de uma enunciação é determinado não somente pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação comunicativa. Como se pode observar, os contextos sócio-histórico e ideológico, bem como as esferas ou campos de comunicação, nos quais os textos/enunciados são produzidos e circulam, deixam de ser considerados nesses parâmetros.

De modo geral, a formação do leitor, pretendida pelos PCN+ centra-se em capacidades de leitura fortemente atreladas às habilidades de domínios do código verbal (BRASIL, 2002). Além disso, esse documento deixa claro que a “competência de ler e interpretar pode desenvolver-se com atividades relacionadas à antecipação e inferência, título e índices, elementos da narrativa, efeitos de sentido, autoria: escolhas e estilo” (BRASIL, 2002, p. 62), ou seja, são priorizadas, portanto, capacidades metacognitivas de leitura, mas com pouca relação com o conhecimento de mundo e saberes dos alunos, isto é, com capacidades interativas de leitura (KOCH; ELIAS, 2006).

Dessa forma, se comparado aos PCNEM (2000), que assumiam uma concepção de leitura como um ato interlocutivo e dialógico (ROJO; JURADO, 2006), os PCN+ (2002) nada propõem para formação do leitor do Ensino Médio, num propósito de que o aluno se coloque como um sujeito ativo-responsivo em relação aos textos/enunciados e aos discursos, podendo assumir então a contrapalavra, com base que leu, concordando, discordando, refutando a partir de sua apreciação valorativa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

Em síntese, do ponto de vista metodológico, os PCN+ assumem, mais decididamente que os PCNEM, a visão de ensino-aprendizagem sistemático ou científico, descendente, dedutivo (ROJO; MOITA-LOPES, 2004) e, em certa medida, ainda oferecem uma abordagem pedagógica de transmissão das análises estruturais e gramaticais, não se diferindo muito como proposta daquele currículo já consolidado no Ensino Médio.

Em uma tentativa de operacionalização para o currículo, o documento apresenta a

seguinte organização quanto às concepções de linguagem, linguagens/semioses, leitura e formação de leitor:

Quadro 3: Orientações quanto à operacionalização do currículo do Ensino Médio, a partir dos PCN+ (2002)

EIXOS	ORIENTAÇÕES
Concepção de linguagem	Teoria da comunicação, sendo guiada pelos três níveis de competências básicas para o uso da linguagem: interacional, gramatical e textual.
Linguagens/semioses	Restrição e predominância da abordagem da linguagem verbal (oral ou escrita), com abertura à outras linguagens, mas não apresenta indicações para o trabalho tanto com a leitura quanto com a produção com outras linguagens.
Leitura	Modelo psicolinguístico de leitura: leitura como processo metacognitivo e modelo interacional, mas apresentada maior ênfase ao primeiro modelo.
Formação de leitor	Leitor que ler e interpretar a partir da antecipação e da inferência de lacunas deixadas no texto, mas que se constitui como um leitor preso ao texto e que não leva em consideração o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico ao qual tanto o texto/enunciado quanto os discursos estão inseridos e os autores.
Textos/enunciados multissemióticos	Sem referência direta para trabalhar a produção e a leitura de gêneros de letramentos multissemióticos. Porém, mensuram-se algumas competências em relação à produção de textos/enunciados multissemióticos na disciplina de Artes, de forma isolada.

Fonte: Gomes (2017).

A partir das discussões e reflexões feitas, até aqui, sobre os documentos oficiais – PCNEM (2000) e PCN+ (2002) –, principalmente em relação às concepções de língua(gem), linguagens/semioses, leitura e formação de leitor, é possível concluir que nenhum desses documentos faz referência direta ao trabalho de ensino de leitura de textos de gêneros multissemióticos/multimodais. Nesse sentido, conforme indicaram Rojo e Moita-Lopes (2004, p.40-41) em sua análise crítica de ambos os textos, ainda eram necessárias discussões que pudessem orientar algumas ações, a saber:

1. Novos documentos fossem elaborados, objetivando esclarecer esses conceitos[presentes nos documentos publicados], conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, de maneira integrada e coerente à teoria de linguagem de base assumida, **possibilitando se tratar os textos e discursos multimodais e multimidiáticos, presentes hoje nos materiais impressos e em ambiente digital;**
1. **Se re-organizem os eixos de ensino de uso e de análise das linguagens nos documentos, de maneira a se abrir espaço a novos usos de linguagens;**
6. **No eixo do uso, a leitura e compreensão dos bens culturais continue sendo valorizada como ato de protagonismo crítico;**
3. Se organizem os conhecimentos necessários ao uso e compreensão das línguas e linguagens (objetos de ensino) em termos de esferas de circulação dos discursos (artísticas – música, plásticas, gráficas, verbais, mediáticas –,

jornalísticas, científicas, políticas, burocráticas, escolares, virtuais etc.) e, **nestas, no que se refere às linguagens verbais, em termos de gêneros discursivos que não levam à separação nem das linguagens e modalidades entre si, nem das habilidades de leitura, produção e análise dos textos/discursos, além de levarem a novos e variados tipos e patamares de letramentos (digital, literário, científico etc.);**

8. Se revejam as atitudes, valores e habilidades envolvidos nos procedimentos de compreensão, réplica ativa, apreciação valorativa, produção protagonista de significações em textos/discursos, com base em uma perspectiva enunciativa de linguagem, capaz de formar usuários de linguagem críticos e protagonistas. (adicional de negrito nosso)

Além das observações apontadas por esses autores, outras discussões, críticas e observações evidenciaram a necessidade de orientações mais claras para a operacionalização de um currículo para o Ensino Médio, que não priorizassem somente o processo de aquisição de competências e habilidades, mas principalmente que auxiliassem no desenvolvimento de práticas sociais de produção e recepção de textos e discursos, a partir de uma perspectiva situada e contextualizada. Possivelmente, é a partir dessas indicações que surgem, em 2004, as primeiras discussões a respeito das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cuja abordagem está na próxima seção.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM): abordagens de língua(gem), letramentos, leitura e gêneros multissemióticos

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) constituem-se como um amplo conjunto de reflexões a respeito do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira (Inglês) no Ensino Médio, cujas finalidades são orientar a prática docente e oferecer alternativas didático-pedagógicas para a estruturação/operacionalização do currículo para esse nível de ensino.

Ainda assumindo a nomenclatura de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006) apresentam e, em certa medida, seguem as orientações/recomendações feitas por Rojo e Moita-Lopes (2004) para o trabalho pedagógico com Língua Portuguesa e podem ser consideradas as orientações mais claras e específicas nos últimos dez anos, no que diz respeito ao trabalho com alguns objetos/eixos (leitura, escrita, oralidade, análise linguística e leitura literária) de ensino em Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Complementarmente, essa proposta orientadora apresenta, como defendem Duarte e Beth Marcuschi (2011), uma visão integrada da leitura com os demais eixos de ensino, tal como

proposto pelos PCN (1998) do Ensino Fundamental, apesar de ainda apresentarem a separação entre os conteúdos de Língua Portuguesa e os de Literatura, em capítulos distintos, sugerindo assim a antiga divisão no exercício da disciplina (aulas de língua e aulas de literatura, como ainda sustentado pelo currículo e pelas práticas do letramento escolar).

Se, por um lado, os PCNEM e os PCN+ não chamavam atenção para o trabalho com a leitura de textos de gêneros multissemióticos, nas OCNEM esse trabalho ganha não somente lugar de destaque, mas também mostra a necessidade de se refletir e repensar o ensino, a partir de situações sociais contextualizadas e de práticas diversas de letramento, que envolvem, portanto, letramentos múltiplos, multiletramentos e textos multissemióticos.

Para isso, o documento assume que a multiplicidade de linguagens, no trabalho com a leitura e escrita, prevê que o aluno do Ensino Médio, ao longo de sua formação, possa

[...] conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e de leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. (BRASIL, 2006, p. 32).

O documento, além disso, chamam atenção para a noção de que todo uso da linguagem é situado, isto é, logo no texto introdutório deixa-se clara a compreensão de que os significados atribuídos aos textos e discursos são/devem ser considerados no tratamento escolar, a partir não somente da materialidade linguística, mas, sobretudo, com base em contextualizações mais amplas que permitem situar os discursos a que somos expostos. Destaca-se ainda a necessidade de se recuperar a situacionalidade social, o contexto de produção e interpretação, ou seja, quem escreveu, com que propósito, em que suporte foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado, que ideologias estão marcadas e veladas (ROJO; MOITA-LOPES, 2004; OCNEM, 2006).

Nesse sentido, uma das primeiras orientações apresentadas pelo documento salienta que ao estudante do Ensino Médio seja-lhe garantida “a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo” (BRASIL, 2006) e que as ações, realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, possam propiciar ao aluno o “refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta”. (p. 18).

Para que essas orientações se efetivem a partir do currículo, das ações e situações de aprendizagem em sala de aula, as OCNEM deixam claro que, por parte do professor e da escola, existe a necessidade, tanto de ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos sociais, quanto o desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática e situada sobre a língua e a linguagem a partir de situações concretas de usos sociais.

Assim, as OCNEM, sustentadas a partir de discussões teóricas e metodológicas, advindas do campo da Linguística Aplicada e das contribuições dessa área, nos últimos anos para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna, assumem enquanto concepção de língua(gem) a perspectiva sociointeracionista, admitindo a relevância de se considerar que a produção de sentido em práticas orais, escritas e multissemióticas está relacionada com as diferentes instâncias sociais e com as situações de interação que nelas ocorre.

Além disso, é válido destacar que, ao assumir essa concepção de língua(gem), as OCNEM oferecem aos professores – novamente leitores em potencial – implicações práticas para o tratamento com os objetos de ensino nas práticas do letramento escolar, pois a partir dessa visão de linguagem os alunos, com a mediação do professor, podem aprender não apenas na prática escolar, mas transpor também para fora dela os mecanismos de escolhas éticas para lidar diante dos discursos com os quais estão em contato e que circulam socialmente, podendo assim aprender a problematizarem discursos hegemônicos da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem as diferenças, tanto culturais quanto identitárias, sociais, de gêneros e sexualidade (MOITA LOPES, 2006; 2002).

Isso posto, as OCNEM, ao assumirem a visão/abordagem sociointeracionista de linguagem chamam também a atenção para o fato de que trabalhar com textos e discursos, nas práticas do letramento escolar, não significa apenas tratar da identificação e da classificação de marcas ou estruturas linguísticas. Ou seja, o documento destaca que é necessário considerar a existência de muitos outros elementos que devem ser vistos e considerados no trato com os textos/enunciados e com os discursos a partir de dimensões tais como:

- (a) **linguística**, vinculada, portanto, aos recursos linguísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais);
- (b) **textual**, ligada, assim, à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal);
- (c) **sociopragmática e discursiva**, relacionada, por conseguinte: aos

interlocutores; a seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas); às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto); às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.); ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto;

(d) cognitivo-conceitual, associada aos conhecimentos sobre o mundo – objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc. – que envolvem os conceitos e suas inter-relações. (BRASIL, 2006, p. 21-22).

Por essas orientações apresentadas no documento, vemos que, além de estarem fundamentadas em uma concepção mais clara de linguagem, as OCNEM defendem que nossas ações, realizadas pela linguagem, estão situadas sócio-historicamente em diferentes práticas e eventos de letramentos, já que é

[...] na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. (BRASIL, 2006, p. 24).

É nesse sentido, de práticas situadas, assumidas pelas OCNEM para o ensino de Língua Portuguesa, que toda e qualquer situação de interação é co-construída entre os sujeitos, sendo que alunos e professores são vistos como sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico e, ao fazerem uso da língua e da linguagem, assumem propósitos distintos, bem como diferentes configurações em função de um querer-dizer (BAKHTIN, 2003[1952-3/1979]), que é marcado tanto discursiva quanto ideologicamente.

Assim, o perfil que se traça para o alunado do Ensino Médio, na disciplina Língua Portuguesa, segundo as OCNEM (BRASIL, 2006, p. 32-34) é um leitor crítico e protagonista em diversas práticas e eventos de letramentos, sendo que em termos de ações para a operacionalização do currículo do Ensino Médio é visível, quanto à concepção de linguagem, linguagens/semioses, leitura e formação de leitor, que as OCNEM assumem orientações tais como:

Quadro 4: Orientações quanto à operacionalização do currículo do Ensino Médio, a partir dos OCNEM (2006)

EIXOS	ORIENTAÇÕES
Concepção de linguagem	Sociointeracionista e uso situado da língua(gem), a partir de práticas de leitura e escrita que envolvem letramentos múltiplos, situados e multissemióticos (multiletramentos impressos e digitais).
Linguagens/semioses	Abertura e reconhecimento da multimodalidade ou multissemiose constitutiva dos textos contemporâneos e da importância do hibridismo de linguagens (inter-relação de texto verbal, visual e sonoro para o ensino, tanto da leitura quanto da produção multissemiótica).
Leitura	Leitura a partir de eventos e situações significativas de interação, interlocução e posicionamento crítico entre o aluno, textos, autores lidos, discursos e vozes que emergirem, viabilizando assim a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos.
Formação de leitor	Leitor crítico, multissemiótico e ativo-responsivo frente aos textos e aos discursos que estão situados em práticas de multiletramentos (tanto múltiplos quanto multissemióticos). Há, portanto, a intensão de se formar um leitor crítico que, além de compreender os múltiplos sentidos dos textos, percebe as marcas de valores, intenções e ideologias neles presentes.
Textos/enunciados multissemióticos	Reconhecimento do hibridismo de linguagens/semioses no trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos e a relevância de serem consideradas no processo de formação do aluno, a partir das diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos.

Fonte: Gomes (2017a).

Dessa maneira, as OCNEM defendem que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por meio de procedimentos sistemáticos e práticos, o desenvolvimento de ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação. Para tanto, o documento sugere que a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem deve promover letramentos múltiplos, tendo a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. (BRASIL, 2006).

Claro está, portanto, que, ao assumirem a visão/concepção sociointeracionista de linguagem como norteadora do ensino no currículo do Ensino Médio, as OCNEM destacam o reconhecimento de que “as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos” (BRASIL, 2006, p. 28). Isso significa dizer que o professor pode e deve procurar resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade, não primando apenas por uma outra modalidade, mas também por textos/enunciados multissemióticos.

Para defender essa visão, o documento propõe que a abordagem social do letramento seja um dos eixos de operacionalização do currículo e que guie as práticas de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Ainda para o desenvolvimento dessa perspectiva situada de ensino, o documento chama atenção da escola para que ela considere as práticas de linguagem

que envolvam a palavra escrita e/ou os diferentes sistemas semióticos – sejam do próprio sistema escolar, sejam de contextos não escolares – isto é, que leve em consideração, como propõem Barton e Hamilton (1998), Hamilton (2000) e Rojo (2009), tanto os letramentos dominantes quanto os letramentos vernaculares ou locais e as implicações ideológicas deles decorrentes.

Assim, nas palavras do documento

[...] trata-se, assim, não apenas de considerar as trajetórias dos alunos, vinculadas às práticas dos grupos sociais dos quais participam, como também de possibilitar sua inserção efetiva em novas esferas sociais, segundo seus anseios como profissionais e cidadãos. Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. (BRASIL, 2006, p. 29).

Nessa perspectiva, como proposto pelas OCNEM, a escola que se pretende efetivamente ser inclusiva e aberta à diversidade, e que deseja formar um aluno protagonista e autônomo em suas ações de aprendizagem, não pode ater-se mais somente aos letramentos da letra ou convencionais (ROJO; BARBOSA, 2015), mas deve, isso sim, abrir-se para os multiletramentos que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, os gêneros multissemióticos e hipermediáticos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes etc. – que podem e devem ser tomados como objetos de ensino, a partir de uma correta transposição didática e didatização, sendo sustentados por uma clara teoria de aprendizagem.

O documento deixa evidente, ainda, que não se trata apenas de acrescentar mais termos técnicos ao vocabulário profissional da área, nem se trata de simplesmente promover a comunicação mediada por computador, quando o acesso a essa tecnologia ainda está restrito em nossas escolas, mas sim, em outros termos, trata-se de promover uma reflexão crítica sobre conceitos de linguagem e de ensino já arraigados, em face da necessidade de (re)pensar e agir perante a exclusão sociocultural e linguística (BRASIL, 2006) que muitos alunos ainda sofrem no contexto do letramento escolar.

Nessa direção, o documento salienta que “nesse trabalho de leitura que visa ao letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas

relações sociais”. (BRASIL, 2006, p. 116).

Por fim, as discussões e reflexões feitas pelas OCNEM (2006) para operacionalização do currículo do Ensino Médio abriram espaço para revisão e alterações de alguns pontos, em relação aos objetivos e objetos de ensino de Língua Portuguesa nessa modalidade de ensino, especialmente no que concerne ao trabalho com a leitura de gêneros multissemióticos/multimodais, conforme discutimos, apesar de a necessidade de efetivação desse trabalho nas práticas de sala de aula ainda ser pouca.

Algumas Considerações Finais

A discussão feita neste artigo possibilitou a compreensão a respeito do modo como documentos oficiais, voltados para o Ensino Médio, propõem o trabalho de leitura em relação aos textos de gêneros multissemióticos.

Nesse percurso investigativo, foi possível vermos também que, nos dois primeiros documentos lançados como parâmetros voltados para elaboração dos currículos do Ensino Médio (PCN e PCN+), os letramentos multissemióticos (ROJO; MOITA-LOPES, 2004, ROJO, 2009), que envolvem gêneros multissemióticos/multimodais e que estão diretamente relacionados com o mundo do trabalho e da cidadania, não têm espaço nas discussões/orientações dos PCNEM na área de Linguagens, Código e suas Tecnologias, isto é, “o modo híbrido ou multimodal como esses meios multissemióticos estão combinados e organizados em textos e hipertextos” (ROJO; MOITA-LOPES, 2004, p. 38) não chegam, de fato, a suscitar competências nem gerais nem específicas para o trabalho com a leitura.

Entretanto, foi perceptível pelas análise crítico-reflexiva, feita a partir do terceiro documento (OCNEM, 2004), que este chama a atenção para a necessidade do estudo da multimodalidade constitutiva dos textos/enunciados contemporâneos, deixando claro que a escola de Ensino Médio deve assumir as múltiplas linguagens que estão presentes hoje nas práticas de uso da linguagem, tanto nos textos digitais quanto nos impressos.

Foi possível também vermos que as OCNEM defendem que o conceito de multiletramentos pode ser útil para o currículo, no sentido de dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática (BRASIL, 2006) que envolvem textos de diversos gêneros, textos estes cada vez mais multissemióticos. Nesse sentido, atualmente, estamos inseridos em uma sociedade cada vez mais multissemiótica que dispõe de múltiplas linguagens as quais são usadas na construção de textos/enunciados e discursos em determinados gêneros discursivos.

Assim, para as práticas de leitura no contexto escolar consideramos, assim como Rojo (2013, p. 20), que "já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (...) que o cercam, ou intercalam ou impregnam". Esses novos gêneros impulsionam o surgimento de letramentos multissemióticos que exigem também a reconfiguração das práticas de ensino de leitura nas escolas as quais ainda privilegiam a leitura de textos/enunciados cuja predominância está na modalidade escrita da linguagem.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, (2003[1952-53]).

BAKHTIN, M./ VOLOSHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. São Paulo, Hucitec, 2004.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 de fev. de 2018.

_____. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 22 de fev. de 2018.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC/SEB, 2006.

_____. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R.(Org.) *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

JURADO, S.; ROJO, R.H.R. A Leitura no Ensino Médio: O que dizem os documentos oficiais

e o que se faz? In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-56.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, B.; DUARTE, S. M. X. Documentos oficiais do ensino médio e formação do leitor. *DLCV* (UFPB), v. 8, p. 39-56, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/10117>. Acesso em: 22 de jan. de 2018.

ROJO, R. H. R. *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.H.R.; MOITA LOPES, L.P. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (Org.), *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. 1. ed., Brasília, MEC/SEB, p. 14-59.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, L. *Matrizes da Linguagem e Pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*. São Paulo: Iluminuras e FAPESP, 2005.

Recebido em: 30 de março de 2018.

Aceito em: 10 de junho de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

Concepções de linguagem subjacentes ao trabalho pedagógico do ensino da produção de texto: um olhar histórico

Language concepts underlying the pedagogical work of teaching text production: a historical look

Silvio Profirio da Silva¹

RESUMO: Por muitas décadas, o trabalho pedagógico do ensino da escrita esteve ancorado na normatização, bem como na imitação de arquiteturas e formatos textuais. Ou seja, o ensino da escrita concedeu primazia aos componentes gramaticais ou à reprodução de elementos linguísticos provenientes da organização estrutural das sequências tipológicas. Na acepção das pesquisas sociointeracionistas e discursivas da linguagem, a escrita assume a posição de processo cognitivo efetivado mediante a mobilização de um amplo contingente de saberes, bem como de estratégias sociocognitivas (KOCH & ELIAS, 2009). Com essa perspectiva, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto tem passado por um amplo processo de moldagem, objetivando formar produtores de texto competentes e proficientes, a partir da apropriação das características sociocomunicativas dos gêneros do discurso. Nas discussões acadêmicas nacionais no campo da Linguística Aplicada e da Linguística Textual, em uma perspectiva histórica, o trabalho pedagógico do ensino da produção escrita esteve ancorado em concepções de linguagem. Isso instigou a potencialização de distintas práticas pedagógicas. Este trabalho tem como objetivo refletir acerca do reflexo das concepções de linguagem sobre o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto, categorizando os principais enfoques e tratamentos dados ao ensino dessa habilidade linguística.

Palavras-chave: Concepções de Linguagem; Produção de Texto; Ensino.

ABSTRACT: For many decades, the pedagogical work of writing teaching has been anchored in normatization, as well as in the imitation of architectures and textual formats. That is, the teaching of writing granted primacy to grammatical components or to the reproduction of linguistic elements coming from the structural organization of the typological sequences. In the sense of the socio-interactionist and discursive researches of language, the writing assumes the position of cognitive process effected through the mobilization of a wide contingent of knowledge, as well as of sociocognitive strategies (KOCH & ELIAS, 2009). From this perspective, the pedagogical work of teaching text production has gone through a broad process of molding, aiming to form competent and proficient text producers, from the appropriation of the socio-communicative characteristics of the discourse genres. In the national academic discussions in the field of Applied Linguistics and Textual Linguistics, in a historical perspective, the pedagogical work of the teaching of written production has been anchored in conceptions of language. This instigated the potentialization of different pedagogical practices. This work aims to reflect on the

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor do Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu - FACIG. E-mail: profirio.silvio@bol.com.br

reflection of the conceptions of language on the pedagogical work of the teaching of text production, categorizing the main approaches and treatments given to the teaching of this linguistic ability.

Palavras-chave: Conceptions of Language; Text Production; Teaching.

Introdução

Em uma ampla quantidade de décadas, a escrita de um texto estava diretamente condicionada à materialização de elementos gramaticais, fraseológicos e lexicais, bem como à imitação de elementos composicionais (estruturais) dos textos descritivos, dissertativos e narrativos. Diante dessa acepção, a escrita de um texto estava, portanto, limitada à mera imitação das variantes linguísticas mais prestigiadas, assim como dos formatos textuais já estabelecidos, conforme pontuam Luna (2012) e Silva & Lucena (2018).

Sob o lastro do viés tradicional de ensino, o trabalho pedagógico do ensino da escrita esteve assentado na normatização, bem como na imitação de arquiteturas e formatos textuais. Em outras palavras, o trabalho pedagógico referente a essa habilidade linguística concedeu primazia aos componentes gramaticais ou à reprodução elementos linguísticos provenientes da organização estrutural das sequencias tipológicas.

Em virtude dos postulados da Linguística de Texto e da Psicolinguística, a escrita passou a ser tida como um processo baseado na concatenação de um amplo leque de elementos, quais sejam: saberes languageiros (atinentes à morfossintaxe e à ortografia), saberes enciclopédicos (atinentes aos eventos cotidianos) e textuais (atinentes aos elementos constitutivos dos gêneros), bem como de práticas cognitivas (KOCH & ELIAS, 2009).

Para Silva & Melo (2007), a escrita é uma atividade irrefutavelmente marcada pela complexidade. Tal atividade envolve uma gama de demandas linguísticas, sociais e cognitivas. A produção textual envolve, portanto, a capacidade de articular distintos saberes. Ou seja, produzir um texto não remete apenas à capacidade de empregar sentenças linguísticas. Pelo contrário, produzir um texto remete a diferenciadas práticas textual-discursivas.

Diante da perspectiva sociointeracionista e discursiva da linguagem, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto tem como objetivo didático fomentar a potencialização da utilização da escrita, por parte do alunado. Dessa maneira, almeja-se formar sujeitos que consigam fazer uso de habilidades e competências de escrita, com vistas a viabilizar práticas interativas/interlocutivas, tanto no contexto escolar quanto fora dele. As rotinas

educacionais devem oportunizar situações didáticas contextualizadas de apropriação dos gêneros discursivos. Tais situações devem viabilizar a promoção da aprendizagem do alunado, no que diz respeito a produzir textos em consonância com distintas finalidades comunicativas e interlocutores, segundo apontam Silva & Melo (2007).

Diante dessa nova perspectiva, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto tem passado por um amplo processo de moldagem. Em vez de focar na imitação de itens gramaticais e formatos textuais, o ensino da produção de texto prima pela variedade textual, assim como pela apropriação das características sociocomunicativas dos gêneros do discurso. Subjacente a essa nova roupagem de ensino está a concepção de linguagem como forma de interação.

Essas distintas perspectivas de trabalho pedagógico de ensino da escrita estão diretamente vinculadas às concepções de linguagem. Frente a essa acepção, este trabalho tem como objetivo refletir acerca do reflexo das concepções de linguagem sobre o trabalho pedagógico no ensino da escrita, categorizando os principais enfoques e tratamentos dados ao ensino dessa habilidade linguística.

Dos textos da esfera literária aos gêneros discurso: transmutações no trabalho pedagógico do ensino da produção escrita em foco

No presente tópico, versamos a respeito dos reflexos das concepções de linguagem no tratamento dado ao eixo produção de textos nas rotinas educacionais. Recorrendo aos postulados de autores da Linguística Aplicada e da Linguística de Texto, construímos um sucinto apanhado de expediente histórico relativo ao trabalho didático do ensino da escrita nas unidades de ensino brasileiras. Historicamente, o tratamento concedido ao eixo produção de textos nas rotinas educacionais é incontestavelmente marcado pelos efeitos das concepções de linguagem.

De acordo com Costa-hübes (2009), Perfeito (2007) e Soares (1998), sob a égide da Gramática Tradicional Grega e da Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna esteve canalizado nas normas do bem falar e do bem escrever, alavancando a sacralização da gramática normativa. Nessa roupagem de ensino de língua materna, as rotinas educacionais e os materiais didáticos eram repletos de regras respeitantes à acentuação gráfica, concordância verbal/nominal, regência verbal/nominal, pontuação etc., sendo requerido dos discentes o domínio dessas normas de

expediente gramatical. Dos discentes era constantemente requerida uma postura de análise, identificação e classificação de componentes frasais.

Na ótica de Costa-hübes (2009), essa roupagem de ensino estava ancorada na tese de que o discente deveria pensar bem, estando pautado, para tal, em regras gramaticais. Por conseguinte, esse discente estava incumbido de falar bem, efetivando a transposição das construções frasais orais para a modalidade escrita da linguagem. Por essa perspectiva de normatização gramatical, o trabalho pedagógico na aula de língua materna estava calcado em uma sequência de eixos linguísticos, a saber, escuta, fala, leitura e escrita. A aquisição da fala estava diretamente atrelada à escuta de frases corretas, do ponto de vista normativo.

O contato do alunado com essas construções frasais consideradas corretas, segundo o que prescrevia a gramática, viabilizava a efetivação de produções orais adequadas às convenções normativas. A produção escrita, por sua vez, estava diretamente atrelada à leitura, vista apenas como decodificação, que era promovida aos discentes por meio do acesso constantes e repetitivos exercícios de cópias que, consequentemente, subsidiavam a efetivação das produções escritas. Nessa perspectiva, o trabalho com o bem falar e com o bem escrever estava condicionado à constante memorização, seja de sílabas, seja de palavras ou frases. Tal prática de memorização tinha por objetivo angariar que o alunado obtivesse comportamentos linguísticos (orais e escritos) adequados à norma, recorrendo, para isso, à observação e à percepção. O exercício da memorização era o fio condutor da aquisição dos comportamentos verbais (orais e escritos) almejado pelo sistema educacional da época.

Barbosa & Souza (2006), Bezerra (2010), Perfeito (2007), Silva & Luna (2013) e Soares (1998) postulam que a concepção de linguagem como expressão do pensamento supracitada esteve subjacente aos sistemas educacionais brasileiros, às propostas curriculares, às rotinas educacionais e aos materiais didáticos até o início dos anos de 1960. Sob essa ótica, os gêneros da esfera literária adquiriram o patamar de modelo textual adequado a viabilizar a efetivação do trabalho pedagógico.

Como componentes das rotinas educacionais, os textos da esfera literária (geralmente consagrados pelo cânone) constituíam-se como básicos na efetivação do trabalho pedagógico. A leitura desses textos subsidiava a aquisição da fala correta, isto é, uma fala em consonância com as sacralizações da norma. As atividades de cópia desses textos angariavam subsídios, em prol da concretização das produções escritas (corretas sob o ponto de vista gramatical).

Acerca da prática supramencionada, Costa-hübes (2009) destaca os subsídios dos textos do âmbito literário, em prol de garantir o domínio da fala e da escrita (por parte do alunado).

Como dito anteriormente, os textos literários foram alçados ao patamar de textos-modelos, estando condicionados à decodificação frasal (oral e escrita), à repetição mecânica e à memorização. A partir da leitura oral do docente, os alunos decodificavam as frases dispostas na materialidade linguística dos textos literários, repetindo constantemente as frases tidas como inquestionavelmente corretas e, por consequência, o alunado deveria se apropriar da fala correta. Dessa leitura, calcada na decodificação de conteúdos, ainda era requerido que os discentes reconhecessem e identificassem letras, sílabas, palavras e frases. Por conseguinte, eles efetuavam atividades mecanicistas de cópias, objetivando memorizar e reter estruturas escritas bem construídas.

Na visão de Bezerra & Luna (2016) e Perfeito (2007), sob o viés da Teoria da Comunicação/Informação, da Linguística Estruturalista e da Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna esteve centralizado no código linguístico, alavancando a perspectiva da codificação/decodificação informacional (emissão e recepção de mensagens), bem como o reconhecimento das funções da linguagem, a partir de análises textuais.

Aqui, o cerne do trabalho pedagógico do ensino de língua materna estava nas análises comunicativas, recorrendo, para tanto, aos códigos verbais e não-verbais. Tanto a modalidade escrita da linguagem quanto a linguagem imagética e visual (códigos não verbais) foram consideravelmente empregadas no trabalho pedagógico, com fins de potencializar a perspectiva da decodificação de informações e mensagens, como pontua Bezerra (2010). Essa roupagem de ensino dissipou grande parte da supremacia gramatical nas rotinas educacionais.

Para Costa-hübes (2009), sob a ótica dos postulados linguísticos estruturalistas e da concepção de linguagem comunicacional, o cerne do trabalho pedagógico estava na abordagem do sistema linguístico e dos seus componentes fonéticos, morfossintáticos e lexicais, de modo que, do alunado eram esperados o reconhecimento e a apropriação do sistema linguístico – tanto do sistema quanto dos seus componentes constituintes –, o que estava diretamente vinculado à fala e à escrita. Ou seja, a produção falada e escrita estava condicionada à assimilação do sistema linguístico e dos seus elementos constituintes, por parte dos discentes. Diante dessa acepção, o trabalho pedagógico concedeu primazia às estruturas linguísticas que compunham as frases.

Apesar dessa roupagem comunicativa que estava presente nas propostas curriculares de língua materna nos anos de 1970, a abordagem gramatical não foi dissipada das rotinas educacionais, sendo ainda hoje efetivada sob um viés mais superficial. Costa-hübes (2009) e

Perfeito (2007) postulam que a efetivação da abordagem gramatical estava diretamente atrelada ao método da memorização. Ao alunado era exposto um amplo leque de atividades de cópia, bem como de análise e classificação morfossintática. Em outras palavras, os alunos se deparavam diariamente com atividades didáticas que requeriam o reconhecimento e a classificação de componentes estruturais presentes nas frases. Tais atividades eram, continuamente, repetidas, objetivando que os discentes memorizassem não apenas a organização estrutural frasal, mas também as técnicas de análise e classificação. Como exemplificação desse tipo de atividade, podemos mencionar enunciados de questões que condicionavam o aluno ao mero ato de seguir modelos propostos previamente, isto é, atividades “siga o modelo”. Após memorizar a organização das estruturas frasais, o alunado poderia aplicar na produção textual.

Sob a ótica da Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação, as atividades de leitura estavam condicionadas à decodificação frasal e informacional. Barbosa & Souza (2006), Costa-hübes (2009) e Silva & Luna (2013) defendem que as atividades didáticas tinham como cerne a extração e reescrita de informações. A atividade de leitura estava sempre focada na extração de sentidos do texto. Ler consistia, portanto, em um mero procedimento de busca e reescrita de informações contidas na materialidade textual.

Sob a ótica da Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação, as atividades de escrita estavam condicionadas à imitação de formatos textuais sacralizados. Referimo-nos, aqui, às sequências tipológicas. Para Luna (2012), nessa concepção comunicacional da linguagem, a produção escrita consistia em uma mera prática de imitação e reprodução estrutural. A produção escrita estava condicionada à constante imitação e repetição de elementos dispostos nas arquiteturas textuais. Como exemplificação de elementos a serem imitados, podemos apontar: elementos fraseológicos, gramaticais e lexicais, bem como composicionais (organização e distribuição textual). Na ótica da autora, a produção escrita era tida como uma “técnica” assentada na memorização de estruturas cristalizadas e na imitação composicional.

Em se tratando das atividades de escrita, o foco estava na imitação dos formatos composicionais dos textos descritivos, dissertativos e narrativos. Sobre isso, Costa-hübes (2009) destaca que as atividades de escrita estavam canalizadas na apropriação de estruturas linguísticas e moldes composicionais. O trabalho com o eixo escrita estava condicionado a uma pedagogia dos modelos. Os docentes estavam incumbidos de apresentar estruturas frasais e textos previamente elaborados, bem como apresentar técnicas que viabilizassem a escrita de

textos. O foco dessa roupagem de ensino da escrita recaía, portanto, sobre o reconhecimento da organização estrutural das sequências tipológicas.

Sob o lastro da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o trabalho pedagógico do ensino da escrita tem como base a imitação de modelos textuais padronizados. Silva & Luna (2016) asseveram que, a partir dos anos de 1970, o ensino da produção escrita primou pela reprodução de formas e sentidos, alavancando a efetivação de ações focadas na imitação de discursos postos anteriormente. Dessa forma, a produção escrita pautava-se em estimular o alunado a simplesmente parafrasear, repetir e reproduzir enunciados produzidos anteriormente. Essa roupagem de ensino da produção escrita dissipou a efetivação de um trabalho canalizado à autoria.

A Concepção de Linguagem como Forma de Interação advém dos postulados sociointeracionistas e discursivos da linguagem (leia-se Análise do Discurso, Análise da Conversação, Linguística de Texto, Pragmática, Psicolinguística, Sociolinguística etc.). Nos anos de 1980, a propalação desses postulados conduz, de maneira considerável, para a noção de língua como sistema irrefutavelmente marcado por componentes estruturais e para a noção de língua como código. A partir desses conceitos coloca-se em relevo uma noção de língua como atividade irrefutavelmente social (PERFEITO, 2007).

Segundo Costa-hübes (2009), sob o lastro da Linguística da Enunciação e/ou Linguística Interativa, a linguagem obtém o patamar de atividade incontestavelmente marcada pela dialogicidade. A partir dessa perspectiva dialógica, a visão monológica da linguagem, apregoada pelos princípios formalistas, é ampliada e passa a ser concebida como um elemento sociohistórico derivado das suas necessidades interlocutivas.

Sob a ótica da concepção de linguagem como forma de interação social, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna não tem mais suas bases voltadas nas normas do bem falar e do bem escrever, assim como os exercícios exaustivos que requeriam a apropriação de estruturas descontextualizadas perdem o lugar consagrado que lhe era reservado. Em vez de focar na classificação de orações, o ensino de língua materna prima por um trabalho didático assentado nos gêneros do discurso, assim como na adequação às suas instâncias comunicativas e aos seus contextos reais de uso (COSTA-HÜBES, 2009; SANTOS, 2002).

No terreno das discussões das teorias do texto e do discurso, a produção de texto é uma atividade calcada na complexidade. Essa atividade envolve a juntura de saberes de distintos expedientes: linguísticos, cognitivos e sociais. A escrita remete a um amplo leque de procedimentos, como, por exemplo, seleção/organização de argumentos, seleção lexical

adequada, adequação do texto à organização composicional do gênero etc., de acordo pontuam Silva & Melo (2007).

Koch & Elias (2009) afirmam que a produção textual remete ao entrelaçamento de distintos saberes e estratégias atinentes à cognição. Essa ativação de conhecimentos engloba a dimensão linguística, a social e a textual-discursiva. O primeiro tipo é o conhecimento linguístico que remete aos componentes gramaticais (questões alusivas à morfologia, à sintaxe, à acentuação gráfica, à ortografia, à pontuação etc.), assim como à dimensão lexical. O segundo tipo é o conhecimento enciclopédico, que remete às práticas cotidianas e socioculturais, isto é, o conhecimento de mundo que provém das vivências dos sujeitos imersos nas tramas do dia a dia. O terceiro tipo é o conhecimento textual que remete às práticas comunicativas, bem como à composição dos gêneros discursivos. Esse tipo de conhecimento abrange os saberes dos sujeitos acerca das características sociocomunicativas dos gêneros: o propósito comunicativo, a composição textual (organização estrutural), o estilo de enunciar, o suporte etc. Dessa forma, ao produzir textos, os sujeitos recorrem à usabilidade de diferenciados conhecimentos que vão além das sentenças linguísticas e gramaticais.

A produção de texto não consiste em uma atividade com um fim em si mesma. Pelo contrário, esta é uma atividade irrefutavelmente interativa e social que envolve uma pretensão comunicativa e interlocutores (enunciador e coenunciador). A produção textual é, portanto, incontestavelmente marcada pela interação e pelo uso (SILVA & MELO, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998) suscitam a efetivação de um trabalho pedagógico do ensino de língua materna alicerçado nas práticas de usos da linguagem, o que remete aos gêneros do discurso difundidos nas várias esferas comunicativas. A reflexão e o uso são, agora, os elementos-chave da efetivação dessa nova roupagem de ensino, segundo explanam Gonçalves, Saito & Nascimento (2010) e Bezerra & Reinaldo (2013).

A perspectiva de ensino sociointeracionista e discursiva da linguagem está diretamente atrelada à efetivação de um trabalho didático calcado nas ações de linguagem. Essa roupagem de ensino contempla as práticas discursivas, os elementos pragmáticos e as situações de produção dos discursos, almejando alavancar um viés de ensino canalizado na efetivação da reflexão e do uso. Nesse formato de ensino, o objeto de ensino de língua materna é fomentar a ampliação dos conhecimentos linguísticos e discursivos dos discentes, no intuito de formar usuários da língua que a manipulem, bem mais que a reproduzam. Ou seja, o ensino de língua

tem como incumbência formar falantes competentes que consigam fazer uso das suas competências nas relações cotidianas.

Para facultar a efetivação desse objeto de ensino, o trabalho didático deve estar assentado na potencialização de atividades canalizadas nos eixos didáticos de ensino (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística). As atividades didáticas devem ensejar a promoção de situações enunciativas das instâncias do dia a dia. O intento disso é viabilizar o acesso do alunado às práticas de linguagem, isto é, situações comunicativas extraescolares. Para tal, os gêneros do discurso são tomados como elemento intermediador das práticas sociais e dos objetos de ensino (GONÇALVES, SAITO & NASCIMENTO, 2010).

Leitura e escrita são, pois, alçadas ao patamar de práticas sociais. Nas rotinas educacionais, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto deve estar assentado na sistematização. Para Silva & Luna (2016), o ensino da produção textual requer planejamento. Em outras palavras, o projeto de dizer do alunado não acontece do nada. Pelo contrário, é necessária uma sequenciação e uma sistematização. Hoje, o ensino da produção textual é efetivado mediante etapas, a saber, planejamento, escrita, revisão e reescrita. Nessas etapas são exploradas as características sociocomunicativas e as condições de produção/circulação dos gêneros discursivos, bem como elementos que remetem à textualidade (coesão de referenciação e de progressão, assim como coerência). O trabalho pedagógico do ensino da produção textual tem com incumbência fomentar a potencialização de produtores autônomos e competentes rumo à efetivação da autoria.

Dias (2004) postula a efetivação de um modelo de atividades de produção textual baseado em etapas, a saber: a pré-escrita, o processo de escrita e o pós-escrita. A etapa da pré-escrita é composta pelo levantamento de ideias e pelo planejamento. O levantamento de ideias compreende as atividades que antecedem a produção textual propriamente dita, como, por exemplo, discussões alusivas à temática e ao funcionamento do gênero discursivo em questão, atividades de leitura, atividades de pesquisa etc. Nessa etapa, o cerne está no ato de angariar ideias e argumentos a serem mobilizados na produção. O planejamento (plano textual) remete à esquematização daquilo que será dito no texto. Atentando para as ideias levantadas, assim como para as condições de produção do gênero discursivo, o alunado pode traçar um planejamento do seu dizer, organizando a sequenciação das informações que serão dispostas na materialidade textual.

Para Dias (2004), a etapa do processo de escrita é composta pelo rascunho, revisão, edição final e publicação. Essa etapa se debruça sobre os enunciados materializados na

superfície textual, focando não apenas nas questões alusivas à coesão e à coerência, mas também em questões relativas à norma (morfologia, sintaxe, pontuação, ortografia etc.) e questões relativas aos aspectos visuais/gráficos do gênero discursivo (diagramação etc.).

A etapa da escrita vai explorar as questões atinentes à coesão de referenciação e de progressão, à sequenciação das informações na superfície textual, bem como à adequação da seleção lexical adotada quanto ao gênero discursivo. Além disso, tal etapa vai se ocupar das questões que remetem à adequação da temática do texto com relação à finalidade comunicativa do gênero e sua organização composicional (estrutura). Os passos constituintes dessa etapa têm como foco alavancar o aperfeiçoamento do texto, conforme pontua Dias (2004).

A etapa da escrita circunscreve ainda a socialização do texto, recorrendo à sua publicação. A publicação dos textos engloba diversos suportes e portadores de textos, como, por exemplo, murais, sites, redes sociais, grupos etc. O objetivo da publicação não remete apenas à socialização dos textos produzidos, mas também à percepção da finalidade da produção textual por parte do alunado. Em suma, é necessário que o alunado atente para a finalidade da produção, bem como para a adequação do seu texto à finalidade e à situação comunicativa de uso (DIAS, 2004).

A etapa da pós-escrita remete à reflexão acerca das particularidades dos gêneros discursivos (características sociocomunicativas), bem como dos fatores relativos à norma padrão. O objetivo dessa etapa é fomentar a potencialização do conhecimento textual e léxico-sistêmico do alunado (DIAS, 2004).

Segundo Leal & Melo (2007), sob o prisma da concepção de linguagem sociointeracional, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto deve viabilizar a efetivação de situações de escrita extraescolares, envolvendo a variedade de gêneros discursivos disseminados nas práticas do dia a dia. Dizendo de outro modo, as rotinas educacionais devem oportunizar situações de escrita materializadas nas tramas do dia a dia, englobando não apenas a diversidade de gêneros, mas também seus distintos propósitos comunicativos e interlocutores. O ensino da produção textual deve, portanto, contemplar situações didáticas com as quais o alunado tenha acesso aos usos sociais da escrita.

Nascimento e Zironi (2014) preconizam que as atividades didáticas de produção textual devem fomentar a apropriação das especificidades e particularidades dos gêneros discursivos. A potencialização dessa faceta é condicionada à efetivação de atividades didáticas assentadas na sequenciação, assim como na progressão. O trabalho pedagógico com a produção

textual envolve a potencialização de atividades calcadas em um planejamento, com vistas a alavancar o processo de aprendizagem do alunado.

Leal (2010) constrói uma tipologização de atividades didáticas que podem ser mobilizadas na organização do trabalho didático, dentre as quais destacamos as sequências didáticas e os projetos. Estes consistem em atividades calcadas na mobilização de etapas e passos sequenciais. Em cada etapa, há o propósito de viabilizar a efetiva aquisição da aprendizagem do alunado, em torno de um determinado conteúdo.

As atividades de produção textual devem contemplar a variedade de situações comunicativas de usos mediadas pela escrita, envolvendo não apenas os gêneros do discurso, mas também suas características sociocomunicativas: a pretensão comunicativa, o conteúdo temático, a construção composicional, o estilo de dizer etc. As atividades de produção textual devem contemplar as condições de produção e de circulação do gênero discursivo, alavancando um trabalho de apropriação contextualizado. E, em especial, um trabalho pedagógico em sintonia com as instâncias do cotidiano (SILVA & MELO, 2007).

Para ilustrar a discussão realizada ao longo trabalho, sistematizamos no Quadro 1, a seguir, cada concepção de linguagem e suas orientações.

Quadro 1 – Síntese das concepções de linguagem e do tratamento dado ao trabalho pedagógico do ensino da produção de texto

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA	CONCEPÇÃO DE ESCRITA E TRATAMENTO DADO ÀS ATIVIDADES DIDÁTICAS	TRATAMENTO DADO AOS GÊNEROS DISCURSIVOS
Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento	Assentada na Gramática Tradicional Grega.	Noção de língua assentada na homogeneidade, isto é, como elemento invariável.	Escrita com foco em componentes gramaticais As atividades didáticas tinham como cerne a imitação das arquiteturas textuais dos gêneros da esfera literária, assim como da linguagem literária, primando pela reprodução mecânica da seleção lexical e de componentes gramaticais.	O trabalho pedagógico esteve assentado única e exclusivamente nos textos da esfera literária. Foco nas antologias e/ou crestomatias.

			<p>Foco na seleção lexical eloquente e rebuscada.</p> <p>Foco na normatização.</p> <p>Foco na usabilidade de palavras e frases corretas (do ponto de vista normativo).</p>	
<p>Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação</p>	<p>Calcada nos postulados linguísticos estruturalistas e na teoria da comunicação.</p>	<p>Noção de língua assentada na homogeneidade, isto é, como elemento invariável.</p> <p>Noção de língua como código que tem como incumbência propalar mensagens.</p>	<p>Escrita como Atividade de Codificação.</p> <p>As atividades didáticas tinham como cerne a imitação das arquiteturas textuais das sequências tipológicas, focando na reprodução de questões temáticas e organizacionais.</p> <p>Foco na emissão de mensagens.</p> <p>Foco no reconhecimento e imitação da organização estrutural.</p>	<p>O trabalho pedagógico concedeu primazia aos gêneros da comunicação (bilhetes, cartas, telegramas etc.) e aos gêneros da mídia (histórias em quadrinhos, notícias, reportagens, tirinhas etc.).</p>
<p>Concepção de Linguagem como Forma de Interação</p>	<p>Estribada nos postulados sociointerativos e discursivos da linguagem (Análise do Discurso, Análise Crítica do Discurso, Análise da Conversação, Linguística Aplicada, Linguística de Texto, Sociolinguística etc.).</p>	<p>Noção de língua estribada na heterogeneidade. Ou seja, uma noção de língua como atividade interativa e social.</p>	<p>Escrita como Atividade Interativa/interlocutiva e/ou Prática Social.</p> <p>As atividades didáticas têm como cerne a produção de distintos gêneros discursivos, em especial os extraescolares.</p> <p>As atividades didáticas primam pela abordagem das características sociocomunicativas dos gêneros (finalidade comunicativa, plano temático, plano composicional e plano verbal.)</p>	<p>O trabalho pedagógico tem como meta viabilizar o acesso do alunado a gêneros diversificados discursivos.</p>

			As atividades didáticas focam na adequação dos gêneros discursivos às situações comunicativas de uso.	
--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Diante dos estudos efetuados, registramos o fato de as concepções de linguagem terem, no decorrer de várias décadas, suscitado a efetivação de distintos tratamentos dados ao trabalho pedagógico do ensino de língua materna. De um lado está a roupagem tradicional de ensino com foco em componentes gramaticais e sua materialização em estruturas frasais. De outro, a roupagem sociointeracionista e discursiva da linguagem com foco nas práticas de linguagem e nas situações comunicativas de uso, o que instigou a efetivação de distintos enfoques no tratamento dado ao eixo escrita.

Em se tratando propriamente do tratamento dado ao eixo escrita, as concepções de linguagem suscitaram não apenas duas vertentes contrapostas de trabalho pedagógico, mas também objetos de ensino distintos. Por um lado, tem-se a reprodução de termos eloquentes e de formatos estruturais, o que erradicava a formação de produtores de textos competentes. Por outro lado, está o foco nos gêneros do discurso e nas situações comunicativas, objetivando potencializar as competências discursivas do alunado, bem como sua autonomia e proficiência na escrita.

Algumas Considerações Finais

Em termos de considerações finais, podemos dizer que o tratamento dado ao eixo produção textual nas unidades de ensino brasileiras remete a duas roupagens de ensino antagônicas. Na primeira roupagem de ensino está a perspectiva da imitação. Em um primeiro momento, a imitação de um vocabulário rebuscado e eloquente, bem como a escrita de frases, em consonância com as normas de prestígio. Em um segundo momento, o reconhecimento e a imitação de estruturas. Na segunda roupagem de ensino está a perspectiva da competência e da proficiência na produção de texto, bem como a perspectiva da adequação dos gêneros do discurso à situacionalidade.

Essas duas roupagens de ensino da escrita remetem a dois vieses de pesquisas linguísticas opostas. De um lado, os postulados formalistas (com foco na estrutura e na frase).

De outro, os postulados sociointerativos e discursivos (com foco na interlocução e nos gêneros do discurso). Essa contraposição de postulados reflete o percurso do trabalho pedagógico do ensino da escrita ao longo das últimas sete décadas. Tal processo culminou na potencialização de novos objetos de ensino (formação de produtores de texto competentes e proficientes), bem como na efetivação de novos tratamentos nas rotinas educacionais e nos materiais didáticos (gramáticas e livros didáticos).

Referências

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. Práticas na sala de aula: avançando nas concepções de Leitura. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. (Org.). *Práticas de Leitura no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2016.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em Língua Portuguesa. *Confluência*, v. 1, p. 129-146, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

DIAS, R. A produção textual como processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 1, n.16, p. 203-218, 2004. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga16/matraga16a16.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

GONÇALVES, A. V.; SAITO, C. L. N.; NASCIMENTO, E. L. A língua em funcionamento nas práticas discursivas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 995-1024, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a09v10n4.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. Produção de Textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). *Produção de Textos na Escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-28.

LUNA, T. S. A constituição da autoria em crônicas. In: *Anais da XXIV JORNADA DO GELNE*. Natal: EDUFRN, 2012. p. 1-13. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/16081023/a-constituicao-da-autoria-em-cronicas-tatiana-gelne>. Acesso em: 13 jan. 2017.

NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I. Gêneros Textuais em Práticas de Alfabetização e Letramento. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas (SP): Pontes, v. 1, 2014, p. 145-168.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, análise linguística e proposta de intervenção. In: *Anais do I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas - CLAPFL*, Florianópolis, EDUSC, 2007. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf. Acesso em: 22 dez. 2016.

SANTOS, C. F. Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa. *Educação Temática Digital - ETD*, Campinas, SP, vol.3, nº. 2, p.27-37, jun. 2002a. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SILVA, A.; MELO, K. L. R. Produção de Textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). *Produção de Textos na Escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.

SILVA, J. P.; LUNA, T. S. Ensino de produção textual visando à autoria: uma proposta para a construção da autonomia na escrita. *Prolíngua*, v. 10, n. 3, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/28691/15286>. Acesso em: 29 jan. 2017.

SILVA, S. P. *A Compreensão de Texto na Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994-2013): evolução histórica e perspectivas atuais em debate*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2017a. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/9227/2/arquivoototal.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Da decodificação à produção de sentido: o trabalho pedagógico do ensino da leitura na roupagem da multimodalidade discursiva e dos multiletramentos. *Desafios*, v. 4, p. 134-149, 2017b. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/3132>. Acesso em: 30 dez. 2017.

SILVA, S. P.; LUCENA, J. M. Entrevista com Lívia Suassuna. *Educação em Revista*, v. 34, p. 01-09, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100138&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 abr. 2018.

_____. O Trabalho Pedagógico do Ensino da Produção de Texto: Um olhar sobre as Modificações. *Revista FSA*, v. 14, p. 165-186, 2017a. Disponível em: <http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1463>. Acesso em: 27 dez. 2017.

_____. Entrevista com Livia Suassuna. *Revista X*, v. 12, p. 01-07, 2017b. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/55130>. Acesso em: 29 dez. 2017.

_____. Entrevista Com Marcos Bagno. *Linguas & Letras*, v. 18, p. 167-173, 2017c. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/17429>. Acesso em: 31 dez. 2017.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). *Olhares*, v. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>. Acesso em: 06 set. 2016.

SOARES, M. B. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

Recebido em: 01 de maio de 2018.

Aceito em: 25 de junho de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

A argumentação no texto propagandístico: Um enfoque na linguagem

Argumentation in the propagandistic text: A focus on the language

Marcos Suel dos Santos¹

RESUMO: O presente artigo tem a pretensão de investigar a linguagem presente no texto propagandístico, bem como os recursos argumentativos que sedimentam semanticamente o texto. A investigação consiste tanto em teorias acerca do tema quanto em análise de uma propaganda da cerveja Devassa, a qual foi realizada por meio de aspectos descritivos. Essa análise está baseada nos estudos defendidos por Koch (2009), Pinker (2004), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Sandmann (2010), os quais tornam, juntamente com a análise do *corpus* escolhido, válidos os apontamentos aqui registrados. Com isso, busca-se percorrer os caminhos que conduzem o emissor e o receptor a chegarem ao seu destino: a satisfação pela venda e aquisição do produto, sendo essa uma tarefa para a linguagem.

Palavras-chave: Linguagem; Propaganda; Recurso argumentativos.

ABSTRACT: This paper aims to investigate the language present in propagandistic text, as well as the argumentative resources that consolidate the text semantically. The investigation consists both of theories about theme and of analysis of an advertising of Devassa's beer, which was performed by means of descriptive aspects. This analysis was based on studies defended by Koch (2009), Pinker (2004), Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005) and Sandmann (2010), which make, along with analysis of the chosen *corpus*, valid notes recorded here. This way, follow the paths leading emitter and receiver to get to your destination: the satisfaction with the sale and acquisition of the product, this is a task for the language.

Keywords: Language; Advertising; Argumentative resources.

Introdução

Este estudo pauta-se na análise do texto propagandístico, tendo como pano de fundo a linguagem que alicerça a propaganda, bem como sua importância na construção de sentidos dos textos multimodais. É sabido que o gênero discursivo em tela se constrói mediante interesses de uns em relação aos desejos de outros. Dentro de uma cadeia semântica, as projeções de

¹ Mestre em Letras – ProfLetras, pela Universidade Federal de Alagoas. Pós-graduando em Linguística Aplicada na Educação, pela Universidade Cândido Mendes. E-mail: markus-christie@uol.com.br.

sentido são fornecidas por meio de elementos argumentativos, os quais são imprescindíveis à aceitação do que se busca transmitir na propaganda.

O objetivo do trabalho é investigar o uso da linguagem no gênero propaganda, com a pretensão de entender a funcionalidade linguística e suas manifestações do ponto de vista ideológico, perpassando pelos conceitos de convencer e persuadir, bem como adentrar o espaço da sedução e das funções da linguagem mais presentes na propaganda, elementos que desempenham papéis mais relevantes na construção dos argumentos. O foco principal consiste na análise de um *corpus* respaldado no estudo das teorias, considerando o aspecto sociointeracionista da linguagem.

O interesse nesta discussão justifica-se pela transmissão constante de propagandas que, na maioria das vezes, não recebem a merecida atenção, ou seja, a linguagem é concebida mediante a duplicidade semântica e que não é analisada pelo público-alvo, que adquire os produtos sem atentar-se aos prós e aos contras. Nesse sentido, a análise criteriosa da linguagem evidencia as verdadeiras intenções do emissor em relação ao produto.

Dentro da concepção sociointeracionista, a teorização contempla pesquisas de Koch (2009), Pinker (2004), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que discutem a linguagem e a argumentação, e de Sandmann (2010), que trata mais especificamente da linguagem da propaganda. Tais observações revelam como os aspectos que envolvem a linguagem atuam na formulação dos sentidos e como se estabelecem para atrair a atenção do interlocutor.

Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo, pois envolveu dados bibliográficos e empíricos subsidiados por uma propaganda da cerveja Devassa, demonstrando durante a análise o teor descritivo no processo das leituras horizontal e vertical dos textos verbais e não-verbais.

Assim, considera-se pertinente o levantamento deste estudo, para entender e apreender o uso da linguagem no gênero discursivo propaganda, já que a persuasão é a chave-mestra para a aquisição do produto.

Linguagem e Propaganda

A chave para o desenvolvimento humano é a linguagem, sendo esta, portanto, essencial para o entendimento da comunicação em diferentes contextos sócio-históricos. A interação resultante do diálogo entre os interlocutores somente é possível mediante práticas discursivas,

as quais transformam os indivíduos em sujeitos ativos, capazes de compreender e entender os enunciados, tornando-os autênticos ou não.

Do ponto de vista instintivo, conforme explica Pinker (2004), a linguagem é indissociável das atividades humanas, pois flui nas relações interacionistas de forma íntima, justificando a ideia de que a vida sem ela é quase impossível. Além disso, as pessoas tendem a se comunicar em qualquer lugar, mesmo os mais remotos, por meio de palavras e/ou gestos. Assim sendo, “o valor da linguagem é inestimável para todas as atividades da vida diária numa comunidade de pessoas: providenciar comida e abrigo, amar, discutir, negociar, ensinar” (PINKER, 2004, p. 28).

Bréal (1992) vê a linguagem como resultado de um trabalho intelectual cujo funcionamento reside na inteligência mediante as vontades do sujeito. Nesse sentido, a vontade torna-se alicerce da arquitetura da linguagem, uma vez que nela encontra-se o confronto de desejos. Nesse aspecto, percebem-se implicitamente no discurso as relações subjetivas, isto é, as intenções do falante ou marcas da “relação do sujeito com a linguagem, e a marca da subjetividade daquele que fala naquilo que fala” (BRÉAL, 1992, p. 14).

A essa correspondência entre intimidades na construção da linguagem, organizada e articulada como expressão da interação humana, o sujeito constrói sua linguagem, de modo que ela permita-lhe comungar socialmente no espaço no qual se situa e possa realizar ações. Travaglia (2009) entende a linguagem como um espaço interativo e comunicativo ancorado na produção de sentidos, motivados pelos efeitos que os sujeitos acrescentam ao discurso via intencionalidade.

Nessa perspectiva, o termo “propaganda” remonta aos séculos XVI e XVII, quando era usado para designar a congregação de cardeais da Igreja Católica Romana – *Congregatio de Propaganda Fide* –, fundada em 1597, congregação cuja finalidade era propagar a fé cristã, ou seja, fazer propaganda sobre a Igreja, expandindo o conhecimento doutrinal, e adquirir adeptos do Catolicismo, a disseminação de ideias, valores e ideologias, bem como possibilitar ao homem acesso a diversos assuntos de caráter religioso, político, social e econômico. Na intenção de persuadir, a propaganda se constitui por intermédio das vontades e dos desejos dos interlocutores. É mais abrangente que a publicidade, visto que nesse caso não implica necessariamente persuasão, mas veicula informações sobre a venda do produto, valendo-se da sedução da linguagem.

Ocorre que as palavras propaganda e publicidade são usadas por muitos pesquisadores como sinônimas², implicando muitas vezes numa confusão em relação ao conceito e à acepção dos termos, já que se trata de técnicas e atividades de informações e de vendas de produtos.

Para Rabaça e Barbosa (2001), a propaganda constitui um conjunto de informações, a fim de influenciar o receptor, ou seja, persuadi-lo por meio de sentimentos, de comportamentos do público em relação a um determinado sentido. Apresenta ainda subjetividade, objetivos ideológicos e argumentação da linguagem. Desse modo, a propaganda trabalha no plano dos sentimentos, das aspirações, dos anseios, das manifestações em busca da adesão.

Na concepção de Sandmann (2010), o termo propaganda pode ser usado tanto na divulgação das ideias quanto na venda do produto, como alcance dos desejos do interlocutor, atingindo seu objetivo principal: a adesão. Com efeito, “propaganda é, portanto, o termo mais abrangente e o que pode ser usado em todos os sentidos” (SANDMANN, 2010, p. 10).

Na dimensão conceitual acerca da propaganda, várias são as concepções. Acredita-se que seu papel maior é o de adesão, isto é, envolver o interlocutor por meio de seus recursos, sobretudo a linguagem, para adquirir o produto. Além disso, a propaganda recorre a efeitos que atraem o receptor, alimentando sempre uma verdade.

A Ideologia na Linguagem

Pensar numa linguagem imparcial é praticamente impossível, pois toda linguagem demonstra marcas intencionais do falante, seja explícita, seja implicitamente. As marcas ideológicas ou argumentativas presentes na linguagem são, segundo Koch (2009, p. 22), “puramente linguísticas, determinadas pelo sentido do enunciado, portanto linguisticamente constituída”.

Sob essa ótica, a propaganda recorre a uma linguagem que apresenta teor ideológico que seja capaz de transmitir ideias, concepções e valores com referência ao que se pretende divulgar. Os aspectos ideológicos estão inseridos no discurso, com o intento de compreender e se fazer compreender a mensagem. Daí uma filosofia constatada pela relação entre signos expostos no texto propagandístico, a fim de um direcionamento da compreensão do discurso. Para Bakhtin,

² A intenção aqui é discutir somente o termo propaganda, no sentido de persuadir o interlocutor quanto à aquisição de produtos ou não. Já o conceito para publicidade é o de divulgação.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signo não existe ideologia* (BAKHTIN, 2010, p. 31, grifos do autor).

Partindo do pressuposto de “que tudo que é ideológico possui um significado”, o produto que a propaganda apresenta faz parte de uma realidade social do sujeito e traz consigo dois conceitos: o significante – que é a imagem acústica, aspecto concreto do signo ou conjunto sonoro –, tornando possível a identificação audível do produto; já o significado remete ao conceito, a imagem do produto, ou seja, segundo Citelli (2006, p. 24), a “representação mental evocada pelo significante”. A essa união do significante e significado, Citelli (2006), ancorado em Bakhtin (1989), chama de significação, isto é, um sentido para o objeto ou produto.

Diante disso, o interlocutor, ao fazer um juízo de valor sobre o produto, aceita suas informações e condições. Nesse caso, o que se entende sobre ele são os benefícios, os resultados que têm como finalidade satisfazê-lo. Dessa forma, Lima e Sartorelli (2009, p. 91) afirmam que “a ideologia que a linguagem da propaganda evoca é a do capitalismo, do consumo. Comprar determinado produto ou serviço não significa apenas adquirir a coisa material, mas todos os valores que a ela estão associados”. Os valores visam assegurar tanto o consumidor quanto o seu bem-estar em relação ao *status*, poder, beleza, jovialidade, segurança, imponência, presença etc.

Para Monerrat (1996), a compra de um produto é proveniente da sedução causada por ele. A satisfação é um dos critérios para a aquisição, pois sem que haja fomentos não pode haver compra, conquanto, a sensação de prazer deve ser visível, no que tange ao produto. Em vista disso, a publicidade não transmite todas as informações sobre o produto, mas somente as interessantes.

De certa forma, a linguagem propagandística está firmada em argumentos que aproximam o sujeito do produto. A argumentação constrói os laços de desejo e de intencionalidade. É o desejo de quem se faz persuadir e a intencionalidade de quem pretende persuadir, portanto,

[...] a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de

intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões (KOCH, 2009, p.17).

Logo, torna-se claro que a propaganda busca interferir no comportamento humano, projetando uma imagem de acordo com o público-alvo que tenciona atingir, ou melhor, “não adianta divulgar uma mercadoria a um público que não estaria minimamente interessado nela” (ABAURRE; PONTARA, 1999, p. 273). Sobre isso, Sandmann (2010) afirma que

[...] sendo a linguagem da propaganda até certo ponto reflexo e expressão da ideologia dominante, dos valores em que se acredita, ela manifesta a maneira de ver o mundo de uma sociedade em certo espaço da história. Abordando a questão sobre outro ângulo, poderíamos perguntar que aspirações humanas a linguagem da propaganda procura alimentar, satisfazer ou de que aspirações humanas ela procura vir ao encontro, sempre com o objetivo de vender uma ideia e, mais comumente até que isso, um produto ou serviço (SANDMANN, 2010, p. 34).

Após a argumentação do autor, o tempo confere à propaganda um estado de evolução, em que valores e ideias mudam ao longo dos anos, e as pessoas são responsáveis pela aceitação do “novo”. Seja qual for a época, o intento da propaganda é vender uma ideia ou vender um produto. E vender uma ideia consiste em informar a população sobre campanhas do governo em relação ao combate contra a dengue, prevenção de doenças infectocontagiosas, por exemplo. Por outro lado, a venda de um produto leva em consideração anunciar determinado objeto para fins de consumo, a exemplo de bebidas, roupas, chicletes, chocolates etc.

O enlevo da ideologia no campo da linguagem subsiste nos textos, em termos propagandísticos, na visualização dos signos, visto que, a partir dos conceitos semióticos, conduz o sujeito interessado a refletir sobre a relevância do produto.

Convencer ou Persuadir

No decurso da análise de textos propagandísticos, é comum perceber uma confusão de sentidos acerca da projeção argumentativa da linguagem ocasionada pelos verbos “convencer” e “persuadir”. Diante dessa observação, o termo propaganda admite ao receptor o uso desses verbos como sinônimos, a fim de permitir que o receptor adquira um produto específico, ou seja, a intenção é que o convencendo ou o persuadindo, este se sinta atraído pelo produto. A sedução, nesse caso, resulta das ambições e das aspirações do interlocutor, visto que o objetivo

maior da propaganda não é discutir os conceitos dos verbos, mas, por intervenção deles, vender seus produtos ou serviços.

Do ponto de vista conceitual, a persuasão desempenha papel mais relevante na construção dos argumentos, em função de promover uma proximidade em relação a um público heterogêneo. Por sua vez, a propaganda faz essa aproximação via fatores culturais, sociais e econômicos, reunindo diferentes fatores que convergem para um determinado produto.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a diferença entre os dois verbos depende do ponto de vista do “orador”. “Para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer (2005, p. 30)”. Os resultados são os efeitos emitidos pela propaganda com a intenção de atrair o consumidor, nutrindo nele o desejo de compra, além de apontar critérios de ordem subjetiva e ideológica. Com efeito, a persuasão focaliza um “auditório particular”, isto é, um público seletivo. É de abrangência individual. Por outro lado, o pesquisador diz que “para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir” (2005, p. 30). A razão e a objetividade são palavras-chave para o convencimento, pois não agem dentro do sentimentalismo, mas dentro da logicidade. O convencimento atinge um “auditório universal”.

Koch (2009), apoiada nos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970), deixa claro que “convencer” submete-se a um campo restrito: o da objetividade, o da razão. Já “persuadir” contempla a subjetividade, a ideologia, levando a demonstrações de desejos e vontades, pois,

[...] enquanto o ato de convencer se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um “auditório universal”, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático), o ato de persuadir, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um “auditório particular”: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à adesão aos argumentos apresentados (KOCH, 2009, p. 18-19).

A persuasão permite a quem está de fora aceitar ideias, valores, preceitos impostos pelo locutor num processo de argumentação dosado a teor crível ou, pelo menos, o que viria a ser verdadeiro. De modo geral, a credibilidade da propaganda está na linguagem e em seus recursos, portanto, para persuadir é necessário atingir as vontades de forma direta e efetiva, induzindo o consumidor a aceitar o produto, e caso falte a verdade, ele não será aceito.

De acordo com Sandmann (2010, p. 12), chamar a atenção do consumidor “parece ser a porfia maior”. Daí o interesse em persuadi-lo, isto é, a criatividade que emana dos efeitos estilísticos é fundamental para a venda do produto. Dentro dessa dimensão, encontram-se as metáforas, as grafias exóticas, aspectos semânticos, entre outros recursos linguísticos.

A Sedução da Linguagem da Propaganda

No jogo da intencionalidade, encontra-se a aceitabilidade: dois recursos da textualidade essenciais à construção do texto propagandístico. O primeiro atua no plano ideológico do autor, ou seja, “diz respeito ao que os produtores do texto pretendiam, tinham em mente ou queriam que eu fizesse com aquilo” (MARCUSCHI, 2010, p. 126). Isso demonstra a sagacidade do produtor, uma vez que ele aposta suas ideias na propaganda, pois sabe que conseguirá seduzir um público particular, já que não será possível atingir um público universal. Vale salientar que a intencionalidade pertence tanto ao autor da propaganda quanto ao receptor: um quer vender e outro quer comprar.

Já a aceitabilidade “diz respeito a como eu reajo e como eu aceito, considero ou me engajo nas intenções pretendidas” (MARCUSCHI, 2010, p. 126). Esse recurso do texto permite ao consumidor receber as informações projetadas pelo autor. Evidencia-se, portanto, uma propaganda capaz de seduzir e atrair o interlocutor, cujos elementos sedutores chegam a ele como um desejo necessário, certo, sem deixá-lo em dúvida.

Para Koch (2009), a compreensão de um enunciado consiste em apreender as intenções de quem o produz, pois somente assim pode-se haver a aceitação daquilo que é mencionado, caso contrário a força argumentativa desse discurso não causa efeito algum sobre os atores, seja por meio das intenções, seja por meio das aceitações.

No cenário propagandístico, a sedução atua diretamente no plano do convencimento, trilhando os caminhos para chegar à convicção de que o produto é necessário àquele sujeito. Breton (2003) atesta ser esse um método fundamental, “mais suave”, na arte de convencer o outro ou outros, por meio de um determinado ponto de vista.

Com a finalidade de atrair a atenção do sujeito-receptor, a sedução busca, em vários recursos estilísticos, elementos que embelezem seu discurso. Feito isso se percebe que a intenção foi alcançada e as informações conseguem atingir os sentimentos. Entretanto, reportar-

se às funções e às características da linguagem é necessário para o entendimento de como as mensagens são apelativas e sedutoras.

Funções da Linguagem

Sumariamente, Sandmann (2010) discute a importância das funções da linguagem da propaganda, ao ganharem destaque uma ou outra, isto é, uma predomina sobre a outra. Assim, o ato comunicativo não tece nenhum sentimento ou interesse de aquisição, se não houver nas intenções uma predisposição movendo o receptor a consumir mercadorias ou serviços. Nesse sentido, a função apelativa e a função estética se unem, a fim de seduzir um público específico.

Quando se percebe no discurso a forte presença de apelo ao receptor, tem-se a função apelativa, regada a muitos traços linguísticos. A intencionalidade remete a segunda pessoa do discurso, de modo que o sujeito entenda a mensagem, sem subterfúgios.

O ato comunicativo centrado no receptor se distingue pela forte presença de períodos interrogativos, de verbos no modo imperativo, o modo das ordens, pedidos ou conselhos. Há também muitos pronomes e verbos de 2ª pessoa, palavras dêiticas – com destaque aos pronomes demonstrativos e advérbios de lugar – relacionados com a 2ª pessoa e vocativos (SANDMANN, 2010, p. 25).

Portanto, a presença dessa função é assinalada, mesmo que as marcas características da citação acima não figurem o texto tradicional, ou seja, a persuasão estará presente, já que se trata da venda de algum produto. É o caso de se atingir um desejo: “Kuat ganhou o Guga e vai ganhar você³”.

As marcas linguísticas próprias dessa função são encarregadas pela venda e os efeitos responsáveis pela compra, assim o texto fala diretamente com o leitor. No entanto, a escolha desses recursos é selecionada de acordo com o público a ser atingido; caso contrário, não haverá êxito na venda.

A frase imperativa requer informações sobre o comportamento, expressando um pedido, uma ordem, um conselho, um convite, entre outros. Associado ao imperativo estão os pronomes possessivos em segunda pessoa; um dêitico cuja função é a de localização ou de aproximação. Os pronomes pessoais são essenciais no controle das remissões. Por outro lado, a frase

³ Disponível em: <<http://www.canmuseum.com/Detail.aspx?CanID=17322&Member=>>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

interrogativa detém interesses em alguma coisa, quer respostas, aceitações ou não. Ainda segundo Sandmann (2010, p. 29), “a frase interrogativa é uma forma aliás muito direta de apelo ao interlocutor, de empatia, de interesse por ele”. Outra forma é o vocativo, pois procura chamar a atenção do interlocutor, falando diretamente com ele.

Além dessa função, uma outra é extremamente importante: a função estética que atua diretamente na aparência do texto propagandístico. Daí a necessidade de seduzir o interlocutor por meio da atratividade, despertando e prendendo sua atenção. Para atingir essa intensidade estética, tal função recorre a elementos exóticos, como as combinações de letras e as próprias letras, dependendo de sua dimensão no texto. Além desses,

[...] outros recursos frequentes em textos de propaganda e que visam dar ênfase à forma de comunicação são a rima, o ritmo e as aliterações, recursos todos que visam prender a atenção do receptor, fazê-lo ocupar-se com a mensagem, ajudá-lo a memorizá-la e, por fim, persuadi-lo a agir (SANDMANN, 2010, p. 25-26).

No gênero em discussão, o jogo com as palavras funciona como um chamariz. Pode-se ainda identificar essa função no texto poético cujo objetivo na propaganda é sensibilizar o interlocutor quanto à memorização do texto. Do ponto de vista fônico e semântico, a linguagem subsiste na estrutura morfológica dentro de vários contextos, já que “é um aspecto essencialmente gráfico e visual, merecendo destaque o fato de se contrariarem as normas ortográficas” (SANDMANN, 2010, p. 33).

A Argumentação da Linguagem

A presença da semântica argumentativa na linguagem da propaganda é uma constante, o que determina uma escala de valor, causando efeitos no texto, os quais possibilitam ao receptor a aceitação ou exclusão do que é veiculado com fins de aquisição. Por esse prisma, a interação verbal só se constitui porque há argumentos que desencadeiam interesses em alguém. Assim, entende-se que a argumentação é o eixo articulador do discurso, envolvendo tanto a coesão quanto a coerência textual.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) deixam claro que a argumentação tem lugar no discurso quando há o consentimento do interlocutor, quando há consideração nos interesses do consumidor. A visão do emissor deve ser modesta, na medida em que pretende, em seus

argumentos, dispor de autoridade sobre o receptor. Dessa forma, argumentar é antever aquilo que pode ser influenciável, preocupando-se com o outro.

Por esse viés, o contexto é imprescindível ao texto. O discurso imanente da argumentação é responsável pelos sentidos textuais. Assim, ao tentar atrair o consumidor, a propaganda emite em seu conteúdo uma série de fatores linguísticos que dão credibilidade ao produto, logo a recepção do texto confirma os argumentos previstos pelo emissor. Com efeito, “as relações discursivas ou pragmáticas são, pois, aquelas de caráter eminentemente subjetivo, já que dependem das intenções do falante, dos efeitos a que este visa ao produzir o seu discurso” (KOCH, 2009, p. 31).

As relações discursivo-argumentativas existem no plano da compreensão e somente nele é possível apreender a realidade do conteúdo, ponderando os benefícios ou a exclusão do que a propaganda quer transmitir. Destarte, compreender é, em suma, estar em consonância com os resultados do ponto de vista ideológico emitidos pela propaganda. Nesse jogo da busca de sentidos, a compreensão deve ser ativa em decorrência de um processo evolutivo. Diante disso, as palavras de Bakhtin são necessárias, pois

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2010, p. 137).

Bakhtin (2010) vê a compreensão como um diálogo. Ou seja, por meio da interação verbal, os interlocutores associam suas ideologias a seus interesses. Percorrendo esse postulado, Marcuschi (2010) diz que a compreensão sofre influências de fatores textuais, pragmáticos, cognitivos, entre outros. “Por isso a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais” (MARCUSCHI, 2010, p. 249).

A complexidade do ato de compreender é ainda mais grave na propaganda, quando o indivíduo se interessa pelo produto, mas não analisa os prós e os contras. Muitas vezes a sedução propicia tanta convicção da qualidade e dos efeitos do objeto material que o consumidor não o adquire, mas a propaganda. Daí a importância dos argumentos, desencadeados pelos operadores argumentativos.

Operadores Argumentativos

Partindo do pressuposto de que “o uso da linguagem é inerentemente argumentativo” (KOCH, 2009, p. 102), percebe-se que na cadeia discursiva os operadores argumentativos detêm força e intenções que orientam o encadeamento das ideias, dos sentidos, facilitando ao destinatário compreender os efeitos semânticos existentes na superfície textual.

Segundo Koch (2009), os operadores têm sido objeto de estudos entre vários pesquisadores no âmbito da Semântica Argumentativa, comprovando que esses elementos gramaticais da língua atuam diretamente numa escala de argumentos fortes ou fracos, representando critérios de conclusão, de soma a favor de uma mesma conclusão, de alternância, de comparação, de oposição, entre outros.

Na frase “Kuat ganhou o Guga e vai ganhar você”, citada anteriormente, o operador argumentativo é a mola-propulsora do enunciado, pois a sua presença atribui ao texto a soma entre dois argumentos, tendo em vista uma mesma conclusão: levar o destinatário a comprar o refrigerante e tomá-lo. Além disso, se ele (Kuat) foi capaz de seduzir o Guga, pessoa famosa optando pelo refrigerante, certamente seduzirá você, pessoa comum. Percebe-se também a função apelativa da linguagem, visto que Kuat contratou um famoso para a divulgação do produto, assim como busca comparar o Guga a Você, pondo-os numa mesma dimensão, a de consumidor.

Dessa forma, a orientação argumentativa no texto propagandístico conduz o receptor a atingir sua intenção. Ou seja, o alimento da propaganda no indivíduo consiste na maneira de como chegar até ele, considerando fatores sociais, culturais etc., permitindo que as ideias sejam adicionadas.

Análise de um *corpus* de Propaganda *on line*

Após a apresentação das teorias que embasaram essa produção, atentar-se-á à análise de uma propaganda da cerveja Devassa, em publicação *on line*⁴.

⁴Disponível em: <http://bigstudios.com.br/blogbig/wp-content/uploads/2011/03/IF_Devassa_Sandy_42.jpg>. Acesso em: 16 jan. 2012.



Numa leitura global, identifica-se na imagem elementos relacionados a alegria, diversão, descontração, desinibição, sensualidade, bem-estar, sendo que tais palavras agem diretamente na linguagem persuasiva, com o intuito de tornar a vida mais alegre, mais colorida, pondo em relevo a felicidade dos usuários, sobretudo para as pessoas tímidas, introvertidas – que revelam seu lado extrovertido após a ingestão da bebida. Dessa forma, a propaganda investe na linguagem tanto verbal quanto não verbal, para satisfazer as necessidades do consumidor, havendo então a aquisição de dois produtos: primeiro a cerveja; segundo a sensualidade de Sandy.

Com a finalidade de atingir, sobretudo, o público masculino, os aspectos não verbais da propaganda remetem ao sentimento de felicidade, já que explicitamente as cores vermelho e amarelo simbolizam a paixão, o amor, a sensualidade, respaldado pela imagem da cantora e pela pose ousada, bem como a leitura proveniente de sua postura: o olhar, a boca, o vestido curto e sensual, as pernas abertas e à mostra – desencadeando a libido masculina – e a tampa da garrafa atraem sobremaneira o consumidor. Além disso, as tampas apresentando a foto de uma mulher, em vez de simples balões de plástico, contribuem para o arranjo textual.

Tanto as imagens da cerveja quanto a de Sandy atuam no plano semântico, sendo sinônimos. A cerveja é tão especial, atraente e ousada como a cantora, ou seja, existe aí uma relação de comparação. O cabelo loiro de Sandy compara-se ao líquido da bebida, além de desmitificar que as mulheres loiras não são inteligentes, ou seja, as loiras e mulheres famosas preferem a melhor cerveja. A figura feminina na propaganda desperta o interesse do homem, já

que, ao beber a cerveja, imagina estar sentado ao lado de uma mulher, acompanhando-o. De modo geral, a linguagem não verbal funciona como um chamariz em relação às vontades do público interessado em cerveja.

Em relação à linguagem verbal, o intuito é aproximar e seduzir o público-alvo. Sandy segurando a tampa com a frase “Todo mundo tem um lado desencanado”, quer dizer que as pessoas têm um lado livre, extrovertido, jovial, alegre, havendo aí cumplicidade entre a cerveja e os desejos latentes do consumidor. Por outro lado, a frase “Todo mundo tem um lado devasso”, assinala um argumento de inclusão cujo objetivo é provar que até as pessoas mais tímidas são portadoras de sentimentos devassos, isto é, de comportamentos ousados, modos excêntricos, libidinosos – nesse caso, a cantora Sandy, que a mídia apresenta como uma mulher, tímida, retraída e reservada, deixa de ser antônimo para ser sinônimo de liberdade e ousadia.

Destaca-se também o alerta que a propaganda, por lei, tem de fazer aos consumidores: “BEBER COM MODERAÇÃO”. Esse aviso não está escrito em lugar mais visível, porque a propaganda preocupa-se em vender sua imagem, seu produto; já o alerta é apenas um texto de praxe em propagandas de cerveja e de bebidas alcoólicas, e que, de modo geral, atende à legislação.

O apelo artístico é fundamental, para que os consumidores adquiram o produto. Para muitos, a figura da cerveja corresponde à imagem famosa da cantora, porque apresenta qualidade, um produto especial de conhecimento e aceitação nacional.

No mais, a linguagem que emana dessa propaganda cumpre sua função: a de atrair e convencer o consumidor. A sedução é visível e pertinente ao texto, pois vislumbra os desejos de intencionalidade e aceitabilidade do público-alvo, demandados pela função apelativa e estética da linguagem. Tais aspectos envolvendo os enunciados são puramente argumentativos.

Considerações Finais

Após constatar as evidências que permeiam um texto propagandístico dentro da perspectiva linguística na dimensão contextualizada, verificou-se que a discussão tecida ao longo deste texto atendeu aos propósitos aqui apontados, por vezes questionados sobre sua real importância no uso da linguagem, no cerne da argumentação. Tendo em vista que o relevo maior era compreender a linguagem, por meio de signos linguísticos presentes na

argumentação, ou seja, verificar a força de alguns elementos gramaticais na linearidade do texto.

O arranjo textual cristaliza-se, além dos elementos linguísticos, de fatores persuasivos, dos quais surgem a sedução e as funções apelativas e estéticas da linguagem. Sem elas a propaganda perde sua essência, suas características. O texto verbal necessita de uma ideologia, tornando claras as intenções do emissor e alcançando as vontades do receptor, essa é a função primeira da propaganda. Sendo assim, atrair, chamar a atenção são meios que levam à aquisição. Caso não haja uma linguagem argumentativa convincente não haverá êxito na veiculação do produto.

Atendendo aos objetivos da pesquisa, confirmou-se a pretensão do estudo. Diante dos pressupostos, ficou claro que, no curso da linguagem, o sujeito se aproxima do produto por meio dos argumentos, em sua maioria, pelos operadores argumentativos, mesmo que de forma inconsciente. Além disso, a linguagem visual é responsável pelas comparações, pois, ao seduzir, o emissor consegue persuadi-lo mais facilmente, prendendo-o em seus próprios desejos, o que legitima a afirmação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005): a argumentação tem lugar no discurso quando há o consentimento do interlocutor, quando há consideração nos interesses do consumidor.

Por fim, a propaganda só existe no campo da linguagem e dela evolui ou regride, dependendo da elaboração do texto e da seleção lexical. Nenhum texto é produzido sem intenções, sem visões ideológicas. Por isso, uma mensagem acerca de um produto somente será aceita se convencer o destinatário, gerando o êxito da propaganda; caso não faça sentido, será o produto ignorado mesmo pelo público adepto, fiel.

Referências

- ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N. *Português*. São Paulo: Moderna, 1999.
- BRÉAL, M. *Ensaio de Semântica*. São Paulo: EDUC – Pontes, 1992.
- BRETON, P. *A argumentação na Comunicação*. Bauru: EDUSC, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- CITELLI, A. *Linguagem e Persuasão*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, L. S. A. M.; SATORELLI, S. R. O gênero propaganda. In: *Língua Portuguesa IV: leitura e produção de textos*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

MONERRAT, R. S. M. O mito da publicidade. In: ENCONTRO FRANCO BRASILEIRO DE ANÁLISE DO DISCURSO, 2. 1996, Rio de Janeiro. *O Discurso da Mídia*. Rio de Janeiro: Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso da Faculdade de Letras da UFRJ, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PINKER, S. *O Instinto da Linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RABAÇA, C. A., BARBOSA, G. G. *Dicionário de Comunicação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

SANDMANN, A. J. *A Linguagem da Propaganda*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em: 13 de novembro de 2017.

Aceito em: 12 de fevereiro de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

Antropofagia Literária: Um receituário clariceano em *Laços de Família*

Literary Anthropophagy: A Claricean cookbook in *Family Ties*

Cinthia Elizabet Otto Rolla Marques¹

RESUMO: A presença do alimento na literatura surge como um elemento simbólico de representação que, além de relatar cenas do ambiente familiar, encontros ou outras situações, permite que a personagem desencadeie ações, contribuindo para a sua caracterização física e psicológica. A personagem e o alimento relacionam-se mutuamente, e não apenas pelo fato de a figura humana (na Literatura, figura “de papel”) precisar de se alimentar. O alimento exerce um papel semiótico, a personagem nutre-se não apenas de comida, alimenta-se também do outro, numa atuação antropofágica, para suprir a carência de sentimentos, quando se depara com a estranheza, com instintos primitivos ou com a necessidade de sobrevivência, numa investida para compreender o mundo ou a si mesma. Diante disso, propomos analisar os contos de Clarice Lispector (1920 – 1977), reunidos na obra *Laços de Família* (1960), com o intuito de identificar os tipos de representações dos alimentos e relacioná-los com a construção de identidade das personagens, assinalando o conceito de antropofagia clariceana e reconhecendo, dessa forma, as relações da comida com as personagens, no que toca ao título da obra: os laços de família.

Palavras-chave: Literatura; Alimentação; Clarice Lispector; *Laços de Família*.

ABSTRACT: The presence of food in literature appears as a symbolic element of representation which, in addition to depicting family scenes, meetings or other situations, enables the characters to prompt actions and it adds to their physical and psychological portrayal. The characters and food interact mutually and not just through the human figure's - in Literature, a "paper" figure's - need to eat. Food plays a semiotic role in that a character feeds not just on food; he also feeds on the other in an anthropophagic action so as to make up for the lack of feelings, when faced with uneasiness, with primitive instincts, with the need for survival in an attempt to understand the world or oneself. In view of this, we intend to examine the stories of Clarice Lispector (1920 - 1977), collected in her book *Family Ties* (1960), trying to identify the food types represented and to connect them with the building of the characters' identity, by identifying the Claricean anthropophagic concept and thus acknowledge the food connections with the characters as far as the title of the work is concerned: the family ties.

Keywords: Literature; Food; Clarice Lispector; *Family Ties*.

Literatura e alimentação: o saber e o sabor

¹ Doutoranda em Patrimónios Alimentares: Culturas e Identidades - FLUC. E-mail: cinthia.otto@hotmail.com

A literatura é um sistema de comunicação cujo suporte essencial é a palavra, a linguagem verbal. Como linguagem estética de comunicação, apresenta sentimentos, pensamentos, mundos possíveis e adquire novos aspectos de representação vinculados à realidade, alguns mais ou menos verossímeis. De acordo com Roland Barthes (1978), ao contrário da língua enquanto expressão social, na literatura está a liberdade da linguagem. Isso porque a comunicação literária não é prisioneira e fechada às estruturas linguísticas para enquadrar pensamentos, ela não nos obriga a dizer. A linguagem literária é livre para adquirir novos significados e representações nas palavras; é a linguagem com saber e com sabor².

O homem, perpetuamente, obtém tudo o que o corpo exige para que lhe garanta a vida (BERRINI; MODESTO, 2014). O ato vital de alimentar-se sustenta valores simbólicos, faz parte de um sistema que implica atribuição de significados:

Todas as vezes que falo de comida, emito signos (linguísticos) que estão relacionados com um alimento ou com uma qualidade alimentar. [...] A linguagem suscita e exclui. A partir daí, o estilo gastronômico põe-nos perante toda uma série de questões. O que representar? Figurar? Projetar? Dizer? O que é desejar e falar ao mesmo tempo? (BARTHES, 2010, p. 21).

Para Maciel (2005), a culinária e as maneiras culturais codificadas e reconhecidas de se alimentar são elementos referenciais de uma identidade. Se os hábitos alimentares obedecem a um código simbólico, na literatura esse valor torna-se de extrema complexidade, tendo em vista que tanto a alimentação quanto a literatura são duas linguagens que por si só comunicam. No jogo híbrido em que o alimento é inserido na escrita literária, os termos alimentares podem ser observados como “uma espécie de operador universal do discurso” (BARTHES, 2010, p. 26). Na literatura a comida não é apenas um coadjuvante, conforme observa Pfeifer (2009). Introduzida no ambiente familiar, em reuniões ou encontros, é carregada de valores simbólicos que impulsionam a manifestação de identidades, hábitos e costumes, culturas, ideologias, patrimônios, relações pessoais, diferenças entre classes sociais e outros valores.

² Para Barthes (1978), as palavras têm saber e sabor: na ordem culinária as coisas devem ter o gosto do que são, na ordem do saber é preciso o sal das palavras para que as coisas se tornem no que são. O gosto das palavras faz do saber algo úbere. Sobre a relação que une a linguagem e a gastronomia, na leitura que Barthes faz sobre *Fisiologia do gosto*, de Brillat-Savarin (2010, p. 10), o semiólogo francês questiona: “Não terão estes dois poderes a mesma origem? E, ainda mais, o mesmo aparelho, produtor ou apreciador gustativo (as bochechas, o palato, as fossas nasais) [...] que também produzem o bel canto? Comer, falar, cantar (é preciso acrescentar: beijar?) são operações que têm a sua origem no mesmo lugar do corpo: se cortarem a língua a alguém, deixa de haver gosto e fala”.

O universo alimentar em Clarice Lispector irrompe em palavras referentes não apenas aos próprios alimentos, mas também a objetos e utensílios, pratos, refeições, estados físicos e emocionais, atividades profissionais, partes do corpo humano, designações de índole poética³ e ambientes, “desencadeando uma série de outras ações importantes, seja para dar início a narrativas curtas, seja como recurso para a caracterização das personagens ou como um elemento descritivo em determinadas cenas” (PFEIFER, 2009, p. 139-140).

Laços de Família é lançado em São Paulo, no ano de 1960. O livro conta com a reunião de 13 contos⁴ independentes, porém unificados pelo nome de um dos textos, usado como título da obra⁵. A temática da alimentação inserida no seio familiar mostra-nos que os laços que unem são os mesmos que aprisionam.

De acordo com Pfeifer (2009), a comida permite a interação das personagens e serve de pretexto para que o corpo social se manifeste e alcance o corpo físico ou intelectual. Em *Laços de Família*, as personagens nem sempre se alimentam de comida. O encontro entre opostos ocorre “numa tentativa de experimentar o não-eu como um objeto alheio ameaçador ou desejado para ser consumido e incorporado ou decifrado” (WILLIAMS, 1999, p. 29). Esse abalroamento com o mundo pode ser julgado, tanto como o universo interior quanto como o da linguagem.

O cânone usado para sistematizar a construção de identidades das personagens é a alimentação, pois é o arquétipo ideal de interação entre sujeito e mundo, porquanto pela boca é possível morder, destruir, devorar, mastigar, absorver. Acerca disso, Williams (1999) afirma que o apetite da fome e do saber precisam de ser saciados desde a infância, dado que “a criança só considera reais as coisas que consegue pôr na boca, porque os seus sentidos ainda não estão suficientemente desenvolvidos para experimentá-las de outra maneira” (WILLIAMS, 1999, p.

³ A complexidade do mundo sob a “metáfora estranhada, oposta aos lugares-comuns, constitui um momento privilegiado na escritura de Clarice Lispector” (SÁ, 1979, p. 143). Destacamos alguns exemplos da imaginação poética de Lispector no decorrer da obra em análise com a semântica alimentar em enunciados metafóricos, como algo ilógico ou surreal: “Ai que quarto suculento”; “tudo ficou de carne”; “os filhos [...] uma coisa verdadeira e sumarenta”; “alimentava anonimamente a vida; “era um mundo de se comer com os dentes”; “A vida é horrível, disse-lhe baixo, faminta” (LISPECTOR, 2013).

⁴ Segundo Carlos Mendes de Sousa (no posfácio de *Laços de família*), Lispector publicou em 1952 a obra *Alguns contos* com seis textos que foram incorporados em *Laços de família: Mistério em São Cristóvão, Os laços de família, Começos de uma fortuna, Amor, Uma galinha, Um jantar*. Dois outros contos, que depois foram sujeitos à reformulação, já haviam sido publicados no jornal *A Manhã*, em 1946: *O crime* e *O jantar*. Na revista *Senhor* são publicados no ano de 1959: *A menor mulher do mundo, O crime do professor de matemática, Feliz aniversário e Uma galinha*; e em 1960, na mesma revista: *A imitação da rosa* e *O búfalo*. Em Julho de 1960 é publicado o volume *Laços de família*, pela editora Francisco Alves, reunindo os onze contos referidos e integrando mais dois: *Devaneio e embriaguez de uma rapariga e Preciosidade* (LISPECTOR, 2013, p. 149).

⁵ “É possível entrever, a partir dos contos que compõem *Laços de família*, um diálogo inesgotável, onde um conto se alimenta incessantemente do outro” (MANZO, 1997, p. 50).

30). A comida, vista como um objeto de transição, estabelece limites entre o eu e o mundo, sendo importante na edificação da subjetividade e na aquisição de linguagem. Sendo assim, a boca é simbolicamente o lugar de incorporação e de onde emergem as palavras.

Os alimentos transitam nos planos das personagens, mas do que elas se alimentam ou precisam se alimentar é do outro. Essa incorporação é conduzida pelo conceito de antropofagia, porém não no ato canibalesco em si, mas como ato simbólico, corroborando a alteração da vida das figuras representadas.

Antropofagia literária

A obra de Clarice⁶ relaciona-se com o Movimento Modernista, em particular, com o quadro dialético localismo *versus* universalismo (ou primitivismo *versus* cosmopolitismo, de acordo com Sousa (2000), porém não se enquadra num movimento ou período específico da Literatura Brasileira, está numa zona fronteira, isto é, localizada num entre-lugar ou num não-lugar⁷. Para o teórico, essa zona de fronteira “implica a exclusão de qualquer tipo de hierarquizações e propõe a instauração de um espaço de errância: não ser de nenhum lugar ou amplamente existir numa gravitação que é todos os lugares” (SOUSA, 2000, p. 33).

Ajustado à natureza do não-lugar, o itinerário clariceano é sobejamente considerado pela crítica como complexo, introspectivo e existencial (ALONSO, 2012). A escritora contempla os conflitos da alma humana ajustados na banalidade do ordinário, “as relações familiares ocupam um lugar privilegiado na obra de Lispector, bem representadas em seu cotidiano repressivo e alienador” (PERON, 2001, p. 108).

⁶ Clarice Lispector nasceu em 10 de Dezembro de 1920 na aldeia ucraniana de Tchetchelnik. Foi para o Brasil com os pais, na fuga durante a Guerra Civil Russa. A família de emigrantes judeus chega em Maceió, no estado de Alagoas, no Brasil, em 1922 e muda-se para o Recife, em 1925. A mãe morre em 1930. Mudam-se para o Rio de Janeiro, em 1935. Clarice estuda hebraico e iídiche. Entra para o curso de Direito, em 1937 e, em 1940, começa a publicar na imprensa alguns contos. Trabalhou como repórter na Agência Nacional, o que permitiu que a escritora estivesse em contacto com personalidades da época, incluindo figuras da Literatura. Casou-se, em 1943, com um colega de curso, Maury Gurgel Valente, que ingressa na carreira diplomática. Nesse mesmo ano, Clarice obtém a nacionalidade brasileira e a carteira profissional de jornalismo. Clarice acompanha o marido para Belém, Nápoles, Berna, e regressa ao Rio em 1949. Vão ainda para Inglaterra e Washington. Em 1959, retorna definitivamente ao Brasil. Em 1966, vítima de um incêndio causado pelo cigarro que fumava antes de adormecer, Clarice reaprende a escrever, já que a parte mais afetada do seu corpo no acidente fora a mão direita. Morre em 9 de dezembro de 1977, vítima de câncer (LISPECTOR, 2013).

⁷ A trajetória de Clarice pelas localidades que habitou, considerando também a do seu nascimento (Clarice era uma estrangeira), revela a problematização do território, do espaço, do instinto de nacionalidade e da visão não restrita de pertença num entre-lugar. O seu não-lugar na literatura também pode ser ponderado na entrevista concedida a Júlio Lerner, da TV Cultura, em 1977. Clarice, após ser questionada sobre o momento efetivo em que se assumiu como escritora, responde: “Eu nunca assumi”, assim justificando: “Eu não sou uma profissional, eu só escrevo quando eu quero. Eu sou uma amadora e faço questão de continuar sendo amadora. Profissional é aquele que tem uma obrigação consigo mesmo de escrever. Ou então com o outro, em relação ao outro. Agora eu faço questão de não ser uma profissional para manter minha liberdade”.

A mesa⁸, espaço que congrega a família, torna-se uma experiência que reúne o desencontro, a separação e o aprisionamento. Verificamos a cena tradicional da família reunida à volta da mesa com imagens perturbadoras em que o pai assume a posição suprema de patriarca num pacto convivial, sancionando a hierarquização familiar em *Começos de uma fortuna*.

A avó, aniversariante e matriarca da família, ocupa a posição privilegiada da mesa ritualizada em *Feliz aniversário*. A data marca a reunião social e as “tensões dialéticas” (SOUSA; LISPECTOR, 2013, p. 144) na regra da conveniência entre algumas gerações, em que a refeição é sublinhada pelo vazio e pelo sufocamento.

No conto *Mistério em São Cristóvão*, o ambiente “ao redor da mesa” (LISPECTOR, 2013, p. 101) reflete, finalmente, o progresso da família. Contudo, algo acontece quando a filha mocinha surpreende pelo vidro da janela do quarto três mascarados que invadem o terreno para roubar jacintos e a família toda é desestruturada, todo o progresso frágil se desfaz.

Em *O jantar*, a mesa é o cenário para um comedor solitário que é observado pelo outro⁹. A tensão é aferida na dicotomia entre o instintivo e o que é imposto, consubstanciado, assim, o “instinto de devoração” (SOUSA; LISPECTOR, 2013, p. 144).

Para Carlos Mendes de Sousa:

O caráter lúdico que preside ao acumular de diferentes experiências ficcionais, como as que lemos em *Laços de família*, não faz mais do que acentuar, por contraste, o desassossego que ressumbra de cada texto e que, [...] espelha o próprio processo, apropria a busca que é a escrita (SOUSA; LISPECTOR, 2013, p. 148).

A literatura de Clarice se alimenta da palavra (CARVALHO, 2012). Em *A hora da estrela*, obra publicada em 1977, temos a evidência sobre as tendências estilísticas de Lispector: “... tenho a tentação de usar termos suculentos: conheço adjetivos esplendorosos, carnudos substantivos e verbos tão esguios que atravessam agudos o ar em vias de ação, já que palavra é ação!” (WILLIAMS, 1999, p. 29).

No processo de construção identitária, as personagens clariceanas interagem com o meio no jogo entre “o sujeito narrador e a realidade” (NUNES, 1989, p. 83), centrado na tensão que

⁸ “[...] habitualmente as refeições surgiram na literatura a dar forma a grandes cenários conviviais e, muitas vezes, a partir deles [...] se pretender pôr a descoberto uma série de mazelas de que enferma a sociedade em questão” (SOUSA, 2000, p. 247). Clarice “encaixa uma forte tradição literária, predominantemente crítica, associada à mesa, às refeições e às palavras” (SOUSA, 2000, p. 248).

⁹ Sobre o ponto de vista do *voyeur*, Barthes alega: “Quando quer apreender os efeitos voluptuosos da alimentação, é no corpo adverso que os vai procurar. Estes efeitos são, de algum modo, sinais que se captam numa interlocução em que se decifra o prazer do outro” (BARTHES, 2010, p. 11).

rompe com o mundo por meio do estranhamento, do embate dos sentimentos ou da incompatibilidade entre pessoas. A esfera doméstica aprisiona as personagens num cotidiano falsamente inabalável e arredo que vai se diluindo quando ocorre algo de imprevisto e as fronteiras são suspensas.

O componente desmantelador da rotina de Ana, do conto *Amor*, é um cego que masca chicletes: “Foi então que olhou para o homem parado no ponto [...] Ele mastigava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos” (LISPECTOR, 2013, p. 19). A imagem é desestabilizadora, capaz de romper com uma ordem que a protagonista tenta manter a todo custo. Depois do episódio, a personagem pondera o mundo ao seu redor com estranheza e dúvida. O que parecia ser insignificante acaba por descerrar um grande confronto interno e Ana sente a “vida cheia de náusea¹⁰ doce, até a boca” (LISPECTOR, 2013, p. 21).

Em *A imitação da rosa*, Laura está inserida no ambiente doméstico, de ordem patriarcal, no comportamento e no convívio matrimonial. O desconforto da personagem, causado pela atenção antecipada no jantar que terá em convívio, provoca a ideia de similitude como preenchimento de “algo claro dentro dela” (LISPECTOR, 2013, p. 44):

Se o médico dissesse: “Tome leite entre as refeições, nunca fique com o estômago vazio pois isso dá ansiedade [...] Para fundi-las numa só ela passara a usar um engenho: aquele copo de leite que terminara por ganhar um secreto poder, que tinha dentro de cada gole quase o gosto de uma palavra [...]” (LISPECTOR, 2013, p. 33).

O conflito real instaura-se quando a personagem se depara com o jarro de flores da sua sala de estar. Com o gosto pela perfeição e pelo detalhe, a beleza extrema das rosas que havia comprado na feira a perturba e, apesar do mecanismo secreto do copo de leite, Laura agora funde-se com outro material: as rosas. A ameaça da perfeição das rosas provoca a sua assimilação com o intuito de absorver as suas qualidades.

Conforme Williams (1999), na prática antropofágica, concebida como absorção da força

¹⁰ Benedito Nunes relaciona as tópicas da obra clariceana à filosofia existencialista, sobretudo a Sartre, pela conexão com a ideia de *náusea* como ponto de ruptura do sujeito e de neutralizadora do poder dos símbolos, “manifestando-se como um mal súbito e injustificável de que o corpo se apodera e do corpo que transmite a consciência [...] a *náusea* [...] revela, sob a forma de um fascínio da coisa, a contingência de um sujeito humano e o absurdo do ser que o circula. Esse estado produz a suspensão dos nexos teóricos e práticos que nos ligam ao mundo, e de injustificável que é, passa a constituir uma experiência do caráter injustificável da existência em geral” (NUNES, 1989, p. 117).

e das habilidades do guerreiro consumido¹¹, associada com a antropofagia psicanalítica, pode ser vista a incorporação (mental) de um objeto, assumindo o controle e, ao mesmo tempo, extraindo as suas essências valiosas ou úteis, fortalecendo a identidade da tribo ou do sujeito.

No conto que intitula a obra, *Os laços de família*, mãe e filha sofrem uma colisão enquanto estavam dentro do táxi, no trânsito. O choque, violento e quase orgânico, faz com que a mãe habite na filha “de certa forma, impondo-lhe responsabilidades e marcando sua identidade” (PERON, 2001, p. 111), alterando as consequências na vida das duas personagens. Catarina pensa em dizer “mãe, eu sou sua filha. Ninguém mais pode te amar se não eu” (LISPECTOR, 2013, p. 87), e, nesse instante, sente “um gosto de sangue” (LISPECTOR, 2013, p. 87). Pode-se julgar que o embate resultou numa espécie de consumo do outro, conferindo a absorção da carne pelo gosto de sangue na boca:

Porque de fato sucedera alguma coisa, seria inútil esconder: Catarina fora lançada contra Severina, numa intimidade de corpo há muito esquecida, vinda do tempo em que se tem pai e mãe. Apesar de que nunca se haviam abraçado ou beijado. Do pai, sim. Catarina sempre fora mais amiga. Quando a mãe enchia-lhes os pratos obrigando-os a comer demais, os dois se olhavam piscando em cumplicidade e a mãe nem notava. Mas depois do choque no táxi e depois de se ajeitarem, não tinham o que falar (LISPECTOR, 2013, p. 86-87).

Na tentativa de fuga, a galinha já exaurida põe um ovo. O pai e a filha do conto *Uma galinha*, comovidos com o feito, negam-se a comê-la. A mãe, apesar de nada entusiasta, poupa o almoço. A galinha passa a conviver como membro da família “até que um dia mataram-na, comeram-na e passaram-se anos” (LISPECTOR, 2013, p. 29). O ovo instantaneamente desperta no animal o instinto da maternidade. Apesar de ter gerado uma vida, não foi possível para a família poupar a galinha e fugir da origem devoradora da carne¹².

Pfeifer (2009) nomeia tal episódio como “canibalismo por contingência” ao esclarecer que “o ato de comer carne não é em si fruto de uma necessidade específica de comer somente

¹¹ Para combater a fome ou como conduta ritualística praticada em algumas culturas medievais e em tribos indígenas, o canibalismo é o ato do indivíduo que come carne humana. Os índios tupinambás, no Brasil, praticavam o antropofagismo numa **cerimônia** canibal de guerra, para consumir a carne dos bravos guerreiros de tribos adversárias, a fim de incorporarem as qualidades como a coragem e a bravura do inimigo, sendo a maneira mais honorável de um combatente morrer (NUNES, 1990).

¹² Na crônica *Truculência*, publicada em *A descoberta do mundo*, em 1984, Clarice afirma: “Quando penso na alegria voraz com que comemos galinha ao molho pardo, dou-me conta da nossa truculência. Eu, que seria incapaz de matar uma galinha [...] Nós somos canibais, é preciso não esquecer. É respeitar a violência que temos. E quem sabe, não comêssemos a galinha ao molho pardo, comeríamos gente com seu sangue. [...] A nossa vida é truculenta: nasce-se com sangue e com sangue corta-se a união que é o cordão umbilical” (SOUSA, 2000, p. 239).

carne humana, mas está submetida à precisão imperiosa de se alimentar de toda e qualquer substância digerível para sobreviver” (PFEIFER, 2009, p. 144).

A mitigação da fome desmedida ocorre em *Preciosidade*, que, “de forma muito simples, explora o universo alimentar e ilustra a fome e o desejo de comer que possui a personagem do conto” (PFEIFER, 2009, p. 143). A menina de quinze anos “comia como um centauro. A cara perto do prato, os cabelos quase na comida. – Magrinha, mas como devora, dizia a empregada esperta” (LISPECTOR, 2013, p. 78).

Um homem que “come com o corpo inteiro” (WILLIAMS, 1999, p. 32) devora pão, salada, bife, vinho tinto¹³ e, para sobremesa, um creme derretido. Os alimentos que ativam o grotesco e a animalidade do homem de *O jantar* despertam no narrador a náusea: “Eu é que já comia devagar, um pouco nauseado sem saber por quê, participando também não sabia de quê” (LISPECTOR, 2013, p. 70). O narrador-*voyeur* rejeita a comida depois de testemunhar algo que não sabia: “Eu não podia mais, a carne no meu prato era crua, eu é que não podia mais. Porém ele – ele comia” (LISPECTOR, 2013, p. 71). Segundo Williams (1999), “o comentário pode ser considerado uma recusa do que o consumo parece ocasionar: uma reconstrução de identidade através da incorporação de “carne e sangue”, uma imagem nitidamente antropófaga” (WILLIAMS, 1999, p. 32). O significado da comida e a voracidade no ato de comer é que dará lugar ao canibalismo e ao antropofagismo (PFEIFER, 2009). Ao mesmo tempo em que o observador se reconhece no outro, nega tornar-se o outro, assim como também renega a carne, o sangue, o seu eu canibal e a sua herança antropofágica: “eu não como. Não sou ainda esta potência, esta construção, esta ruína. Empurro o prato, rejeito a carne e seu sangue” (LISPECTOR, 2013, p. 73).

Influenciado por Montaigne¹⁴ e retomando o impulso antropofágico despertado por meio da pintura de Tarsila do Amaral¹⁵ (1886 – 1973), o escritor Oswald de Andrade (1890 - 1954) escreve o *Manifesto Antropófago*, em 1928. O “manifesto lança a palavra “antropofagia”

¹³ Sobre o vinho e a carne, em *O vinho e o leite* e *O bife com batatas*, o vinho adquire o valor simbólico “sob a sua forma vermelha [...] o sangue, líquido denso e vital” (BARTHES, 2001, p. 51) e o bife “participa da mesma mitologia sanguínea do vinho. É o coração da carne, é a carne no seu estado puro, e qualquer um que a consuma, assimila a força do touro” (BARTHES, 2001, p. 54).

¹⁴ No capítulo 31, *Dos canibais*, do livro I de *Ensaaios*, Montaigne (1998) relata os costumes das tribos tupinambás incluindo um ritual antropofágico. Após analisar essas sociedades, o ensaísta conclui que os bárbaros e selvagens, na verdade, são os europeus, pois a característica civilizadora corrompeu a sociedade, permitindo a promoção das guerras pautadas em disputas religiosas. Nas tribos a sociedade é equilibrada e harmoniosa, não há superioridade política e nem prática de servidão, não há nenhum metal e o grau de parentesco é universal, ligando toda a comunidade.

¹⁵ Em 1928, a pintora Tarsila do Amaral presenteia o seu companheiro Oswald de Andrade com uma tela que até então não estava intitulada. A tela foi nomeada por Oswald de *Abaporu*, que do tupi-guarani significa o homem que come carne humana, o antropófago (GOTLIB, 2003).

como pedra de escândalo [...] com a lembrança desagradável do canibalismo” (NUNES, 1990, p. 15). O movimento cultural consistia na deglutição da cultura estrangeira pelos modelos intermitentes de produção artística, absorvidos e incorporados na identidade cultural do Brasil:

Como símbolo da devoração, a Antropofagia é a um tempo metáfora, diagnóstico e terapêutica: metáfora orgânica, inspirada na cerimônia guerreira da imolação pelos tupis do inimigo valente apresado em combate, englobando tudo quanto deveríamos repudiar, assimilar e superar para a conquista de nossa autonomia intelectual (NUNES, 1990, p. 15).

Assim como a linguagem do manifesto é maioritariamente metafórica, a antropofagia em Clarice também é, uma vez que a autora tem raízes no modernismo e usa o conceito “de maneira eficaz como um método de neutralizar a ameaça do outro perigoso através da ingestão das suas qualidades” (WILLIAMS, 1999, p. 32).

No conto *A menor mulher do mundo*, Clarice apresenta-nos uma pigmeia proveniente do Congo Central, de uma cultura primitiva e vítima da crueldade pela prática canibal: “o grande risco para os escassos Likoualas está nos selvagens Bantos [...] Os Bantos os caçam em redes, como fazem com os macacos. E os comem. Assim: caçam-nos em redes e os comem” (LISPECTOR, 2013, p. 62). A situação de extrema sobrevivência coage no modo cultural da tribo. Moram em árvores altas “de onde as mulheres descem para cozinhar milho, moer mandioca e colher verduras; os homens, para caçar” (LISPECTOR, 2013, p. 62). Essa conjuntura afeta até mesmo no modo de comunicação, “pois mesmo a linguagem que a criança aprende é breve e simples, apenas o essencial. Os Likoualas usam poucos nomes, chamam as coisas por gestos e sons animais. Como avanço espiritual, têm um tambor” (LISPECTOR, 2013, p. 62). O devorar o outro é interpelado pelo contacto entre o explorador Marcel Petre e a selvagem Pequena Flor. Pela “necessidade imediata de ordem, e de dar nome ao que existe” (LISPECTOR, 2013, p. 61), analisa, classifica-a e ensina a língua.

Em contraposição a essa cultura primitiva, a civilização moderna é invocada por intermédio de uma página de um jornal, com a fotografia em tamanho real de Pequena Flor (45 centímetros), promovendo o contacto de duas culturas. Abre-se o espaço para que os leitores do jornal de domingo entrem na narrativa e reajam ao episódio. O inusitado retrato da pigmeia causa “aflição” numa personagem que se distancia do que tal ser lhe pode representar. Em outras personagens a recepção desperta o amor, o desejo de possuir alguém para si. É instaurado o confronto com o outro, que é “o que se mexe além de uma fronteira”, provocando “questões que figuras de alteridade podem mobilizar no interior dos personagens, desestruturando suas

rotinas e o modo de enxergar a si mesmos” (NOR, 2012, p. 75).

Uma leitora, enquanto enrolava os cabelos em frente ao espelho¹⁶, recorda-se de uma história que uma cozinheira lhe contara no tempo do orfanato. Trata-se de meninas que, não tendo bonecas, escondem da freira o corpo de uma das colegas morta para brincarem. Deram-lhe banhos, comidinhas, beijos. A leitora e mãe

[...] considerou a cruel necessidade de amar. Considerou a malignidade de nosso desejo de ser feliz. Considerou a ferocidade com que queremos brincar. E o número de vezes em que mataremos por amor (LISPECTOR, 2013, p. 64).

A repercussão da imprensa revela eventualidades em que os sentimentos podem proferir nos núcleos familiares: “O leitor esbarra nos sentimentos estranhos, aquilo que tensamente está contido na palavra “amor”: coisas nem sempre imediatamente perceptíveis, ou dificilmente verbalizadas” (SOUSA; LISPECTOR, 2013, p. 148).

Ana, a personagem de *Amor*, depois do choque com o cego, passa por um momento epifânico e perde-se no retorno a casa. Assim que regressa encontra-se com o filho e

[...] apertou-o com força, com espanto. Protegia-se trémula. Porque a vida era periclitante. Ela amava o mundo, amava o que fora criado – amava com nojo. Do mesmo modo como sempre fora fascinada pelas ostras, com aquele vago sentimento de asco que a aproximação da verdade lhe provocava, avisando-a. Abraçou o filho, quase a ponto de machucá-lo. [...] Sentia as costelas delicadas da criança entre os braços, ouviu seu choro assustado. Mamãe, chamou o menino. [...] A criança mal sentiu o abraço se afrouxar, escapou e correu até a porta do quarto, de onde olhou-a mais segura. Era o pior olhar que jamais recebera (LISPECTOR, 2013, p. 23).

A mãe representa com força o amor que sente pelo filho, ao ponto de o submergir numa prática antropofágica de assimilação do outro; aliás, “vários personagens de Clarice sentem um desejo forte que a autora descreve em termos de incorporação e fusão” (WILLIAMS, 1999, p. 29). No entanto, evitam a exteriorização do afeto pois “tais elementos lhes aparecem como risco de desestruturação completa” (NOR, 2012, p. 86).

¹⁶ São recorrentes em *Laços de família* o uso de espelhos pelas personagens ou o contacto com o próprio reflexo. Como se um olho que espreita pelo buraco da fechadura se depara com um outro olho que espreita pelo lado oposto, o contacto com o espelho como objeto identitário pode ser chocante, gelatinoso e violento. Conforme Gabriela Ruggiero Nor, a atenção do olhar consiste no ver e ser visto, uma experiência do ser. O espelho surge como mediador do desdobramento da consciência de si, do duplo, refletido da realidade interior, assinala o confronto com a imagem do próprio corpo estranhado, que parece servir de veículo a forças obscuras, local de onde a identidade narcisista se transforma em alteridade (NOR, 2012, p. 10).

Maria Quitéria, a personagem de origem portuguesa que vive no Rio de Janeiro, transita entre as palavras que intitulam o conto – *Devaneio e embriaguez duma rapariga* –, enquanto vive num estado de incorporação pelo vinho – objeto este propiciador da epifania – concedendo a fuga da habitual rotina de mãe, esposa e dona de casa, que, segundo Nor (2012), é conduzida a uma dimensão interior. O estado de inebriamento viabiliza a desordem e o desvirtuamento das fronteiras, em que até mesmo o discurso da protagonista é confuso quando se refere a si própria em “eu-tu”. A mulher sente dificuldades em refletir sobre si mesma cuja ocorrência possibilita verificar também as dificuldades no âmbito familiar. O conto encerra-se com o sentimento de amor: “então a grosseria explodiu-lhe em súbito amor: cadela, disse a rir” (LISPECTOR, 2013, p. 16).

Para Nunes (1989), o papel que os animais desempenham na estética clariceana reflete a busca da autenticidade humana. Sousa (2000) aponta os instintos básicos do animal como a força física e a devoração. Ao discorrer sobre a tensão das emoções em *O crime do professor de matemática*, o cão é o objeto absoluto do aprendizado de amor pleno. Já em *O búfalo*, uma figura feminina vai ao jardim zoológico à procura de uma nova inspiração, pois o marido não a ama e ela pretende retribuir: “Onde aprender a odiar para não morrer de amor?” (LISPECTOR, 2013, p. 119). Nunes destaca que

[...] esses sentimentos fortes e violentos, que polarizam a vida afetiva em constante metamorfose, estão sujeitos a buscas e transformações. [...] o amor traz sempre uma “vontade de ódio”, e o ódio, uma vontade de amor (NUNES, 1989, p. 103).

Com o estômago contraído “em cólica de fome e vontade de matar” (LISPECTOR, 2013, p. 117), já com o céu que “rondava no estômago vazio” (LISPECTOR, 2013, p. 118), ocorre o crucial e epifânico¹⁷ encontro com o búfalo. Com o coração batendo “oco entre o estômago e os intestinos” (LISPECTOR, 2013, p. 121), a personagem entrega-se: “Eu te odeio, disse implorando amor ao búfalo” (LISPECTOR, 2013, p. 122), “e os olhos do búfalo, os olhos

¹⁷ Geralmente deparamo-nos em *Laços de família* com momentos de epifania, quando uma personagem se esbarra com algo inesperado e a vida fica suspensa. A epifania (o termo *epifania* vem do grego "epi"=sobre e "phaino"=aparecer, brilhar; *epipháneia* "significa manifestação, aparição" (SÁ, 1979, p. 168), no plano místico-religioso, “é um conceito central do mundo hebreu, que mostra somente algumas coincidências exteriores com fenômenos semelhantes do mundo pagão ambiente” (SÁ, 1979, p. 168). Segundo a autora, a epifania constitui uma realidade complexa, perceptível aos sentidos. Pela invenção verbal incorpora-se a imaginação epifânica, portanto a epifania-linguagem é revelada na própria palavra. Clarice utiliza o processo epifânico considerado como “crítico” com o vislumbre da crise de identidade, em que a personagem não se reconhece, e com momentos de transfigurações do banal em beleza que “muitas vezes, como marca sensível da epifania crítica, surge o enjoo, a náusea. A transfiguração não é radiosa, mas se faz no sentido do mole, do engordurado e demoníaco” (SÁ, 1979, p. 199).

olharam seus olhos. E uma palidez tão funda foi trocada que a mulher se entorpeceu dormente” (LISPECTOR, 2013, p. 122). O ato de incorporação é realizado por meio da penetrante troca de olhares entre a mulher e o animal: “[...] entrando cada vez mais fundo dentro daqueles olhos que sem pressa fitava [...] presa ao mútuo assassinato. Em então lenta vertigem que antes do corpo baquear macio a mulher viu o céu inteiro e um búfalo” (LISPECTOR, 2013, p. 123).

Não há a afirmação sobre a morte da mulher de *O búfalo*. Contudo, devemos considerar que a personagem busca uma imagem de si. A representação simbólica do animal expressa a concepção que o ser humano tem de si mesmo e, em todos os contos de *Laços de família*, de acordo com Sousa (2000), de modo voluntário ou involuntário, as personagens questionam a identidade do ser.

Considerações Finais

Diante de tais premissas, verificamos que os sentimentos suscitados no centro familiar e no cotidiano, em contacto com o momento de epifania, despertam o que há de primordial e de destrutivo no ser humano. As famílias, inseridas num contexto social, acabam sendo afetadas por situações em que o sentido de civilizado vem a ser defrontado com o instinto primitivo do homem, fazendo com que os laços afetivos, em vez de prometerem segurança, sejam deturpados. Nessas situações incluem também os afetos que, nas “relações com os outros e com as próprias coisas” (NUNES, 1989, p. 101), não são possíveis de serem pensados, ditos¹⁸ ou sentidos e, por medo da experiência de transitar entre as fronteiras, são aniquilados. Assim é feita a concepção do mundo, segundo Nunes (1989); assim é feita a vida, é periclitante, como diz Lispector.

O abalo dismantelador afeta a linguagem do indivíduo e, para recompor o seu posicionamento no mundo, desperta em si a necessidade de algo. É preciso uma fonte, para que o indivíduo ultrapasse essa situação, que ele consiga sobreviver, redefinir a sua identidade e buscar as mais coerentes e adequadas palavras para se comunicar. Em se tratando do uso da linguagem, não há um alimento específico que forneça o nutriente psicológico ou emocional de que a personagem tanto necessita. Esse alimento não concreto, não nomeado e sem medida acaba por suscitar um flagelo na escrita: a problemática da forma. Aqui se insere a antropofagia

¹⁸ Nunes afirma que as palavras têm um imenso poder, capaz de formar o mundo e de aprisionar, ao erguer obstáculos frente à liberdade: “As palavras amortalham os sentimentos que elas próprias partejam. O dizer modifica o sentir” (NUNES, 1989, p. 103).

como método de supressão dessas lacunas em que ocorre a oposição entre o primitivo e civilizado. Esse instinto primordial é reconfigurado na literatura na busca da essência do outro, num ato transcendental e purificador, como se fosse uma prática catártica usada para suprir a natureza do ser.

O desconhecido é aquilo ou aquele que habita além da fronteira do corpo do sujeito. Para tornar-se conhecido, é preciso incorporá-lo. O estranhamento propicia a abertura, para que se busque fora do eu o que o corpo carece. Dessa forma ocorre a transição entre fronteiras. O trânsito entre barreiras, para além da fronteira do indivíduo, ocorre procedente do alimento. Ao provar o gosto do alimento (o corpo ou o objeto alheio) e incorporá-lo, os conhecimentos são fortalecidos, a identidade e a língua são desenvolvidas, além de que o próprio alimento ensina a transitar entre as fronteiras.

Quando ocorre o consumo do outro, o meu eu não é dizimado, ele funde-se na comunhão “dos restos de todos os outros que já devorou” (WILLIAMS, 1999, p. 30). Apesar dos penosos conflitos a que as personagens ficam sujeitadas, elas “regressam às suas condições anteriores” (SOUSA; LISPECTOR, 2013, p. 138), mas agora assimiladas pelo transcendental momento transformador, pois a ultrapassagem de fronteiras permite que o desconhecido venha a ser apreendido e algo no interior do sujeito seja incorporado. É uma maneira de “suportar o mundo exterior através de uma fusão” (WILLIAMS, 1999, p. 29), passa-se do “olhar” para o “ver” e o desvelar do mundo confere o autoconhecimento.

As palavras e os alimentos transitam no mesmo território: a boca. O local por onde se come e por onde se fala invoca dois mundos, o exterior e o interior. As palavras e os alimentos, portanto, irrompem a barreira fronteira, pertencendo a nenhum lugar e, simultaneamente, a todos os lugares. O eu também é local e ao mesmo tempo universal, pois a partir do momento que se sai do seu limite, passa a ser global, completo.

A linguagem é o recurso de absorção do outro por meio da representação. Também no plano epistemológico, parafraseando Sá (1979), para que o texto, o conhecimento e a comunicação existam, o eu precisa do outro do mesmo modo que o emissor precisa do recetor e que o escritor precisa do leitor. A antropofagia clariceana, além de nos instruir acerca da necessidade do espírito canibal, de ficcionar a transição de uma situação experiencial negativa em valor positivo para a vida (CARVALHO, 2012), serve como mecanismo estético que permite pensar sobre o outro, ao passo que a alimentação é um recurso linguístico sujeito à interpretação. Ao falar em comida, instaura-se esse universo que nem sempre é utilizado para

falar sobre ele mesmo, mas, com a liberdade artística que é inerente à literatura, dedica-se ao tratamento de inúmeras temáticas.

Referências

ALONSO, Mariângela. *Mulheres e baratas: Clarice Lispector na imprensa feminina*. Campinas, SP: III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade, 2012. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/ALONSO_MARIANGELA.pdf Acesso em: maio 2016.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/160637/mod_resource/content/1/BARTHES_Roland_-_Aula.pdf Acesso em: maio 2016.

_____. Leitura de Brillat-Savarin. In BRILLAT-SAVARIN, Jean Anthelme. *Fisiologia do gosto*. Trad. Rita Ferreira e José Cláudio. Lisboa: Relógio D'Água, 2010, p. 9-27.

_____. *Mitologias*. Trad. Rita Buongermino e Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

BERRINI, Beatriz; MODESTO, Maria de Lourdes. *Comer e beber com Eça de Queiroz*. Lisboa: Fundação Eça de Queiroz e Alêtheia Editores, 2014.

CARVALHO, Silvânia Cápua. A sensibilidade clariceana de narrar o cotidiano. In: *3º Colóquio do Grupo de Estudos Literários Contemporâneos: um cosmopolitismo nos trópicos e 100 anos de Afrânio Coutinho: A crítica literária no Brasil*. Anais. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2012, p. 107-116. Disponível em: <http://www2.uefs.br/dla/romantismoliteratura/coloquiogrupodeestudos2011/anais/3coloq.anais.107-116.pdf> Acesso em: maio e junho 2016.

FUNDAÇÃO Padre Anchieta. Tv-2. Panorama com Clarice Lispector. São Paulo: TV Cultura, 1977. 28m32s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU> Acesso em: maio 2016.

GOTLIB, Nadia Battella. *Tarsila do Amaral, a modernista*. São Paulo: Senac, 2003.

LISPECTOR, Clarice. *Laços de Família*. Lisboa: Cotovia, 2013.

MACIEL, M. E. Olhares antropológicos sobre a alimentação: Identidade Cultural e Alimentação. In: CANESQUI, Ana Maria e GARCIA, Rosa Wanda Diez (Org.). *Antropologia e nutrição: um diálogo possível*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005, pp. 49-55. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/v6rkd/pdf/canesqui-9788575413876-03.pdf> Acesso em: maio 2016.

MANZO, Lícia. *Era uma vez: Eu – A não-ficção na obra de Clarice Lispector*. Curitiba: Secretaria do Estado da Cultura, 1997.

MONTAIGNE, Michel de. Dos canibais. In: _____. *Ensaaios*. Trad. ROMÃO, Rui Bertrand. Lisboa: Relógio D'Água, 1998, p. 131-144.

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. A antropofagia ao alcance de todos. In: ANDRADE, Oswald de. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo e Secretaria do Estado da Cultura, 1990.

NOR, Gabriela Ruggiero. Imagens no espelho em Clarice Lispector: entre reflexos e passagens. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde-29102012-112144/pt-br.php> Acesso em: maio 2016.

PERON, Paula Regina. Uma análise do conto “Os laços de família” de Clarice Lispector, segundo o recorte e corte da Psicanálise da família. Os Laços entre Literatura e Psicanálise. In: *Interações*, vol. VI, n. 12. São Paulo: Universidade São Marcos, 2001, pp. 107-116. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/354/35461206.pdf> Acesso em: maio 2016.

PFEIFER, Caroline. Clarice Lispector e a voracidade. In: *Outra travessia*, n. 9. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009, pp. 138-150. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8522.2009n9p139/20526> Acesso em: maio 2016.

SÁ, Olga de. *A escritura de Clarice Lispector*. Petrópolis: Vozes, 1979.

SOUSA, Carlos Mendes de. *Clarice Lispector: Figuras da Escrita*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

_____. Posfácio. In: LISPECTOR, Clarice. *Laços de Família*. Lisboa: Cotovia, 2013.

WILLIAMS, Claire. Decifra-me ou devoro-te: dimensões de gastronomia ou do gustativo em Clarice Lispector. In: *Terceira Margem*, n. 2. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1999, pp. 29-35. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7380.pdf> Acesso em: maio e junho 2016.

Recebido em: 05 de fevereiro de 2018.

Aceito em: 02 de maio de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

O Portunhol Selvagem: uma revolução na linguagem com imagens resgatadas do inconsciente coletivo

El Portuñol Salvaje: una revolución en el lenguaje con imágenes rescatadas del inconsciente colectivo

Warleson Peres¹

RESUMO: O presente artigo apresenta uma leitura interdisciplinar entre duas áreas das Ciências Humanas: a Literatura e a Psicologia. A primeira é representada pelos Sonetos Selvagens, de Douglas Diegues, elaborados em sua língua poética: o portunhol selvagem, que se configura como uma hibridação linguístico-cultural que ocorre na Tríplice Fronteira. Já a segunda fornece subsídios para uma leitura dialógica, a partir dos desdobramentos dos estudos de Carl Jung, por meio de teóricos, a exemplo de Roberto Gambini, Henrique Pereira, Walter Boechat, entre outros. Pretende-se promover uma discussão acerca de elementos que podem ser relacionados ao inconsciente coletivo e à captação de herança das culturas originais, mas que se tornaram identificações para os habitantes das fronteiras.

Palavras-chave: Inconsciente Coletivo; Identidade; Portunhol Selvagem.

RESUMEN: El presente artículo presenta una lectura interdisciplinar entre dos áreas de las Ciencias Humanas: la Literatura y la Psicología. La primera, es representada por los Sonetos Salvajes de Douglas Diegues, elaborados en su lengua poética: el Portuñol salvaje, que se configura como una hibridación lingüístico-cultural que ocurre en la Triple Frontera. La segunda, proporciona subsidios para una lectura dialógica, a partir de los desdoblamiento de los estudios de Carl Jung, por medio de teóricos, a ejemplo de Roberto Gambini, Henrique Pereira, Walter Boechat, entre otros. Se pretende promover una discusión acerca de elementos que pueden ser relacionados al inconsciente colectivo y la captación de herencia de las culturas originales, pero que se han convertido en identificaciones para los habitantes de las fronteras.

Palabras-clave: Inconsciente Colectivo; Identidad; Portuñol Salvaje.

Introdução

O presente trabalho almeja suscitar reflexões e discussões por meio do diálogo de duas áreas das Ciências Humanas: a Literatura e a Psicologia, pelo viés da linha Junguiana. O

¹ Doutorando em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora, orientado pela Profa. Dra. Silvína Lílíana Carrizo. E-mail: warleson.peres@gmail.com

recorte literário se dará por meio dos sonetos selvagens elaborados na língua poética de Douglas Diegues – o Portunhol Selvagem. Essa leitura resguarda-se sob a luz de textos que retratam as questões do imaginário e identidade, que permeiam o inconsciente coletivo, haja vista que o portunhol se configura com uma língua híbrida, revelando uma captação de herança das culturas espanhola e brasileira.

O portunhol vem ganhando relevância linguística e literária nos últimos anos, principalmente pelo fenômeno da globalização e fragilização das fronteiras territoriais, uma vez que a rede mundial de computadores nos permite transitar pelo globo apenas com um clique. Entretanto, há muitos anos o portunhol já funciona como linguagem eficaz de comunicação nas fronteiras do Brasil com os países de língua hispânica, bem como nas fronteiras entre Portugal e Espanha. Essa linguagem sempre foi vista de forma estigmatizada, pois não representa a oficialidade dos países colonizadores.

Acerca da questão da globalização na formação identitária, Araujo (2002) resgata:

Junto com a globalização emerge, portanto, uma questão importante: a identidade e o risco de se perdê-la, pois num mundo em mutação acelerada, o fenômeno da globalização atua como “um processo de decomposição e recomposição de identidades individuais e coletivas” (PACE apud ARAUJO, 2002, s/p).

O Brasil é o único país da América do Sul que tem o português como idioma oficial cujo território faz limite com sete países de língua hispânica. Considerando que o homem é um ser social e interage por natureza com seus pares, as fronteiras configuram-se como espaços onde essas línguas se mesclam e se influenciam continuamente, originando uma outra língua – que não representa a oficialidade dos Estados-Nação, mas que se torna uma língua auxiliar nas relações humanas, culturais e sociais.

Conforme Sturza (2005), a fronteira do Brasil com esses países carrega características distintas, como uma maior concentração populacional ao Sul do país e uma menor ao Norte, onde há áreas vazias de presença humana. Contudo, não se pode negar que “as fronteiras geográficas são preenchidas de conteúdo social” (STURZA, 2005, p. 47). Esse ir e vir entre os países reforçam que o processo migratório, bem como as transgressões territoriais, logo também linguísticas, sustentam a ideia de fronteira compartilhada (Ibidem, p. 47).

Abrantes (2012), em sua dissertação de Mestrado, intitulada “Portunhol Selvagem: hibridação linguística, multiterritorialidade e delírio poético”, apresenta uma profunda pesquisa sobre o portunhol até chegar ao Portunhol Selvagem de Douglas Diegues, trazendo

para a arena de discussão importantes teóricos para subsidiar as análises da obra dieguiana. Ela afirma que “em casos mais específicos, como os das tríplices fronteiras — no Brasil existem nove, sendo que uma das mais relevantes é a formada entre Brasil, Argentina e Paraguai —, povos de outras etnias também constituem a cultura e a língua local” (ABRANTES, 2012, p. 19).

A tríplice-fronteira configura-se como um desses entrelugares no qual a interação de culturas promove material criativo, fruto das relações cotidianas, e esse produto híbrido serve de base, para que o poeta brasiguaiou Douglas Diegues faça sua obra, que é confeccionada a partir de sua língua inventada.

Seu primeiro livro, *Da Gusto Andar Desnudo por Estas Selvas*, foi publicado por uma editora nos moldes convencionais (Travessa dos Editores, de Curitiba), entretanto a publicação do restante de sua obra está vinculada a editoras cartoneras, e o próprio poeta possui seu selo editorial: a Yiyi Jambo.

Entre as suas obras destacam-se: *Uma Flor em la solapa da miséria* (Buenos Aires, Argentina: Eloisa Cartonera, 2005); *Rocio* (Assunção, Paraguai: Jakembo Editores, 2007); *El Astronauta Paraguayo* (Assunção, Paraguai: Yiyi Jambo, 2007); *La Camaleoa* (Assunção, Paraguai: Yiyi Jambo, 2008); *DD erotikito salvaje* (Assunção, Paraguai: Felicita Cartonera, 2009); *Sonetokuera en alemán, portuñol salvaje y guarani* (Luquelandia, Paraguai: Mburukujarami Kartonera, 2009); *Triplefrontera Dreams* (Santa Catarina, Brasil: Katarina Kartonera, 2010), *Tudo lo que você non sabe es mucho más que todo lo que você sabe* (Santa Maria, Brasil, Vento Norte Cartonero, 2015). Ressalta-se que todas as publicações estão vinculadas a selos editoriais cartoneros.

Ainda se destacam trabalhos ainda não publicados, ou seja, não impressos ou encadernados como livros, mas com trechos disponíveis na internet, como no *Facebook* e no blog do autor. O poeta também faz uso do Portunhol Selvagem em suas entrevistas e apresentações orais, adotando uma performance que legitima sua obra.

O nascedouro da literatura híbrida hispano-americana e brasileira

Em nossa literatura brasileira encontramos, já a partir do século XIX, a utilização de palavras e expressões hispânicas nas produções textuais de Sousaândrade e, posteriormente, nas obras de Oswald de Andrade, Haroldo de Campos e Guimarães Rosa. A partir do movimento antropofágico essa miscigenação da linguagem começa a ser discutida:

Se para o europeu civilizado o homem americano era selvagem, ou seja, inferior, porque praticava o canibalismo, na visão positiva e inovadora de Andrade, exatamente nossa índole canibal permitira, na esfera da cultura, a assimilação crítica das idéias e modelos europeus. Como antropófagos somos capazes de deglutir as formas importadas para produzir algo genuinamente nacional, sem cair na antiga relação modelo/cópia, que dominou uma parcela da arte do período colonial e a arte brasileira acadêmica do século XIX e XX. "Só interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago", bradou o autor em 1928 (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTES VISUAIS)².

Sobre a escrita de Oswald de Andrade, Abrantes (2012), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Portunhol Selvagem: hibridação linguística, multiterritorialidade e delírio poético*, apresenta uma profunda pesquisa sobre o portunhol até chegar ao Portunhol Selvagem de Douglas Diegues, trazendo para a arena de discussão importantes teóricos para subsidiar as análises da obra dieguiana. Em sua pesquisa, a autora nos apresenta informações sobre a escrita de Oswald de Andrade:

Mas o caráter revolucionário e polêmico de sua escrita não se restringiu somente ao “Manifesto”; as obras *Memórias Sentimentais de João Miramar* (1924) e *Serafim Ponte Grande* (1933) são exemplos de livros que foram muito criticados em sua época por romperem a linearidade da escrita, ao alternar diferentes estilos, e pela linguagem inventiva e fragmentária de seus personagens (ABRANTES, 2012, pág. 26).

Além de Oswald de Andrade, Abrantes (2012) destaca a obra de Sousândrade, que utiliza a hibridação linguística e recorre ao imaginário folclórico latino, ao escrever o poema *O Guesa* (1858-1888):

Sousândrade escreveu seu poema baseando-se em uma lenda colombiana dos índios muíscas, na qual é retratada a história da criança roubada dos pais para ser sacrificada, aos 15 anos, após realizar uma peregrinação pela “estrada do Suna” — tal criança recebe o nome de guesa, que significa errante, sem lar. Em seu poema, a peregrinação se estende para além da estrada muísca, alcançando o mundo inteiro, pois o herói se universaliza ao adotar as diferentes línguas e ao transitar de um lugar ao outro, numa trajetória que compreende desde a América Latina até o continente africano, defendendo as causas políticas da América do Sul e dos Estados Unidos e abolindo as noções de fronteira, enquanto limite (ABRANTES, 2012, pág. 30).

² Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo74/antropofagia>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Desse modo, é possível estabelecer relações entre o nascedouro dessa literatura híbrida e o nascedouro da alma brasileira, haja vista que o portunhol encontra suas bases em nossa cultura. É esse o recorte que será delineado, ao promover uma leitura intertextual de culturas.

Gambini (2000) discute as origens da alma brasileira, nos apontando que não somos índios ou europeus, mas somos os dois, uma vez que somos descendentes de todos aqueles povos que habitaram nossa colonização. As bases psíquicas desse povo híbrido carregam a “memória do trauma, a memória da dor” (Ibidem, p. 59) uma vez que somos filhos dessa violência praticada: o pai violentador e a mãe violentada. “O pai da América Latina é um homem branco e a mãe uma índia” (Ibidem, 60) e nós, descendentes, “um híbrido, crioulo, bastardo e pária” (Ibidem, 60).

Essa visão violentadora já havia sido apontada pelo próprio Gambini (1998) e demonstra a projeção do europeu sobre o índio, deixando marcas em nossa origem histórica.

E a letalidade dessa projeção maldita consiste na sua aderência e permanência histórica, porque passaram-se quinhentos anos e ela, em grande parte, permanece inalterada. Qualquer homem nativo deste solo latino-americano ainda carrega na alma a projeção negativa que lhe foi lançada cinco séculos atrás e da qual ainda não conseguiu se livrar (GAMBINI, 1998, pág. 49).

Ao investigar o portunhol, que se configura pela junção das línguas portuguesa e espanhola, torna-se interessante pensar as marcas herdadas dessas culturas nessa nova língua, de modo especial no portunhol selvagem. O poeta brasileiro-paraguaio Douglas Diegues emergiu na última década, e desde 2002 nos apresenta uma nova forma de poética e com características múltiplas: o portunhol selvagem – que difere do portunhol fronteiriço, mas é influenciado por sua experiência na fronteira Brasil/Paraguai. Ele utiliza essa nova língua poética nas suas produções textuais e, ainda, nas suas manifestações públicas orais.

Diegues aborda suas relações paternas, no poema “La xe sy”, que significa “minha mãe”, em guarani:

Los abogados, los médicos, los músicos, todos quieren fornicar com mia
mãe.
Nadie tiene las tetas mais bellas que las de la xe sy.
Los gerentes de banco non resistem.
Los músicos, los guarda-noturnos, los karniceros, todos querem fornicar com
ella.

Nadie tiene los ojos mais bellos que los de mia mãe.
 Tengo três años.
 Me enkanta jugar com la lluvia.
 Yo no tengo padre.
 [...]

Mia mãe es la fêmea mais bella du territorio trilingue.
 Tengo quatro anos.
 [...]

Non sei quem es mio pai.
 Sinto que non soy igual a los outros. Eles têm pai. Yo non tengo pai.
 Tengo apenas uma mãe e um abuelo. Eles têm pai, mãe, abuelos y abuelas.
 Mas non tengo pai. Y todos los polizias, los juízes, los fiscales, los
 katedráticos de la frontera querem fornicar com mia mãe.
 [...]

Tengo três anos.
 Y tengo medo del oscuro.
 [...]

Mio abuelo, com sua pistola 45 em la cintura, impede que los machos se
 aproximem.
 [...]

Mas minha mãe não é boba.
 Não se entrega fácil.
 O sorriso da minha mãe deixa os homens felizes e cheios de esperança.
 Tenho três anos.
 A beleza hispano-guarani perturba o sexo desses homens.
 E eu não tenho pai.
 [...]

Mas mia mãe non es boba, non abre lãs piernas así nomás, no se entrega
 fácil.
 Tengo 7 anos. Mas não tenho pai. Só tenho avô. E sou diferente de todos os
 outros. Mas isso não me incomoda. Aprendi a ler. Posso leer los nombres de
 las carnicerías para mi mamá enkuanto todos los machos de la fronteira
 querem fornicar com ella.
 (DIEGUES, Triplefrontera dreams, 2012, p. 3-6).

A partir da leitura desse poema, podemos reconhecer elementos autobiográficos, conforme relata Abrantes (2012):

Filho de pai carioca e mãe paraguaia, Diegues nasceu no Rio de Janeiro, mas aos dois anos, após a separação dos pais, foi com a mãe para a casa do avô espanhol, que viera ao Brasil fugindo da Guerra Civil Espanhola e vivia em Ponta Porã, divisa entre Brasil e Paraguai, onde havia se estabelecido como comerciante (ABRANTES, 2012, p. 42).

Na formação do imaginário do sujeito poético ecoam as situações vividas pelo indivíduo e ele reforça a ausência do pai, pois a expressão “Yo no tengo pai/Eu não tenho pai” é repetida várias vezes. A mãe torna-se a musa daqueles homens que povoam a fronteira e o imaginário do poeta. Esse imaginário individual encontra-se com o imaginário coletivo

ancestral, a partir das situações repetidas no decorrer dos séculos. É uma ausência sentida: “Sinto que non soy igual a los outros”.

Gambini (2000) retoma a situação vivida quando da colonização: “Nesse casal arquetípico, o pai é patogênico e abandonador; a mãe negada e silenciada” (Ibidem, p. 60). Assim, a mãe do sujeito lírico configura-se como objeto de desejo e não aquela que deseja, e ainda é protegida pela pistola 45 do avô. Cabe ressaltar que o desejo é sexual, assim como os colonizadores desejavam as índias, e o sujeito lírico reforça essa imagem: “A beleza hispano-guarani perturba o sexo desses homens”.

Importante ainda ressaltar o resgate que o poeta faz de sua memória individual, retomando, desde os dois anos, a construção “divinal” que faz de sua mãe, como a mais bela, a mais desejada. Ele revisita seu passado e enuncia que essa fusão “hispano-guarani” foi capaz de produzir uma mulher linda. Assim podemos relacionar a constituição dessa beleza que também ocorre na hibridação utilizada para constituir sua poética.

As experiências individuais vivenciadas por inúmeras gerações vão formando o imaginário coletivo na psique do homem brasileiro, segundo afirma Ramos (1957, p. 329 apud Araujo, 2002, s/p): “uma sobrevivência de estruturas primitivas que antecedem o indivíduo e lhe sucedem, tornando-se patrimônio comum e retomando imagens simbólicas que são reproduzidas na sociedade”.

Os Sonetos Selvagens

No ano de 2002, Douglas Diegues lança seu primeiro livro de poemas em Portunhol Selvagem, como ele mesmo aponta: “Dá gusto andar desnudo por estas selvas, que es a la vez el primeiro libro de poesia em portunhol, um libro magro, raquitiko, com másooménos 40 sonetos selvagens shakespeareanensis...” (DIEGUES *in* TEIXEIRA, 2011, s/p).

Na sequência serão apresentadas propostas de leitura para alguns desses sonetos, sob a perspectiva da psicologia junguiana.

Pereira (2010), acerca da psique, afirma:

A parte exterior da psique corresponde à consciência subjetiva, o ego (eu). Abaixo dela encontramos o inconsciente pessoal, que é constituído sobretudo de complexos. A região mais profunda da psique, finalmente, é o território do inconsciente coletivo e seus conteúdos, os arquétipos. Estes podem ser descritos como predisposições psicossomáticas inatas resultantes

do processo evolutivo da espécie humana. Os arquétipos são dinamismos atuantes sobre a consciência subjetiva (PEREIRA, 2010, p. 3).

A sexualidade é abordada no soneto 4, no qual o instinto animal é estendido ao ser humano e de forma incisiva é considerado “milenarmente tarado”.

Soneto 4

el ser-humano racional es un bicho muy complicado
le gusta enrabar o ser enrabado
milenariamente tarado
segun Dostoiévski no descubriu que es bueno por eso sigue tan malvado

el negócio es fazer lo que se pode
se dexan bocê toma conta
por eso bocê molesta esa gente tonta
que diz que melhor que todos fode

o pueblo está hambriento y marginalizado
cada um entende la coisa de um jeito
hasta que se prove lo contrário todos son sospeitos
mañana puede ser você el novo asesinado

el ser-humano racional es un bicho muito loco
un dia vá a aprender a amar sin exigir recebimento del troco
(DIEGUES, 2003, p. 11).

Podemos interpretar, ainda, a violência cometida de homens contra homens, quanto aos assassinatos e à má distribuição de renda, pois o povo encontra-se “faminto e marginalizado”. Assim, desconstrói-se também a figura do “ser humano racional”, que é associado à loucura, de modo que o sujeito lírico se apoia na esperança de que um dia o ser humano aprenda a amar sem exigir nada em troca.

Ao criar uma nova língua poética e fazer uso dela, Douglas Diegues distancia-se do conceito de nação, pois o “o portunhol não determina o pertencimento a qualquer país, mas ao contrário evidencia o atravessamento entre pelo menos dois países de línguas distintas” (ABRANTES, 2012, p. 21). O Portunhol Selvagem configura-se como uma estratégia, para que o poeta possa se manter na modernidade, recriando outras formas de se encontrar no mundo, ao mesmo tempo em que resgata a sua identidade, a qual vem sendo, a cada dia, atravessada por inúmeras culturas. Boechat (2000) já havia sinalizado: “Enquanto a nacionalidade tem suas fronteiras em mutação, os indivíduos também perdem o referencial

pessoal, e caímos em graves problemas sociais, resultantes de psicose de massa e perda de identidade” (BOECHAT, 2000, p. 165).

Vale a ressalva de que Boechat refere-se à identidade nacional, não invalidando que o poeta busque o encontro de uma identidade fronteiriça, ou uma identidade com a hibridação de culturas que formam o seu consciente e inconsciente. “O portunhol selvagem guarda tanta relação afetiva para o poeta quanto o próprio território que a caracteriza: a fronteira”. (ABRANTES, 2012, p. 43).

O próximo poema revela a relação do poeta com sua arte. Em entrevista, Douglas revela que não se reconhecia escrevendo em português (língua oficial) e acrescenta: “Um dia, comecei a escribir textos em portunhol, contos, cartas, poemas, sonetos, en portunhol. Um dia me deu um estalu. E comecei a transformar uns versos que tinha em sonetos em portunhol. Gostei du resultado. Nunca había escrito coisas melhores” (DIEGUES *in* FREIRE, 2005, s/p apud ABRANTES, 2012, p. 44).

Para o poeta, expressar-se em portunhol é promover uma revolução, ousando com as palavras para fazer uma boa literatura. A padronização da raça colonizadora, com características das nações europeias, se perde na miscigenação da América Latina, pois a genética é como um “cassino da ciência” e essa “loteria” fomenta mutações e somos “cobaias sem importância” da natureza.

Soneto 7

el sol predomina você va a descobrir que es mejor bibir sin reclamar
faz la revolução com mucho esperma y alegría
inbenta novas rimas
e esqueça lo que houver para olvidar

donde mora lo perigo y la locura
no basta llegar allá - entre los primeros
cuidado com los golpes rasteros
lo resto es buena & mala literatura

considera la posibilidad de vitória de virada
derrota la crisis de la osadia
você es fuente de dolor y de alegría
mas no subestime las fuerzas que surgen aparentemente de la nada

en la loteria genética (cassino de la ciência) importada de Francia
bocê é mais una cobaia sin importância
(DIEGUES, 2003, p. 14).

O transitar pela fronteira é uma estratégia de fugir dos modelos eurocêntricos e fazer uma nova poética, a partir de outras culturas. O portunhol nasce também das relações entre pessoas exiladas em determinados países, desconstruindo não somente a teoria nacionalista, mas também a descendência europeia e com isso traz para o centro uma língua e uma cultura renegadas pela cultura dominante.

E um caminho promissor em direção ao reconhecimento da determinação cultural no campo psicológico passa pelo desenvolvimento do conceito de "inconsciente cultural". Essa noção consegue descortinar a dimensão *in-between*, localizada entre o consciente e o inconsciente, o interior e o exterior, a mente e o corpo, o indivíduo e a cultura, e permite assim manter simultaneamente focalizadas as dimensões das quais os fenômenos participam, **transitando nos espaços liminares, nas fronteiras** (ARAUJO, 2002, s/p) (grifo meu).

A crítica povoa a mente dos artistas, e o Soneto 19 retrata essa relação, uma vez que o poeta em seus versos revela que os críticos “comodamente copiam” e reproduzem visões passadas que valorizam a tradição “com discursos vazios e pomposos”, representada por “ilustres mortos”.

Soneto 19

elles gostam de cultuar ilustres muertos
con discursos huecos y pomposos
bocê rie tuerto -
constrangido con tanto engodo

bocê no bajula los mortos
ni acredita en la morte
enquanto sus olhos su sexo e sus lábios estan bem bivos en el
[desconforto
elles fingem que bocê es gado de corte

elles preferem ser assim
se bocê fuese famoso tambien te bajulariam
em vez de crear - comodamente copiam
la imbecilidade parece no ter mais fim

um dia el mundo será una nueva mente
tudo será igual mas diferente
(DIEGUES, 2003, pág. 26)

Wilber (2001) apresenta uma trajetória histórica das teorias críticas, apontando como elas foram mudando o foco de análise com o tempo e, de modo irônico, também mostra como

elas influenciam a forma de olhar o objeto. De certo modo, vai ao encontro das palavras do poeta, pois a crítica limita a arte, promovendo essa crueldade.

A proposta de Wilber (2001) é justamente integrar as teorias e realizar leituras contextualizadas e assim também é possível perceber que com as mesmas teorias “haverá uma nova mente e tudo será igual mais diferente (Soneto 19)”.

Já no Soneto 9, Diegues aconselha a não dar ouvidos aos “críticos boçais” e a acreditar nos “sonhos em condições reais”. É a referência à cultura do brasileiro em “ter fé na vida”. Vida que acontece no “milagre da reprodução dos peixes”, da “arte de respirar” e “caminhar com as próprias pernas”. Esse chamado ao enfrentamento e à alegria é uma ode à personalidade daqueles que sabem absorver as melhores características de cada povo e construir um novo arquétipo que revele essa identidade híbrida e miscigenada, um novo Herói. “O herói representa a imagem que espelha o ideal de ego, algo a ser alcançado, o exemplo que as gerações em busca de uma identidade própria. Domina o imaginário do inconsciente cultural americano a figura do herói”. (BOECHAT, 2000, p. 166).

Soneto 9

sueños em condiciones reais
 el milagro de la reproducción de los peixes es visible
 você precisa aprender a tener fé en lo imposible
 e a no dar importância a lo que dizem los críticos mais boçais

saiba como utilizar crises internas
 el arte de respirar
 nada como la alegría para dificultades & banalidades enfrentar
 legal caminar com las propias piernas

de nada sirve el desespero
 enfrenta la vida real
 no acredite ciegamente en la escena com fondo musical
 puede ser una cuestión de falso verdadero

esquece los falsos amores
 todo esto faz parte del gran circo de los horrores
 (DIEGUES, 2003, p. 16).

Considerações Finais

Douglas Diegues escreve de forma vibrante e traz para sua poesia elementos que vão construindo o imaginário de sua língua poética, criando ressignificação para que a fronteira

possa chegar ao centro, revelando uma “consciência de nossa identidade continental, de nossas diferenças, de nossos processos históricos e psíquicos conscientes e inconscientes” (GAMBINI, 2000, p. 55).

Esse fenômeno que Douglas Diegues vem construindo resgata nosso passado, ressignifica nosso presente e projeta para o futuro, como estratégias para consolidarmos nossa identidade coletiva. “Na medida em que uma cultura não se alimenta de suas imagens, perde contato com seu passado e, portanto, torna-se incapaz de criar seu próprio futuro” (BOECHAT, 2000, p. 171).

Essa hibridação relativiza a ideia de nação e abre espaços para que o Portunhol Selvagem se configure cada vez mais como uma língua poética original e, desse modo, transite pela modernidade, se deslocando da margem para os centros culturais.

A linguagem poética de Douglas Diegues, ao ganhar visibilidade, retoma a captação de “herança” das culturas: brasileira, hispano e indígena, demonstrando que o inconsciente coletivo não está dentro apenas de um território de demarcações rígidas, mas livre para dialogar, e assim ganhar significação no campo literário contemporâneo.

Referências

ABRANTES, Fernanda Arruda. **Portunhol Selvagem:** hibridação linguística, multiterritorialidade e delírio poético. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ARAUJO, Fernando César de. **Da cultura ao inconsciente cultural:** psicologia e diversidade étnica no Brasil Contemporâneo, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000400004>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BOECHAT, Walter. Identidade e Identificação. Um paradoxo e um desafio para a América Latina. In: **A Identidade Latino-Americana.** Anais do II Congresso Latino Americano de Psicologia Junguiana. Rio de Janeiro, 2000.

DIEGUES, Douglas. **Dá gosto andar desnudo por estas selvas.** Curitiba: Travessa dos Editores, 2003.

_____. **Triplefrontera Dreams.** Eloísa Cartonera: Buenos Aires, 2012.

Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo74/antropofagia>>. Acesso em: 20 jul. 2015

FREIRE, Marcelino. De olho neles — Douglas Diegues. In: **Portal Literal,** Rio de Janeiro, 27 ago. 2008 (publicado originalmente em 10/06/05). Disponível em:

<<http://portalliteral.terra.com.br/artigos/de-olho-neles-douglas-diegues>>. Acesso em: 09 mar. 2010.

GAMBINI, Roberto. O nascedouro da alma brasileira. In: **A Identidade Latino-Americana**. Anais do II Congresso de Psicologia Junguiana. Rio de Janeiro, 2000.

GAMBINI, Roberto. Os grandes temas arquetípicos na história da América Latina. In: **A Identidade Latino-Americana**. Anais do I Congresso Latino Americano de Psicologia Junguiana. Punta del Este, Uruguay, 1998.

PEREIRA, Henrique. (Do arquétipo nacional ao complexo cultural: Contribuições junguianas para uma psicologia da cultura). Considerações sobre a teoria dos complexos culturais. In: Nascif, Rose Mary Abrão; Lage, Verônica Lucy Coutinho. **Literatura, crítica, cultura IV: interdisciplinaridade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

STURZA, Eliana Rosa. As línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. In: **Revista Ciência e Cultura**. v. 57, nº 2. São Paulo, abr/jun, 2005, p. 47-50. Disponível em: <<http://www.brasilclub.com.uy/images/a21v57n2.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

WILBER, Ken. Teoria Artística e Literária Integral Parte I e II. In: **O olho do espírito**. São Paulo: Cultrix, 2001.

Recebido em: 13 de novembro de 2017.

Aceito em: 12 de fevereiro de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

Etnografia digital: o uso das TIC na pesquisa social, novos métodos de observar as tecnologias, a Internet e a pesquisa social

Digital ethnography: the use of ICT in social research, new methods of observing the technologies, the Internet and social research

Irabel Lago de Oliveira¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo a reflexão e análise do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na pesquisa social. O foco do trabalho é tentar evidenciar a utilização das tecnologias e da Internet como forma de ampliar a capacidade de análise e visão dos pesquisadores sociais, salientando a sua importância e vantagens, já que a pesquisa social sempre foi desafiadora. Observa-se que o uso dessas tecnologias se tornou condição elementar aos indivíduos inseridos na sociedade, não apenas para o acesso à informação, mas também um requisito para inserção no mercado de trabalho e, portanto, um meio de inclusão social. Dessa forma, diante do advento tecnológico e da Internet surgem novos meios de pesquisa social e novos desafios para os pesquisadores do século XXI, de modo que seu uso não deve passar despercebido nas ciências sociais, já que elas fornecem instrumentos investigativos de grande valor para a pesquisa social. Apresenta-se ainda um paralelo no uso dos Métodos de Inquirição, Métodos de Inquirição On-line, Etnografia e Etnografia Digital.

Palavras-chave: Tecnologias; Internet; Etnografia Digital; Pesquisa Social.

ABSTRACT: This article aims to reflect and analyze the use of Information and Communication Technologies (ICT) in social research. The focus of the work is to try to highlight the use of technologies and the Internet as a way to broaden the capacity of analysis and vision of social researchers, highlighting their importance and advantages, since social research has always been challenging. It is observed that the use of these technologies has become an elementary condition for individuals inserted in society, not only for access to information, but also a requirement for insertion in the labor market and thus a means of social inclusion. Thus, in the face of technological advent and the Internet, new means of social research and new challenges for researchers of the 21st century arise. Therefore, their use shouldn't go unnoticed in the social sciences, since they provide investigative instruments of great value for social research. There's still a parallel in the use of the Methods of Inquiry, On-line Inquiry Methods, Ethnography and Digital Ethnography.

Keywords: Technologies; Internet; Digital Ethnography; Social Research.

¹ Mestrado em Educação e Sociedade pelo Instituto Universitário de Lisboa, Portugal. Professora do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio de escola pública estadual. E-mail: irabel.irabel@gmail.com

Diante das imensas transformações na sociedade, proporcionadas pelo avanço tecnológico e pela ciência, emergem também novas formas nas relações políticas da vida social, na economia, na cultura, nos costumes e na relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o mundo, pois as informações acontecem numa velocidade extrema e sem limite de fronteira geográfica, num completo sistema de globalização. Novas formas de trabalho, novas maneiras de viver e conviver, influenciando a economia, a política e a organização das sociedades, exigem respostas ágeis, flexíveis e mecanismos mais interativos e participativos numa sociedade em permanente transformação. Assim, dentro desse novo contexto social surge a necessidade de uso das tecnologias como condição, além do acesso à informação e ao mercado de trabalho, sobretudo como uma forma de inclusão social.

Para Castells (2002), a revolução das tecnologias da informação; a crise econômica, tanto do capitalismo quanto do estadismo e sua subsequente reestruturação; e o florescimento de movimentos sociais e culturais, como o feminismo, o ambientalismo, a defesa dos direitos humanos, das liberdades sexuais etc., paralelos e ao mesmo tempo independentes, geraram uma nova forma das relações de produção, de poder e de experiências, produzindo uma nova sociedade.

Nesse cenário, o conhecimento e o uso das tecnologias se apresentam como elementos de destaque, pois, com o uso de ferramentas inovadoras, transforma-se o modo de pensar, agir, trabalhar, estudar, ensinar, de relação social e profissional. As mudanças frente aos avanços tecnológicos apresentam enormes desafios para todos os indivíduos, pois requerem um constante aprimoramento das suas práticas pessoais e profissionais diante do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a fim de privilegiar a construção de uma cidadania consciente e que permita a formação de um ser social, cultural e intelectualmente pleno.

Conforme salienta Lévy (2010, p. 157), “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”. O autor afirma que a aprendizagem constante, a troca de saberes e a produção de conhecimentos são características fundamentais na organização do trabalho na sociedade contemporânea. A tecnologia nos proporciona escolhas. Assim, sua principal contribuição está expressa nas possibilidades, nas oportunidades e na

diversidade de ideias. Sem ela, temos muito pouco disso.

Desde que o ser humano passou a construir objetos para enfrentar os desafios da vida, a tecnologia existe. Compreende-se, então, que a tecnologia não surge apenas na sociedade industrial ou nos novos tempos da era virtual. À medida que a tecnologia vai evoluindo, são notáveis as mudanças no comportamento das pessoas e nas suas relações sociais. A ideia que permeia o imaginário social em relação à tecnologia é que esta não se restringe a ferramentas, máquinas e equipamentos. Existem as chamadas tecnologias da inteligência, uma articulação mental em busca de novos conhecimentos, que são a linguagem oral, a escrita e a linguagem digital. A linguagem digital está articulada às TIC por meio de seus suportes tecnológicos (TV, Computador, câmaras, scanners etc.). A tecnologia de informação e comunicação não se confunde com seus suportes.

Para Kenski (2010, p. 23),

[...] as tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.

Há várias interpretações da tecnologia por parte dos teóricos das ciências humanas, na tentativa de compreender, definir e produzir conhecimento sobre os destinos da sociedade com fortes bases tecnológicas. De forma geral, esses estudiosos apresentam uma mesma preocupação sobre o crescente avanço da tecnologia em variados campos de atuação: que ideias humanitárias de justiça social e igualdade estejam fundamentando o uso da tecnologia no mundo.

As TIC, inexoravelmente, influenciam a sociedade, a educação e o mercado de trabalho, construindo uma história de transformação social, política, educacional e econômica. Para Castells (1999, p. 189), “a nova economia surgiu em local específico, na década de 90, em espaço específico, nos Estados Unidos, e ao redor/proveniente de ramos específicos, em especial da tecnologia da informação e das finanças, com a biotecnologia avultando-se no horizonte”. Dessa maneira, surgem novas formas de relações sociais, políticas e econômicas e também de produção, agora globalizada, mundial, grupal, não mais individualizada, uma economia em rede, ou “sociedade em rede”. E, para esse autor, aquele que está fora da rede corre o grande risco de aniquilar-se em curto espaço de tempo.

Assim sendo, com o surgimento das TIC e da Internet, despontam os chamados espaços virtuais, conhecidos também como ciberespaço, segundo Castells (1999), trazendo novas formas de relações sociais por meio das redes sociais criadas nesse espaço cibernético. A Internet trouxe inovação e representou uma revolução no campo da investigação social, já que rompe o limite do espaço geográfico, permitindo que a investigação esteja ao alcance de todos e ao mesmo tempo envolva todos os respondentes, independentemente de onde se encontrem espacialmente. Portanto, com a constante evolução dessas ferramentas tecnológicas, surgem novos desafios para os pesquisadores do século XXI, tendo em vista que desse espaço virtual emergem novos métodos de inquirição on-line, ou seja, novas possibilidades de pesquisa na Internet. Trata-se de um fenômeno que, para Silva (2009), além da necessidade de novos objetos sociológicos que induzam à criação de novos instrumentos, leva também à atualização das competências do investigador, como se agora eles precisassem reinventar técnicas e processos.

Na verdade, a pesquisa social sempre foi permeada de enormes desafios, e a Internet pode ampliar a capacidade de visão dos pesquisadores sociais, permitindo uma maior observação das interações sociais. Segundo Halavais² (2013), “a Internet constitui uma representação de nossas práticas sociais e demanda novas formas de observação, que requerem que os cientistas sociais voltem a fabricar suas próprias lentes, procurando instrumentos e métodos que viabilizem novas maneiras de enxergar”.

Halavais (2013) reforça que a análise de redes sociais, por exemplo, é um instrumento cada vez mais capaz de nos levar à compreensão de uma sociedade que se encontra constantemente estruturada como uma rede e que a cada espaço utiliza novas ferramentas de rede. Esse autor lembra ainda que, há muito tempo, antropólogos e sociólogos já utilizavam essas redes sociais, sem reduzir as relações sociais a causalidades simples. Portanto, é fácil perceber que atualmente o mundo e a sociedade digital são partes fundamentais para a construção do conhecimento moderno e que essa sociedade em rede induz os cientistas do século XXI a buscarem novas maneiras de analisar a sociedade. É importante salientar que, seja qual for o instrumento, saber usá-lo é fundamental, tendo a segurança de que é devido para as tarefas nas quais será aplicado, sendo possível assim o “Renascimento” na compreensão de uma sociedade (HALAVAI, 2013, p.13).

Métodos de Inquirição e Métodos de Inquirição On-line

² Alexander Halavais é Professor Associado na Quinnipiac University e vice-presidente da Association of Internet Researchers (AoIR). Obteve seu título de Ph.D. em Comunicação na University of Washington e é Graduado em Ciência Política pela University of California at Irvin.

Os inquéritos são usados para recolher informação qualitativa ou quantitativa nos campos de marketing, sondagens políticas e pesquisa nas ciências sociais. É importante salientar que os métodos qualitativos e quantitativos se diferenciam quanto à forma e à ênfase, mas, deliberadamente, não se opõem.

As informações do método quantitativo se aproximam das pesquisas das ciências naturais e são oriundas dessa área do conhecimento que possuem raízes filosóficas pautadas no positivismo e no empirismo lógico, estando associadas, conceitualmente, ao estudo experimental, empírico e baseadas na estatística, ramo da matemática. Tal investigação possui foco na quantidade de dados e de informações. As informações quantitativas se valem de amostras grandes, aleatórias e representativas, coletando dados por meio de instrumentos, como questionários e escalas. É um método dedutivo o qual recorre aos modelos estatísticos.

As informações qualitativas que podem ser colhidas em pesquisa possuem raízes filosóficas inspiradas na fenomenologia, se baseando na qualidade, natureza ou essência do objeto a ser estudado. O trabalho de campo e a etnografia seriam os principais conceitos associados a esse modelo. A intenção da investigação que faz uso de informações qualitativas busca compreender, descrever e gerar hipóteses. Largamente utilizado nas ciências sociais, esse método de avaliação apresenta características mais flexíveis de investigação do que o método baseado na quantidade de dados. Diferentes técnicas são tomadas para coleta de dados de pesquisa qualitativa: entrevistas etnográficas, diários, fotos, vídeos, *focus groups* (grupos focais), comunidades, grupos nominais, análise de conteúdo e observação dos participantes.

Um inquérito reflete opiniões ou informação pontual, dependendo do seu objetivo, mas todos os inquéritos envolvem administração de perguntas a indivíduos. Quando as perguntas são feitas por um pesquisador, o inquérito é chamado de entrevista. Esse inquérito acontece por meio de um questionário, ou seja, um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos.

Inquirição on-line é apenas um dos métodos de administração de inquérito, já que existem outros métodos, a exemplo do telefone, correio, inquérito pessoal em casa, inquérito por interceptação de passantes em um determinado local público. No inquérito on-line é possível usar a Internet ou e-mail, contudo a Internet permite o uso de formulários interativos HTML, sendo que algumas de suas maiores vantagens são: as taxas de respostas eram quase

90% antes de 2000, mas têm vindo a baixar desde então (hoje 30% a 60%); menor custo financeiro e de tempo; resultados rápidos; precisão, com a eliminação dos erros da introdução de dados; qualidade e confiabilidade, com a liberdade para responder; bom acompanhamento, com o monitoramento do desenvolvimento das respostas em razão do processamento automático dos dados; e a natureza interativa, pois as qualidades do meio permitem incluir elementos multimídia impensáveis na investigação off-line.

Murthy (2008) aponta ainda algumas vantagens do uso do questionário on-line ou entrevista por e-mail, como a facilidade de armazenamento; a recuperação de dados; a análise qualitativa; a exportação de dados para o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), ou outro aplicativo de análise quantitativa; a facilidade para implementar respostas estruturadas, perguntas adaptativas e respostas de apontar e clicar; e a reunião de dados qualitativos únicos, visto que os respondentes geralmente contribuem com respostas diferentes e mais pessoais por meio da Internet, em comparação com as entrevistas realizadas pessoalmente e por questionários padronizados. Murthy (2008) lembra que, diante de experiências pessoais, os questionários off-line são bem mais caros e trabalhosos e que foi possível observar também que a comunicação on-line facilitou o acesso a determinados grupos de respondentes que, posteriormente, aceitaram ser entrevistados pessoalmente.

Silva (2009) chama de Comunicação Mediada por Computadores (CMC) essa realização de pesquisas qualitativas com o uso das tecnologias e cita outras vantagens como a expansão da pesquisa a populações ou comunidades dispersas geograficamente ou o contato com populações de difícil acesso, páginas na Internet e a indivíduos que professam mensagens sensíveis de caráter político. Cita ainda que a ausência física, mesmo sendo um desafio para a pesquisa, ao mesmo tempo pode fortalecer a interação com alguns indivíduos ou comunidades, ao anular o choque de algumas características como sexo, idade e etnia, sempre visíveis ao investigador, e possibilitando mais conforto ao abordar temas delicados. Por conseguinte, nos dias atuais, Silva (2009) acredita que, para a análise de um espaço ou relações sociais, a pesquisa com o uso das TIC pode ser uma necessidade e não mais uma simples oportunidade.

Portanto, crescem não apenas as discussões sobre os métodos de inquirição on-line, mas também o seu uso nas pesquisas, como os inquéritos on-line e até mesmo as particularidades de um trabalho etnográfico no ciberespaço. Fato resultante de uma cultura globalizada e mediada pelas tecnologias e Internet, já que ambas fazem parte da vida diária, tanto nas relações pessoais como profissionais do século XXI, sendo assim fundamental o

desenvolvimento de novas ferramentas para a investigação social e para a adequação de métodos para o controle de dados colhidos.

Etnografia e Etnografia digital

A etnografia é o método utilizado pela Antropologia na coleta de dados em uma determinada pesquisa, no estudo de um grupo, povo ou comunidade. Em suma, a pesquisa de base antropológica ou etnográfica baseia-se na observação e levantamento de suposições. Atualmente, os estudiosos das ciências humanas têm buscado novas definições para o termo, conforme apresentados por Ferraz et al. (2009, p. 41):

- etnografia é a investigação detalhada de modelos de interação social (GUMPERZ, 1981);
- etnografia é um conjunto de análises holísticas das sociedades (LUTZ, 1981);
- etnografia é um método essencialmente descritivo, uma forma do “contar histórias” (WALKER, 1981);
- etnografia preza pelo desenvolvimento e teste de teoria (GLAZER; STRAUSS, 1967);
- etnografia é um método de pesquisa social (HAMMESLEY; ATKINSON, 1983).

Para Hine (2000, p. 52), “o etnógrafo habita numa espécie de mundo intermediário, sendo simultaneamente um estranho e um nativo, tendo que cercar-se suficientemente tanto da cultura que estuda para entender seu funcionamento, como manter a distância necessária para dar conta de seu estudo”.

O etnógrafo torna-se um produtor/criador de um relato etnográfico, inserindo assim o seu olhar em cada leitura, de modo que tudo parece passar pelo seu olhar, e para ele a multiplicidade do olhar, a subjetividade do pesquisador, o contexto e a descrição estão sempre presentes. Portanto, Watson (apud FERRAZ et al., 2009, p. 38) afirma que a influência do pesquisador na etnografia não pode ser neutralizada ou descartada: “*The more the ethnographer reports on methods, the more he or she must acknowledge that his or her own behavior and presence in the field are data*”.

As características específicas da pesquisa etnográfica são:

- o uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos;

- a interação entre pesquisador e objeto pesquisado;
- a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa;
- a ênfase no processo ao invés de nos resultados finais;
- a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências;
- a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado;
- a variação do período, que pode ser de semanas, meses e até anos;
- a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 41).

Com o advento das tecnologias digitais, surgem novos meios de pesquisa social. Contudo, as histórias não mudam, apenas a forma como são contadas se renova, ou seja, a função epistemológica da etnografia permanece. Portanto, diante de grandes evoluções, descobertas e mudanças da ciência e na sociedade, a etnografia digital surge como mais um método de pesquisa em ambiente virtual. Essa nova metodologia de pesquisa propõe investigar e analisar comunidades, costumes, práticas e culturas no ciberespaço. Em relação ao ciberespaço, a etnografia virtual responde a algumas questões, a saber:

- como os usuários da Internet “enxergam” suas capacidades comunicativas e interativas;
- como a Internet afeta as organizações e relações sociais com o espaço e com o tempo;
- quais são as implicações para a autenticidade e segurança e se a experiência do virtual é radicalmente diferente da experiência do real físico. (HINE, 2000, p. 8).

Hine (2000) define ainda a Etnografia Virtual como uma metodologia para estudos na Internet, considerando um método interpretativo e investigativo que explora o comportamento cultural das/nas comunidades on-line.

É possível encontrar variados termos para a etnografia digital: etnografia por meio da Internet, etnografia conectiva, etnografia de rede, ciberetnografia, etnografia virtual, netnografia, webnografia, etnografia on-line ou cyber-etnografia. Segundo Domínguez e colaboradores (2007), parece haver uma distinção entre os entendimentos sobre a etnografia virtual. Alguns autores acreditam que seja uma metodologia específica em “ambiente” e com “objeto” diferenciado que utiliza a etnografia, enquanto outros compreendem que não há diferencial entre investigar em ambientes reais ou no ciberespaço. Sobre essa conceituação, veja o que afirmam os autores:

Las diversas formas de conceptualizar la etnografía virtual están asociadas con una reflexión sobre el trasfondo cultural de Internet y sobre el diálogo de las experiencias y las interacciones sociales con esse trasfondo cultural. Internet es un lugar rico en interacciones sociales donde la práctica, los significados y las identidades culturales se entremezclan a través de diversas vías. Las formas de relación social em el escenario virtual suponen un reto para los investigadores sociales y abren nuevos campos para el análisis en el terreno de la metodología cualitativa.

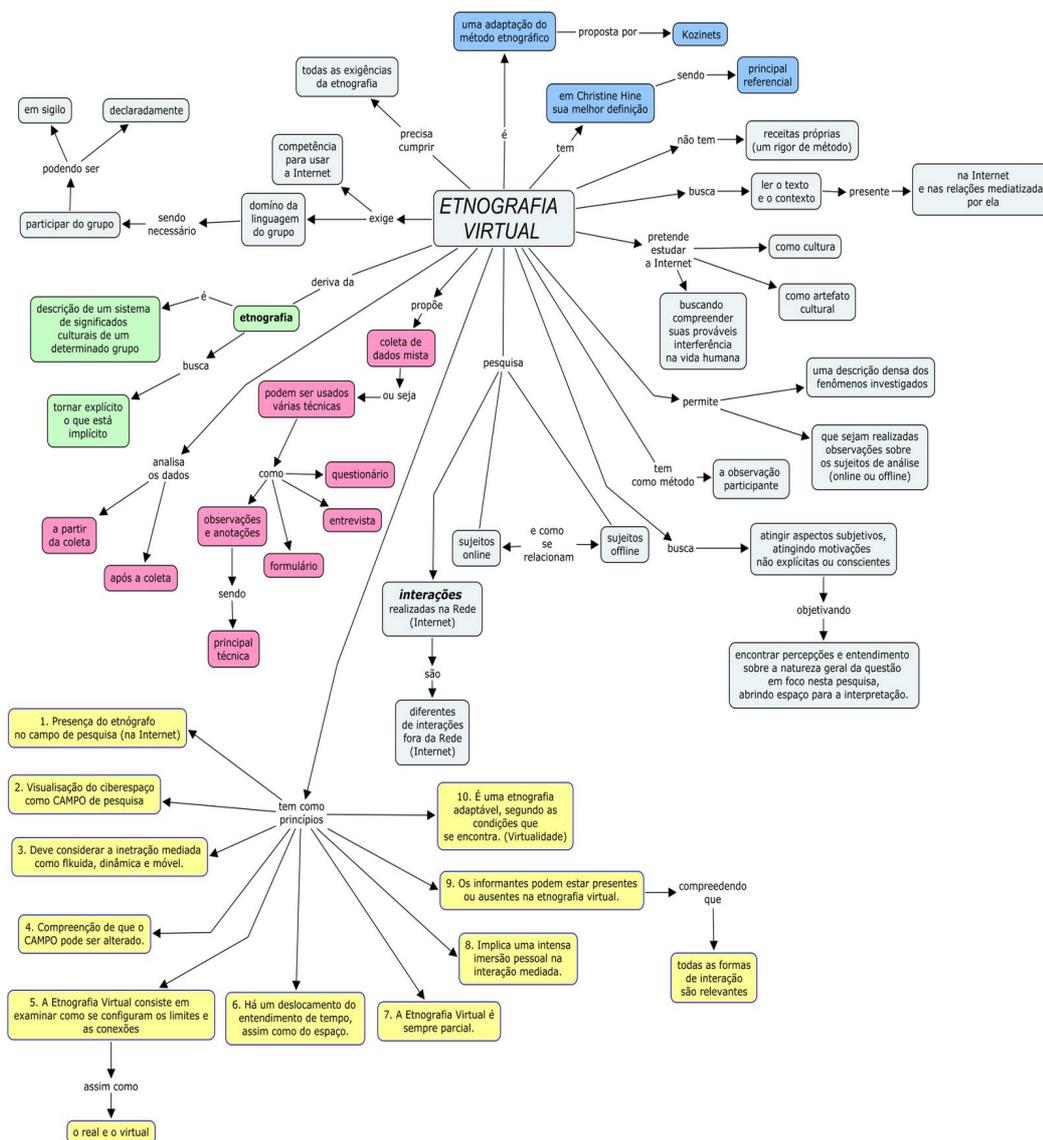
Si bien los problemas etnográficos de la representación, de La perspectiva y de la participación no son nuevos en la etnografía, hacer de Internet el objeto estudio lleva a que se replanteen nuevamente y que se reformulen, junto con otros elementos fundamentales como el de comunidad, el valor de la experiencia del investigador en el campo o las ideas de acceso y abandono del mismo. De modo que el tratamiento de Internet interpela a una reflexión amplia sobre los aspectos centrales de la etnografía. (DOMÍNGUEZ et al., 2007, p. 44).

Esses autores afirmam ainda que Sociologia, Educação, Filosofia, Psicologia, Economia e Arte também estudam fenômenos culturais relevantes para essas áreas de interesse, mostrando que a etnografia virtual não é um método exclusivo de Antropologia. Esse uso multidisciplinar só enriquece a etnografia. Segundo Domínguez e colaboradores (2007, p. 29), “a Internet é um espaço interativo que acolhe as formas de prática social que pode levar a vários usos e com efeitos igualmente variadas”.

A etnografia digital transpõe uma metodologia do espaço físico para o espaço on-line, com características e procedimentos específicos, quais sejam: critérios de confiabilidade, frente à filtragem dos informantes dentro das comunidades virtuais; indivíduos familiarizados entre eles; grupos com linguagens, símbolos, e normas específicas e comportamentos de manutenção do enquadramento dentro das fronteiras de dentro e fora do grupo; preparação para trabalho de campo; coleta e análise dos dados, a exemplo de dados diretos, dados oriundos da observação e/ou participação dos processos comunicacionais e dados levantados em entrevistas com os indivíduos; ética de pesquisa, como ideia de público e privado no ciberespaço, clareza do pesquisador, confidencialidade e feedback; e checagem das informações com os membros do grupo. O Mapa Conceitual sobre Etnografia Digital (Figura 1) apresenta minuciosamente suas maiores características referentes ao pesquisador, possibilidades, análise de dados, métodos etc. A etnografia digital requer também enfrentar desafios, como limitações no uso de competências sociais, gestão da identidade e da apresentação do “Eu” nos *media* textuais e visuais, fronteiras difusas entre os domínios privado e público, de forma que o meio modifica a maneira das interações on-line; em muitos

espaços virtuais o anonimato não é apreciado, construção de uma identidade on-line por parte do investigador que conduzirá a uma melhor imersão no terreno virtual e como cativar a confiança de informantes privilegiados.

Figura 1 - O Mapa Conceitual sobre Etnografia Digital



Fonte: Educação Web (2009).

Algumas das vantagens da etnografia digital são: menor consumo de tempo; exige o conhecimento técnico; permite respostas mais honestas dos sujeitos em estudo; menor consumo de recursos; exige o domínio dos artefatos culturais e suas apropriações; menos invasiva; menos subjetiva, melhor visualizar relações sociais através das redes sociais; facilita

o acesso aos dados; menor intrusão e menor probabilidade de influenciar os indivíduos em estudo (invisibilidade física); e o período de observação oculta pode ser fundamental para o recolhimento de informação útil, tendo em vista a construção de guiões de entrevistas. No Quadro 1, a seguir, observam-se algumas peculiaridades entre a etnografia e a etnografia digital.

Quadro 1 – Etnografia x Etnografia Digital

	Etnografia	Etnografia Digital
Limite Espacial	Concreto	Virtual/imaterial
Comunicação	Não mediada, direta	Mediada pela Internet
Identificação	Identidade física	Avatar/perfil/ <i>nick</i>
Ritmo Entrevista	Elevado	Não muito elevado
Atenção	Maior	Compartilhada
Controle Entrevista	Maior	Menor (cortes, <i>lags</i> etc.)
Conforto/Liberdade	Menor	Maior
Tempo Respostas	Menor tempo para formular	Maior tempo para formular
Desenvolvimento Resposta	Maior/oralidade	Menor/escrita
Identidade Pesquisador	Construída	Construída em <i>nicks/avatars</i>
Introdução no Espaço	Percebida	Nem sempre é percebida
Ética Entrevista	Seguida	Ética do <i>avatar</i> ? Nick?
Compreensão Cultura	Necessária	Necessária
Estudo	Práticas sociais	Hibridização tecnossocial

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo.

Urge ressignificar conceitos como espacialidade, temporalidade, físico, dialógico real paralelo ao presencial. O próprio espaço virtual, chamado por vários autores de cibercultura, caracteriza a Internet como uma cultura. Então Hine (2000, p. 10) apresenta as diferenças entre as abordagens tradicional e virtual da etnografia, explanando como ambas se completam, em vez de uma anular a outra:

Face-to-face interaction and the rhetoric of having traveled to a remote field site, have played a major part in the presentation of ethnographic descriptions as authentic. A limited medium like CMC seems to pose problems for ethnography's claims to test knowledge through experience and interaction. The position changes somewhat if we recognize the ethnographer could instead be construed as needing to have similar experiences to those of informants, however those experiences are mediated. Conducting an ethnographic enquiry through the use of CMC opens up the possibility of gaining a reflexive understanding of what it is to be a part of the Internet.

Murthy (2008) defende que os investigadores sociais precisam levar em consideração os métodos digitais de pesquisa. É preciso usar as tecnologias em qualquer área da ciência, da

educação ou da pesquisa, como forte agente transformador, contribuindo nas construções de conhecimento e não apenas como um mero aparato tecnológico, pois é o resultado adequado do seu uso que proporciona mudanças e inovações. Para Hine (2000, p. 23), “as tecnologias ampliam a questão da multiplexidade metodológica por transpor a discussão da evolução tecnológica em si para as questões de sociabilidade e apropriação”. Logo, as tecnologias não podem passar despercebidas nas ciências sociais, é preciso levar em consideração mais esse instrumento para uma pesquisa social. Murthy (2008), pioneiro e grande estudioso em trabalhos na área da etnografia digital, em seu texto *Digital Ethnography: An Examination of the Use of New Technologies for Social Research* apresenta uma análise crítica das possibilidades e problemas de quatro tecnologias: questionário on-line, vídeo digital, site de redes sociais e blogs, com os seus prováveis impactos nas relações de pesquisa.

Segundo esse autor, é possível explorar o vídeo digital utilizando o vídeo autobiográfico, o vídeo *vox populli* e a webcam. A representação é fundamental para uma boa pesquisa na etnografia, e dessa forma a opção de vídeos autorrepresentativos apresentam e representam muito do sujeito pesquisado. As redes sociais são um grande potencial de pesquisa para os etnógrafos, já que nas redes sociais é possível encontrar variados grupos ou comunidades, há um vasto estoque de material multimídia e os etnógrafos podem observar invisíveis interações sociais entre os membros das páginas e ainda criarem páginas objetivando gerenciar uma pesquisa on-line ou até mesmo para divulgar informações úteis ao público. E, por fim, os *blogs* permitem um envolvimento maior do sujeito da pesquisa por meio de crítica e consultas, uma troca dialógica na qual exige mais compromisso dos pesquisadores diante do tema pesquisado.

Considerações Finais

É inquestionável a importância do conhecimento e do desenvolvimento das competências numa sociedade globalizada e tecnológica. Nos tempos atuais torna-se quase impossível algumas profissões funcionarem com eficácia sem o uso do computador e de outras tecnologias. As TIC parecem ser a ligação global, ou seja, a base da globalização, “os mundos” transformando-se em um único mundo completamente interligado. Logo, conclui-se que a pesquisa social utilizando as tecnologias e a Internet é bastante promissora, fato que deve levar os etnógrafos a analisarem e potencializarem o seu uso ao invés de, simplesmente,

abandonarem novos caminhos de trabalho, pois o maior desafio é exatamente a adaptação ao novo método de pesquisa diante de um mundo globalizado e tecnológico.

Levando-se em consideração esses aspectos, a etnografia digital como uma nova metodologia de pesquisa, nascida das ciências tradicionais, ainda deve ser muito pesquisada, bem como as suas lacunas e formas de uso analisadas, por ser um método que gera vários desafios aos pesquisadores sociais. Não se deve esquecer, por exemplo, que nem todos, tanto respondentes quanto pesquisadores, estão verdadeiramente capacitados para o uso das TIC e a Internet, considerando-se que o acesso a essas tecnologias permanece estratificado por classe, raça e gênero de ambos. Contudo, tendo em vista os aspectos apresentados, é importante salientar que combinando a etnografia física e a etnografia digital é possível uma maior variedade de métodos para os etnógrafos e respondentes, sendo promissor enfrentar todo e qualquer desafio emergente do novo.

Referências

CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. Lisboa: FCG, 2002.

_____. *A Sociedade em Rede*. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Centro de Distribuição Logísticos. *Pesquisa Qualitativa e Quantitativa*. 2016. Disponível em: <<http://cdlogistico.blogspot.com.br/2013/04/pesquisa-qualitativa-e-quantitativa.html>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

DOMÍNGUEZ, Daniel. Et al. *Etnografia Virtual*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, v. 8, n. 3, p. 10-29, 2007. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703E19>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

Educação web. *Levantamento sobre Digital Ethnography*. 2009. Disponível em: <<http://w2e2009.pbworks.com/w/page/4273231/Levantamento%20sobre%20Digital%20Ethnography>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

FERRAZ, Daniel. et al. *Etnografia Virtual: uma tendência para pesquisa em ambientes virtuais de aprendizagem e de prática*. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

GERHARDT, Tatiana Angel. SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HALAVAIS, Alexander. Prefácio. In: FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana (Org.). *Métodos de Pesquisa para Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

HINE, C. *Virtual Ethnography*. London: Sage, 2000. Disponível em: <<http://www.cirst.uqam.ca/pcst3/PDF/Communications/HINE.PDF>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

MURTHY, Dhiraj. Digital Ethnography: an examination of the use of new technologies for social research. *Sociology*, v. 42, n. 5, p. 837-855, 2008. Disponível em: <http://www.academia.edu/971211/Digital_Ethnography_An_Examination_of_the_Use_of_New_Technologies_for_Social_Research>. Acesso em: 14 out. 2013.

_____. Ethnographic research 2.0: the potentialities of emergent digital technologies for qualitative organizational research. *Journal of Organizational Ethnography*, v. 2. n. 1, p. 23-36, 2013. Disponível em: <http://www.academia.edu/4273174/Ethnographic_Research_2.0_The_Potentialities_of_Emergent_Digital_Technologies_to_Qualitative_Organizational_Research>. Acesso em: 30 maio 2014.

_____. Emergent digital ethnographic methods for social research. In: HESSE-BIBER, Sharlene (Org.). *Handbook of Emergent Technologies in Social Research*. New York: Oxford University Press, 2011. p. 158-179. Disponível em: <http://www.academia.edu/971210/Emergent_Digital_Ethnographic_Methods_for_Social_Research>. Acesso em: 17 dez. 2013.

SILVA, Tiago Lapa da. *A Pesquisa Qualitativa no Espaço dos Fluxos: reflexões metodológicas*. Lisboa: ISTCE, 2009. Disponível em: <http://www.academia.edu/798509/A_pesquisa_qualitativa_no_espaco%20dos_fluxos_reflexoes_metodologicas>. Acesso em: 11 nov. 2013.

Recebido em: 06 de abril de 2018.

Aceito em: 15 de junho de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

Nas veredas do chiste e do riso

In the paths of joke and laughter

João Paulo Santos Silva¹

RESUMO: Neste trabalho analisam-se trechos da obra *Grande sertão: veredas* (1956), de João Guimarães Rosa (1908-1967), buscando a interface entre a ficção rosiana e a perspectiva da comicidade. Para tanto, partimos de um instrumental teórico sobre o cômico e o risível – a saber: Freud (1977) e Jolles (1976) – e das discussões críticas de Galvão (1986), Nunes (2013), Utéza (1994) e Hansen (2000). As recriações linguísticas de Rosa, se interpretadas segundo a teoria psicanalítica de Freud (1977), podem ser vistas como algo de que se derivam prazer em momentos de tensão, suscitando um alívio, o que permite não somente que o leitor prossiga na leitura, mas também que a narrativa, porque densa devido às tensões das batalhas dos jagunços, flua com momentos de distensão. No entanto, a sua função vai além disso: a relativização de valores e de comportamentos talvez seja o mais recorrente. Nesse caso, portanto, o cômico decorre de uma inversão da lógica cultural e contribui para a superação de preocupações metafísicas pelo riso.

Palavras-chave: *Grande sertão: veredas*; comicidade; chistes; riso; Guimarães Rosa.

ABSTRACT: This paper analyzes *Grande sertão: veredas* (1956), by João Guimarães Rosa (1908-1967), seeking the interface between Rosa's fiction and the comical perspective. To do so, we will start from a theoretical instrumentalization on the comical and the laughable, namely Freud (1977) and Jolles (1976), besides the critical discussions of Galvão (1986), Nunes (2013), Utéza (1994) and Hansen (2000). Rosa's linguistic recreations, if interpreted according to Freud's psychoanalytic theory, derive pleasure in moments of tension, provoking a relief, which allows not only the reader to continue reading, but also that the narrative, because dense due to the tensions of the battles of the gunmen, flow with moments of distension. However, their function goes beyond that: the relativization of values and behaviors is perhaps the most recurrent. In this case, therefore, the comic derives from an inversion of cultural logic and contributes to the overcoming of metaphysical concerns by laughter.

Keywords: *Grande sertão: veredas*, comicality, jokes, laughter, Guimarães Rosa.

Freud e os Chistes

A publicação de *Os chistes e sua relação com o inconsciente*, em 1905, por Sigmund Freud, lançou luz à questão do papel dos chistes – espécies de gracejos que teriam relação

¹ É mestre em Letras e Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: joo.pauloxi@hotmail.com

com a vida psíquica. E, mesmo não sendo o escopo da obra, significou uma contribuição às teorias do cômico. Freud começa afirmando que o chiste sempre aparece relacionado ao cômico. Mas, para ele, convém um estudo que esclareceria a natureza do chiste em si mesmo. Por isso, saber a concepção do chiste e sua relação com a vida mental são imprescindíveis nessa empreitada. Três aspectos seriam constitutivos: a **brevidade**, pois o tamanho conciso é determinante; o **desconcerto**, pois é a aparente falta de lógica que chama a atenção do ouvinte e; o **esclarecimento**, que é o entendimento dessa lógica. Assim, uma palavra ou expressão deve seu caráter chistoso à maneira que é criada. A consequência cômica seria produto dessa estrutura: “O efeito cômico é produzido pela solução desse desconcerto através da compreensão da palavra” (FREUD, 1977, p. 25).

A riqueza das capacidades dos chistes seria devido à sua propriedade de, segundo Freud (1977, p. 113), produzir “uma impressão global na qual não conseguimos separar a parte devida ao conteúdo intelectual da parte devida à elaboração do chiste”. A obtenção de prazer dos processos mentais é um dos seus propósitos. Entretanto, a amplitude desses propósitos varia conforme a tipologia dos chistes, que podem ser “inocentes” e “tendenciosos”. Consoante Freud (1977, p. 116), os primeiros conseguem “um efeito moderado; um nítido sentido de satisfação, um leve sorriso”. Já estes últimos proporcionam “prazer à primeira pessoa e o riso à terceira” (FREUD, 1977, p. 120).

Para o pai da psicanálise, os chistes – ainda que pertençam de certa forma ao cômico que precisa apenas de duas pessoas: a que ri e de quem se ri – exigem a participação de pelo menos três indivíduos: o que faz o chiste, sobre quem se faz o chiste e o ouvinte, que recebe o chiste geralmente com o riso. Os chistes tendenciosos (obscenos ou desnudadores, hostis, cínicos), além de produzirem prazer, atacam a repressão exigida pela vida civilizada. Ao se desvencilhar das armadilhas da opressão, esse tipo de chiste “abrirá fontes de prazer que se tinham tornado inacessíveis” (FREUD, 1977, p. 123).

Ademais, assinala Freud (1977, p. 154): “A psicogênese dos chistes nos ensinou que o prazer em um chiste deriva do jogo com as palavras ou da liberação do *nonsense* e que o significado nos chistes pretende simplesmente proteger o prazer contra sua supressão pela crítica”. Aquilo que estava represado pela repressão da educação da civilização emerge, descarregado pelo riso. Dito em outras palavras, a condição de seriedade imposta pela sociedade é rompida pelos chistes: “os chistes estão utilizando um método de conexão das coisas rejeitado e cuidadosamente evitado pelo pensamento sério” (FREUD, 1977, p. 142).

Os chistes são um jogo ambivalente – porquanto joga com palavras e pensamentos ao mesmo tempo – que contornam regras da moral social, derivam prazer e aliviam possíveis tensões. O riso obtido dessa forma tende a se propagar entre os indivíduos envolvidos:

O riso está entre as expressões de estados psíquicos mais altamente contagiosas. Quando faço alguma pessoa rir, contando-lhe meu chiste, estou de fato utilizando-a para suscitar meu próprio riso e é possível, de fato, observar que a pessoa que começou a contar o chiste, com a face séria, reúne-se depois à gargalhada de outro com o riso moderado (FREUD, 1977, p. 180).

Por fim, convém asseverar que “o chiste é uma contribuição feita ao cômico pelo domínio do inconsciente” (FREUD, 1977, p. 236). A comicidade, para Freud, tem sua compreensão alargada pelo estudo dos chistes. No entanto, o psicanalista fez questão de marcar o escopo de seu trabalho buscando entender a natureza dos chistes correlacionados ao inconsciente em oposição a trabalhos que ficavam na dualidade chiste-cômico. Além disso, sua conceituação de cômico emerge como algo que apenas se constata: “Um chiste se faz, o cômico se constata...” (FREUD, 1977, p. 207).

Em suma, conforme Freud, à economia da energia psíquica deve-se a obtenção do prazer. As diversas tonalidades dessa economia variam conforme a espécie de cômico: “O prazer nos chistes pareceu-nos proceder de uma economia na despesa com a inibição, o prazer no cômico de uma economia na despesa com a ideação (catexia) e o prazer no humor de uma economia na despesa com o sentimento” (FREUD, 1977, p. 265). A teoria freudiana considera o humor uma espécie do cômico e vincula sua definição ao objeto de derrisão, podendo “aparecer misturado a um chiste ou a alguma espécie do cômico” (FREUD, 1977, p. 261).

Por tudo isso, depreende-se que o afrouxamento da lógica séria é uma das finalidades dos chistes. Se o álcool torna o adulto uma criança, a comicidade é o meio do qual se vale o homem para obter a felicidade sentida nessa mesma infância (FREUD, 1977, p. 265).

Outra Abordagem do Chiste: Jolles

Desfazer tensões e opor-se ao austero, eis dois papéis dos chistes vislumbrados em *Grande sertão: veredas*. Ora, o fio condutor da narrativa é a negação da existência do

demônio, que tanto preocupa Riobaldo, como forma de alívio dessa tensão. Chistes surgem também como forma de desafogar essa tensão e de relegar ao plano da não existência o pacto demoníaco supostamente consumado. A comicidade seria uma maneira de suspender tensões:

Ora, a libertação do espírito provocada pelo relaxamento ou pela supressão de uma tensão, de modo nenhum significa negar um estado de tensão ou de aprisionamento; significa, antes, a liberdade em sentido positivo. Sentimos até que ponto a libertação pode assinalar uma liberdade toda vez que o cômico nos livra das tensões mais rigorosas da fadiga ou do dilema (JOLLES, 1976, p. 213).

Dessa forma, para Jolles, quando há rebaixamento, tem-se a zombaria; quando desfaz tensões, vê-se o gracejo. Contudo, visto de outro ângulo, o chiste reveste-se de uma ambivalência, pois “desfaz um edifício insuficiente e desafoga uma tensão. Mesmo quando um chiste tenha a finalidade de desfazer uma realidade repreensível num caso individual, a consequência disso é libertar-nos de uma tensão geral” (JOLLES, 1976, p. 213-214). Esse trajeto percorrido pela forma chistosa inicia-se no negativo:

Cada chiste faz a mesma coisa em menor escala: começa por desfazer o que é repreensível; parte, pois, do negativo, para tornar-se em seguida aquilo que, por sua vez, ata todos os fios, graças à liberdade concedida ao nosso espírito para o desenlace de uma tensão, e cria, finalmente, um universo positivo que lhe é próprio. Esse universo do Chiste só pode ser entendido como um todo na unidade dualista da zombaria e do gracejo. Para defini-lo, uma vez mais, diremos que *o universo do cômico é um universo em que todas as coisas se atam, ao desfazerem-se ou ao desatarem-se* (JOLLES, 1976, p. 215, grifo do autor).

O universo do cômico permite a construção do chiste que desata e desconstrói uma lógica. Um alívio de tensões resulta, pois, numa nova perspectiva da realidade. Enfim, evidenciando os aspectos caricaturais com os quais os chistes também se valem, Jolles (1976, p. 216) conclui: “No Chiste, há um objeto que ataca da mesma maneira um caráter, uma compleição, uma situação; investido da disposição mental própria do Chiste, caricatura-os e desintegra-os”.

O papel dos chistes em *Grande sertão: veredas* compreende as diversas funções apontadas tanto por Freud (1977) quanto por Jolles (1976), quais sejam: a derivação de prazer

dos processos mentais, o acesso ao reprimido, o desatar de nós, o alívio de tensões. Numa narrativa de tom predominantemente austero – em que se salienta a rigidez da vida sertaneja e jagunça –, os chistes refletem o *modus operandi* do pensamento do homem do sertão, que se caracteriza na recriação rosiana pela constante discussão metafísica. Ademais, a subversão da moral social é algo extremamente relevante em *Grande sertão: veredas*.

Os Chistes no Romance

Em uma classificação psicológica, e não literária, dentre as subespécies dos chistes, tem-se o *cético* que “ataca a própria certeza de nosso conhecimento, uma de nossas capacidades especulativas” (FREUD, 1977, p. 136). Esse tipo, ainda que seja em uma classificação em um estudo que não tem isso como foco, parece se coadunar com o enredo do nosso objeto de pesquisa. Quando se aplica esse raciocínio a *Grande sertão: veredas*, percebe-se a importância dos chistes na confecção da teia textual, bem como da comicidade no desnudamento do *modus operandi* da vida sertaneja. A relativização presente nessa narrativa, por vezes, surge materializada por chistes que abrangem as dúvidas existenciais colocadas pela narrativa. De todo modo, a obtenção do prazer pela via chistosa evidenciaria a sua relação intrínseca com a vida psíquica. Ao vencer obstáculos repressores, o prazer tende a aumentar. Assim, sempre conforme Freud (1977, p. 140), a “economia de energia psíquica” seria a fonte desse prazer mental.

Exemplo disso é visto quando é narrado o caso do bezerro com cara de demônio, em que Riobaldo finaliza com a seguinte passagem: “Enfim, cada um o que quer aprova, o senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniões...” (ROSA, 2001, p. 24). Esse chiste relativiza a problemática da constituição da opinião como metonímia da formação da verdade. Ou seja, se cada um pode aprovar ou não o que quiser, a verdade fica relativizada porque, nesse caso, varia conforme a opinião. O que se conclui é que esta pode ter várias faces, retomando a ideia de verdade como interpretação e, portanto, multifacetada. Já para Utéza (1994), o sertão ganha uma nuance metafísica:

Embora o homem de vistas curtas, frequentemente, só perceba um aspecto limitado de um dos seus componentes – ‘Pão ou pães é questão de opiniões’ –, o termo sertão recobre o conceito metafísico da unidade caótica, plena de todos os possíveis, manifestados ou não: o *Ser Tão* engloba ‘o’ *Gerais* (UTÉZA, 1994, p. 66, grifos do autor).

Nesse caso, o risível é sutil, mas profundamente carregado de sentido e pode ser entendido como uma das vertentes da obra, na medida em que a relativização da verdade transposta para o romance como uma dúvida existencial acerca do demônio e, por extensão, da própria redenção de Riobaldo.

Mais adiante tem-se a seguinte passagem: “Do demo? Não glosa. Senhor pergunte aos moradores. Em falso receio, desfalcam no nome dele – dizem só: o *Que-Diga*. Vote! não... Quem muito se evita, se convive” (ROSA, 2001, p. 24). A atitude de evitar, que no caso é vista como negação de algo, é justa e ironicamente o que torna aquilo real. No caso em tela, a frase paradoxal “Quem muito se evita, se convive” consubstancia essa ideia e revela uma quebra que provoca certo traço cômico. O dito chistoso sintetiza a ideia do próprio Riobaldo, que pretende negar o diabo e manter-se distante dele, mas acaba por “conviver” com ele. Isso é possível porque a negação tão constante no romance adquire uma forma de afirmação da dúvida existencial acerca do demônio. Há na ficção rosiana o que Hansen (2000, p. 118) chama de “[...] agudíssimo humor e engenho dos paradoxos dos efeitos produzidos, ironia quanto ao desconcerto do mundo do leitor ‘clássico’...”. O estudioso se depara com a forma peculiar entrecortada como Riobaldo faz a narração.

Em outra passagem verifica-se o exagero como fonte do risível: “O senhor sabe: sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias. Deus mesmo, quando vier, que venha armado! E bala é um pedacinhozinho de metal...” (ROSA, 2001, p. 35). O trecho evidencia um exagero: até Deus tem que estar armado quando vier para o sertão. A brutalidade do sertão é desvelada e mostra-se estarrecedora para um homem cosmopolita. Esse exagero revela a verdade sertaneja da violência e desemboca num cômico revelador, tal qual formulara Freud (1977), ao analisar os chistes como reveladores dos recônditos do inconsciente. A imagem da bala como “pedacinhozinho de metal” banaliza essa brutalidade da vida sertaneja.

A maneira peculiar de criação artística rosiana provoca o redimensionamento do leitor para uma constante estranheza com a narrativa. Por meio de símiles com a natureza, o narrador vai tecendo o enredo:

Eu nem tinha começado a conversar com aquela moça, e a poeira forte que deu no ar ajuntou nós dois, num grosso rojo avermelhado. Então eu entrei, tomei um café coado por mão de mulher, tomei refresco, limonada de pêra-do-campo. Se chamava Nhorinhá. Recebeu meu carinho no cetim do pêlo – alegria que foi, feito casamento, sponsal. Ah, a mangaba boa só se colhe já caída no chão, de baixo... Nhorinhá (ROSA, 2001, p.49).

A comparação com a natureza é materializada por essa estrutura chistosa, de tipo tendencioso. Infere-se um cômico revelador do prazer sexual, algo que é repreendido pela sociedade, conforme pontua Freud (1977). Nhorinhá é comparada a uma mangaba que madura, caiu no chão – uma metáfora para “mulher fácil”. Mais uma vez um cômico revelador e sutil é percebido nas entrelinhas.

Exemplo de quebra de expectativas, o trecho subsequente ilustra a ironia como meio de evidenciar outra lógica e provocar o risível:

Que lá o prazer trivial de cada um é judiar dos outros, bom atormentar; e o calor e o frio mais perseguem; e, para digerir o que se come, é preciso de esforçar no meio, com fortes dores; e até respirar custa dor; e nenhum sossego não se tem. Se creio? Acho proseável. Repenso no acampo da Macaúba da Jaíba, soante que mesmo vi e assaz me contaram; e outros – as ruindades de regra que executavam em tantos pobrezinhos arraiais: baleando, esfaqueando, estripando, furando os olhos, cortando línguas e orelhas, não economizando as crianças pequenas, atirando na inocência do gado, queimando pessoas ainda meio vivas, na beira de estrago de sangues... Esses não vieram do inferno? Saudações (ROSA, 2001, p. 65).

A ironia da expressão interjetiva “saudações” suscita um riso conclusivo, isto é, ao estabelecer-se uma comparação entre dois infernos, um imaginado e outro do plano humano, Rosa racionaliza a ideia de inferno, invertendo paradigmas. O cômico, portanto, advém da quebra de um raciocínio cristalizado no pensamento ocidental de que o inferno não é uma realidade empírica. Sobre esse trecho, Utéza (1994) assinala:

[...] uma leitura atenta da dissertação sobre as torturas do inferno permite identificar elementos estranhos à doutrina ‘oficial’: é sem dúvida a reencarnação que transparece em filigrana na assimilação dos jagunços da Macaúba – o acampamento do Hermógenes – a seres diabólicos que voltaram à terra antes do tempo...” (UTÉZA, 1994, p. 86).

A estrutura proverbial, típica de um dado modo de estetização do pensamento sertanejo, aparece no romance reconstruída e tingida de matiz cômica: “Olhe: Deus come escondido, e o diabo sai por toda parte lambendo o prato...” (ROSA, 2001, p. 72). A imagética invocada por essa passagem é conseguida por meio de uma comparação reflexiva. Ela é cômica em si, ou seja, ao diabo é atribuído os restos, as sobras, isto é, lamber o prato. A Deus,

parte-se da ideia de discrição, pois “come escondido”; ao diabo, verifica-se certa extroversão desesperada “sai por toda parte”. Além disso, a situação deles parece próxima à do diabo (fome, comer, sobrar). De novo, o que se tem é uma síntese cômica no meio da narrativa, a qual introduz a comicidade, a fim de revelar verdades veladas pelo pensamento normal como o rebaixamento do divino ao prosaico.

Outra síntese cômica é vista no seguinte trecho em que Riobaldo reflete sobre a realidade local: “No sertão, até enterro simples é festa” (ROSA, 2001, p. 74). A estrutura chistosa que suscita um cômico revelador, nesse caso de aspectos culturais, é também um cômico que sintetiza o pensamento paradoxal do trecho. O fato de o enterro ser considerado uma festa possui valor ambíguo: festa para os homens, que, ao invés de estarem tristes, se divertem e festa para o demônio, visto que a morte é motivo de glória. Além disso, revela-se que o lugar talvez seja carente de acontecimentos sociais ou culturais que o tirem da inércia. É preciso assinalar a descrição que precede esse trecho na qual se sobressai um caráter festivo: “tendo até bandinha-de-música, como vieram com todos, parecendo nação de maracatu!” (ROSA, 2001, p. 74). Revelar e sintetizar constituem o caráter ambivalente da comicidade que é recorrente ao longo da narrativa rosiana.

Nesse uso da comicidade a sutileza é, portanto, traço constante desse recurso. Prova disso é o excerto subsequente: “O amor? Pássaro que põe ovos de ferro” (ROSA, 2001, p. 77). Uma possível definição do amor é apresentada por meio de uma estrutura proverbial que quebra a expectativa. “Ovos de ferro” é uma metáfora que foge ao convencional, causando certo desconcerto no leitor-interlocutor e pode significar que o amor produz algo contraditório à própria natureza. Veja-se que a metáfora é o recurso do qual se extrai certo tom de gracejo pela imagética evocada. O ovo nos remete à reprodução, aos filhos, que, por sua vez, denotam um vínculo no casal, ou até mesmo “prisão”. O ferro pode significar o “peso”, o fardo pesado decorrente do amor.

Por outro lado, esse cômico tingem-se de revelador dos impulsos, transfigurado em *Grande sertão: veredas* no afeto de Riobaldo por Diadorim. Vejamos: “Demos no Rio, passamos. E, aí, a saudade de Diadorim voltou em mim, depois de tanto tempo, me custando seiscentos já andava, acoroçado, de afogo de chegar, chegar, e perto estar. Cavalos que ama o dono, até respira do mesmo jeito” (ROSA, 2001, p. 89). O comentário da lembrança de Diadorim é fechado com uma comparação com a natureza, mais especificamente com o mundo animal. O tom de gracejo advém da atribuição de características humanas a um cavalo. O amor e a forma de respirar são as mesmas: mais uma vez se entrevê o amor “proibido” de

Riobaldo-Diadorim; o amor cria vínculos, se harmoniza. O risível dá acesso, portanto, a conteúdos reprimidos.

As reflexões conclusivas são uma constante na narrativa e suscitam certo tom jocoso. Para mostrar a dualidade de sentimentos quando alguém é alçado à categoria de chefe, Riobaldo desfecha: “Ser chefe – por fora um pouquinho amarga; mas, por dentro, é rosinhas fôres” (ROSA, 2001, p. 100.).

Há também a presença da poesia na lembrança de Riobaldo. Poesia como maneira de pensar a vida como arte:

Me alembro, vinha andando e agora era que eu pegava a pensar livre e solto na Rosa'uarda, lindas pernas as lindas grossas, ela no vestido de nanzuque, nunca havia de ser para meu regalo. Dum modo senti, como me recordei, depois, tempos, quando foi arte se cantar uma cantiga:

Seu pai fosse rico,

tivesse negócio,

eu casava contigo

e o prazer era nosso... (ROSA, 2001, p. 141-142).

Aqui o desejo sexual reprimido se exterioriza por meio de uma cantiga. Logo, tal estrutura assemelha-se a de um chiste, conforme as proposições de Freud (1977), dando acesso a conteúdos vetados e, de forma prazerosa, reestruturando o pensamento. Esse chiste revela as motivações diversas, dentre as quais está o desejo de ascensão social de Riobaldo. O deslocamento no último verso sintetiza o duplo prazer de Riobaldo: do matrimônio e do patrimônio. Acerca dessa característica de Riobaldo repensar cantigas, Galvão (1986) afirma:

Embora sempre na forma popular e simplória da redondilha maior, com suas quadras de rima em ão, os poemas de Riobaldo são essencialmente carregados de ambiguidade. Muito mais densos e complexos que a canção de Siruiz que lhe serviu de modelo, patenteiam maior talento literário que o do autor da canção original (GALVÃO, 1986, p. 82).

Com efeito, a rima que aqui se faz, porém, pelo par “nosso” com “negócio”, cria a atmosfera ambígua e cômica. Outra rima que desperta a atenção é esta de “empulha” com “culha”: “Dum outro, que eu ouvisse, eu pensava: frouxo, está aqui um que empulha e não culha. Mas, do Reinaldo, não” (ROSA, 2001, p. 159). Nesse momento, a masculinidade de

Reinaldo é posta à prova com as provocações de outro jagunço. Ele parte para a ação violenta em busca de honra. No excerto, Riobaldo busca afirmar sua coragem, já que ele “empulha e não culha”, de cujo trocadilho se verifica um leve cômico de palavras que, em última instância, aponta para a afirmação da superioridade de Riobaldo. Ainda que, segundo Castro (1970), o termo “culha” não possua significado e tenha sido usado apenas para rimar com “empulha”, observa-se que aquele termo parece ter sido o resultado de uma verbalização de *culhão*, donde se infere a masculinidade e a destreza da personagem. Como se percebe, o uso recorrente de ditos populares no romance tem, por vezes, o intento de corroborar perspectivas e pontos de vistas que relativizam valores e pensamentos. Essas estruturas populares são caracterizadas pela oralidade.

O risível pode ser suscitado por uma aproximação entre a realidade empírica e a metafísica: “Seja, o senhor vê: até hoje sou homem tratado. Pessoa limpa, pensa limpo. Eu acho” (ROSA, 2001, p. 161). A estrutura chistosa “pessoa limpa, pensa limpo” evidencia o *modus operandi* da mentalidade rústica e universalizante. Não obstante, isso remete a outros pensamentos, tais como: pessoa suja pensa suja? Percebe-se, pois, um chiste que sintetiza o pensamento do narrador-personagem Riobaldo.

Quando o amor sentido entre Riobaldo e Diadorim é comparado a um feitiço, surge certo aspecto risível: “Diga o senhor: como um feitiço? Isso. Feito coisa-feita” (ROSA, 2001, p. 162). O chiste cômico decorre do fragmento “feito coisa-feita” em que “coisa-feita” significa feitiço. Nesse caso, o amor tomou conta de Riobaldo tal qual um feitiço. A relação de amor carnal de Riobaldo e Nhorinhá também fica evidenciada no seguinte trecho:

Mas, na beira da alpendrada, tinha um canteirozinho de jardim, com escolha de poucas flores. Das que sobressaíam, era uma flor branca – que fosse caeté, pensei, e parecia um lírio – alteada e muito perfumosa. E essa flor é figurada, o senhor sabe? Morada em que tem moças, plantam dela em porta da casa-de-fazenda. De propósito plantam, para resposta e pergunta. Eu nem sabia. Indaguei o nome da flor.

– “*Casa-comigo...*” – Otacília baixinho me atendeu. E, no dizer, tirou de mim os olhos; mas o tiritozinho de sua voz eu guardei e recebi, porque era de sentimento. Ou não era? Daquele curto lisim de dúvidas foi que minou meu maisquerer. E o nome da flor era o dito, tal, se chamava – mas para os namorados respondido somente. Consoante, outras, as mulheres livres, dadas, respondem: – “*Dorme-comigo...*” “Assim era que devia de haver de ter de me dizer aquela linda moça Nhorinhá, filha de Ana Duzuza, nos Gerais confins; e que também gostou de mim e eu dela gostei. Ah, a flor do amor tem muitos nomes (ROSA, 2001, p. 206).

Há nesse fragmento um jogo com o nome de flor e da sua relação com as parceiras de Riobaldo: a casa-comigo seria a de Otacília, mulher para casar; a dorme-comigo seria a de Nhorinhá, prostituta. Como ambas se referem à mesma flor e o sentido muda conforme a mulher, percebe-se certo veio jocoso nessa passagem. Haveria, portanto, um jogo chistoso que revela os desejos de Riobaldo e das mulheres. Sobre esse trecho, Nunes (2013) assinala:

Mas – repare-se – nos desafios das recordações do jagunço, as duas imagens, embora sem perder os atributos que lhes pertencem, vão, pouco a pouco, se interpenetrando, uma produzindo a lembrança da outra, e, nesse intercâmbio, enriquecem-se mutuamente. Uma mesma flor branca, que parecia um lírio – a ‘Casa-comigo’ dos namorados – evoca essas figuras femininas tão díspares (2013, p. 41).

Para além do aspecto cômico-síntese que se verifica na obra, o risível acha-se relacionado com o demoníaco: “Guerra diverte – o demo acha” (ROSA, 2001, p. 75). Guerra é uma diversão para o demo e para os homens. Aqui, porque são jagunços, divertem o demo promovendo guerras, mortes e destruição. Outrossim, a prosopopeia dos elementos das batalhas destoa da seriedade da situação bélica: “Estrondou. Falavam os rifles e outros: manlixa, granadeira e comblém. Festa de guerra” (ROSA, 2001, p. 226). “Festa de guerra” é a metáfora que ironicamente sintetiza a batalha que acabara de se iniciar. Ademais, a personificação (“falavam os rifles e outros”) confere vivacidade à cena, enfatizando a conclusão.

Por fim, a obtenção do prazer pela múltiplas realizações fonético-morfológicas surge quando Riobaldo procura a pronúncia correta de um nome alemão: “Wusp? É. Seo Emílio Wuspes... Wupsis... Vupses. Pois esse Vupes apareceu lá, logo vai me reconheceu, como me conhecia, do Curralinho” (ROSA, 2001, p. 87). Essa tentativa de se pronunciar um nome estrangeiro desemboca num gracejo prazeroso tal qual uma criança quando está aprendendo a falar. É preciso assinalar que um possível riso seria algo possível para o leitor-interlocutor de Riobaldo também, já que o interlocutor também o conhecia: “Ah, o senhor conheceu ele? Ô titiquinha de mundo! ” (ROSA, 2001, p. 87).

O âmbito dos chistes ainda foi explorado em outras passagens da narrativa:

Aquilo não ia ter pique de ponto, guerra que não se sabe terminar? Assunto que apostaram os mil tiros para cima de nossa redondez de lugar, esses assoviaços. Triplavam. No ferrenho, tive um tempo de coisa, espécie de mais medo, o que um não confessa: vara verde, ver (ROSA, 2001, p. 229).

A metáfora do medo como “vara verde, ver” suscita o cômico. A retomada de uma imagética – “Tremendo como uma vara verde” – demonstra o tamanho do medo. A escolha de termos que iniciam com a letra “v” aponta para o nível poético da prosa rosiana. O “r”, vibrante, reforça a imagem de algo que trêmula. Tem-se uma mescla do cômico de palavras com o cômico de situações. O sentimento de medo foi transposto para o nível das palavras. De outro modo, o eixo sintagmático reflete-se no paradigmático.

A prosa desenvolvida por Rosa é marcada pela sua escrita quase que poética. Assim, o texto é trabalhado palavra por palavra, buscando o máximo de efeito de sentido possível. O nível fonêmico chama a atenção: dão-se novas significações a um léxico já existente:

O que entendi em mim: direito como se, no reencontrando aquela hora aquele Menino-Moço, eu tivesse acertado de encontrar, para o todo sempre, as regências de uma alguma a minha família. Se sem peso e sem paz, sei, sim. Mas, assim como sendo, o amor podia vir mandado do Dê? Desminto (ROSA, 2001, p. 155-156).

O processo de não substantivação do demônio, para não lhe dar existência, induz a uma redução do nome dele. “Dê”, que é o diabo, é retomado anaforicamente por “desminto”, num processo de flagrante repetição pela via de um chiste. O nome dele é, pois, usado para negar sua existência. Isso pode parecer algo paradoxal, uma vez que por meio do nome é que se confere existência a um ser. A astúcia dessa relação morfológica (o “Dê” dentro do “desminto”) suscita certa comicidade.

A superação de outrem num embate também fica evidenciado mediante o riso:

– “Vejo, Marcelino Pampa é quem tem de comandar. Mediante que é o mais velho, e, demais de mais velho, valente, e consabido de ajuizado!” Cara de Marcelino Pampa ficou enorme. Do que constei dos outros, concordantes, estabeleci que eu tinha acertado solerte – dei na barra! Mas, Diadorim? De olhos os olhos agarrados: nós dois. Asneira, eu naquela hora supria suscitar alto meu maior bem-querer por Diadorim; mesmo, mesmo, assim mesmo, eu arcava em cru com o desafio, desde que ele brabasse, desde que ele puxasse. Tempo instante, que empurrou morros para passar... Afinal, aí, Diadorim abaixou as vistas. Pude mais do que ele! Se riu, depois de mim (ROSA, 2001, p. 99).

O riso aqui vislumbrado é o da concordância, ou seja, Diadorim concorda com a ideia de Riobaldo – isto é, este vence o embate – de indicar Marcelino Pampa para ser o

chefe do bando. Ademais, é perceptível também a desconstrução de uma tensão, um alívio. Uma tensão mental que se desfaz pelo riso é uma das potencialidades apontadas por Freud (1977) e emerge diluída na marca do riso:

Os dois grandes se saudavam. Aí Zé Bebelo reparou em mim: – “Professor, ara viva! Sempre a gente tem de se avistar...” De nomes e caras de pessoas ele em tempo nenhum se esquecia. Vi que me prezava cordial, não me dando por traidor nem falso. Riu redobrado. De repente, desriu. Refez pé para trás. – “Vim de vez!” – ele disse; disse desafiando, quase (ROSA, 2001, p. 105).

O riso mais uma vez ganha a tonalidade de distensão, de reconhecimento, de felicidade no reencontro de uma pessoa querida. À quebra da tensão sucede-se o jocoso e, a seguir, retoma-se o tom sério, já que Zé Bebelo “desriu”.

A presença do riso vinculado a momentos de descontração reafirma nossa defesa do alívio de tensões ao longo da narrativa: “Eu não queria virar e espiar, achassem que eu era abelhudo. Mas, agora, eles conversavam, alguns riam, diziam graças. Presumi que estavam muito contentes de ganhar o repouso de horas, pois tinham navegado na sela a noite toda” (ROSA, 2001, p. 135). O narrador-personagem Riobaldo assinala nesse momento que o descanso dos jagunços foi o motivo dos gracejos. Assim, mais uma vez ao alívio, agora do cansaço, deve-se o riso.

A constante ruptura de tensão é percebida no contexto da guerra travada pelos jagunços e é assinalada com aspecto engraçado:

Veze, deram até tiros: mas nada não era, só um boi loango, com muita fome e pouco sono, que veio sozinho pastando e deu a cara comprida, ali foras d’hora, no capinzal bom. – “Tudo que é estúrdio comparece em tempo de guerra... Vote, vais!” – algum disse. E teve gente que se riu disso, até à beira da madrugada. Daquilo tudo eu gostei, gostava cada dia mais. Fui aprendendo a achar graça no dessorsego (ROSA, 2001, p. 263).

O cômico advém de uma quebra de expectativa, um susto, já que se esperava a aparição de alguém, quando na verdade surgiu um boi. Além disso, Riobaldo ia internalizando aquela vida tragicômica de jagunço – “achar graça no dessorsego”, isto é, uma tensão seguida de alívio. Visto sob outro prisma, o riso parece estar dentro do sério que, por sua vez, mistura a vida jagunça com a do sertanejo.

As quebras de expectativas no contexto de guerra tendem a ser risíveis por romperem com a tensão do momento: “Sobre o que, se riu, me apresentando: o que era, no fofo da terra, debaixo duma roseira, um gatinho preto-e-branco, dormindo seu completo sossego, fosse surdo, refestelado: ele estava até de mãos postas...” (ROSA, 2001, p. 600). O gato que dorme em plena batalha destoa da situação, donde provém o riso pela surpresa e pelo desvio comportamental.

Ainda na perspectiva das batalhas, os acontecimentos que contradizem a atmosfera tensa descarregam-se num riso:

E então conto o do que ri, que se riu: uma borboleta vistosa veio voando, antes entrada janelas a dentro, quando junto com as balas, que o couro de boi levantavam; assim repicava o espairar, o vôo de reverências, não achasse o que achasse – e era uma borboleta dessas de cor azulesverdeada, afora as pintas, e de asas de andor. – “Ara, viva, maria boa-sorte!” – o Jiribibe gritou. Alto ela entendesse. Ela era quase a paz (ROSA, 2001, p. 353).

Em meio ao tiroteio, a presença de uma borboleta fez destoar as circunstâncias tensas, suscitando o riso de alívio ou do próprio absurdo da situação. É como se a vida tentasse sobreviver em meio à guerra. A despeito de ser uma narrativa de tom sério, por se tratar de batalhas de jagunços, o riso era valorizado como forma de divertimento e de obtenção de prazer e de certo alívio de tensão desse tom narrativo mais austero.

Dessa forma, os chistes vão muito além do simples alívio de tensões, já aludido por outros pesquisadores, eles alargam a possibilidade de se pensar uma realidade seja ela empírica, o sertão, seja ela metafísica, a existência do diabo e suas consequências. E, além do mais, estão profundamente diluídos na narrativa, que é longa. Disso é que se infere, entre outros, a pouca aparição dos elementos cômicos na obra em comento, o que não inviabiliza seu estudo com maior acuidade e sua importância para o enredo.

Referências

CASTRO, Nei Leandro de. *Universo e vocabulário do Grande Sertão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970. (Coleção Documentos Brasileiros).

FREUD, Sigmund. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *As formas do falso*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986. (Coleção Debates).

HANSEN, João Adolfo. *O o: a ficção da literatura em Grande Sertão: veredas*. 1. ed. São Paulo: Hedra, 2000.

JOLLES, André. O Chiste. In: *Formas Simples*. São Paulo: Cultrix, 1976.

NUNES, Benedito. O amor na obra de Guimarães Rosa. In: _____. *A Rosa o que é de Rosa: literatura e filosofia em Guimarães Rosa*. (Org.) Victor Sales Pinheiro. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Ficção completa em dois volumes*. (Org.) Eduardo Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2009. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira).

UTÉZA, Francis. *João Guimarães Rosa: Metafísica do Grande Sertão*. Tradução José Carlos Garbuglio. São Paulo: Edusp, 1994.

Recebido em 28 de março de 2018.
Aceito em 10 de junho de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

Loucura de Hamlet: O mundo desintegrado de um herói às avessas

Loucura de Hamlet: The crumbled world of an inverse hero

Alessandra Oliveira dos Santos Beltramim¹

RESUMO: Este artigo apresenta uma leitura do romance *Loucura de Hamlet*, de Paula Mastroberti, e objetiva discutir as estratégias narrativas nele incorporadas, apresentando-o como bem simbólico capaz não somente de representar os problemas sociais de seu tempo, mas também de questioná-los, valendo-se da forma para reiterar aquilo que apresenta em seu conteúdo. Nessa análise, constata-se que, apesar da interferência dos valores da indústria cultural, já inclusa na ideia de adaptação de um clássico e no endereçamento de uma obra a um público específico, é evidente a pressuposição de um leitor mais autônomo para a *Série Reversões*, capaz de enveredar pelas trilhas do texto de Mastroberti e produzir leituras significativas e autênticas, sendo capaz de compreender as representações sociais presentes nas entrelinhas da história narrada.

Palavras-chave: Literatura Juvenil; Romance; Formação do leitor.

ABSTRACT: This article presents a reading of the novel *Loucura de Hamlet*, by Paula Mastroberti, and aims to discuss the narrative strategies incorporated in it, presenting it as a symbolic product that represents the social problems and also questions them. In this analysis, it is related that, despite the interference of the values of the cultural industry, already included in the idea of adaptation of a classic and in the addressing of a work to a specific public, it is evident the presupposition of a more autonomous reader for the *Reversões Series*, able to follow the trails of text by Mastroberti text and produce meaningful and authentic readings, being able to understand the implicit social representations present in the narrated history.

Keywords: Youth Literature; Romance; Formation of the reader.

Introdução

No contexto da sociedade capitalista contemporânea, vivemos em tempos de crise, diriam os apocalípticos². Como bem explicaria Zigmundt Baumann (2005), ao tratar da questão da

¹ Professora do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, Mestre em Letras, Doutoranda em Letras: Campo Literário e Formação de Leitores - UEM.

² Conceito usado por Umberto Eco, no texto *Apocalípticos e integrados*, fazendo referência aos intelectuais que negam a possibilidade de sobrevivência da arte na sociedade dominada pela indústria cultural, tais como Theodor Adorno e Horkheimer.

identidade no mundo contemporâneo, não são apenas os valores, os sistemas, as estruturas, as convenções sociais que perdem o seu tradicional rigor, frente às imposições das leis de mercado, frente à sobreposição dos valores econômicos a outros valores tantos que a cultura clássica por tanto tempo cultivou. Em tempos de modernidades líquidas, o próprio homem se esfacela, se divide, se fragmenta, se questiona sobre o seu próprio ser, passando a portar identidades cada vez mais transitórias, flexíveis e instáveis. Desse modo, as verdades – antes absolutas – se relativizam, as convenções sociais passam a ser historicizadas e as leis – antes eternas e imutáveis – passam a ser flexibilizadas. Parafraseando Karl Marx, Marshall Berman diria que “tudo o que é sólido desmancha no ar” e aí se incluem tanto os bens materiais quanto os bens simbólicos, as crenças, as ideias, os sistemas culturais e sociais.

Assim também ocorre com as formas literárias. Se, no mundo das epopeias, a literatura representava um mundo no qual o homem sentia-se integrado ao seu meio, dotado de uma ideia de totalidade, no mundo que configura a produção romanesca, tal ideia não existe mais. Na Era da Modernidade, que, segundo Marshall Berman, tem início ainda no fim do século XVI, o homem já não tem mais as mesmas convicções. Desprovido de qualquer segurança em relação à própria vida e ao próprio destino, o ser humano incorpora um constante estado de tensão e insegurança. Os heróis romanescos são indivíduos problemáticos, e a própria forma de narrar assume novas configurações. No mundo dos hipertextos e sob influência da indústria cultural, a literatura passa a se submeter, de forma mais evidente, às leis de mercado e consolida-se uma tendência a uma busca de públicos cada vez mais especializados, visando à fidelização de um mercado consumidor que lhe garanta a sobrevivência dentro do sistema cultural e mercadológico.

E é nesse cenário que ganha força uma literatura direcionada exclusivamente ao público juvenil, uma literatura que, tendo se desenvolvido paralelamente à literatura infantil, vem passando, nas últimas décadas, por um processo de legitimação, para o qual tem contribuído o grande número de publicações e pesquisas na área. Uma literatura que, apesar de estar inegavelmente atrelada aos meios de produção da indústria cultural, até mesmo pela garantia da sua própria sobrevivência, tem encontrado novas formas de garantir o padrão de qualidade.

Partindo desse pressuposto, este artigo apresenta uma leitura do romance *Loucura de Hamlet*, de Paula Mastroberti, que é constituído a partir da recriação da peça *Hamlet, o Rei da Dinamarca*, de William Shakespeare, endereçada ao público juvenil. Nosso objetivo é discutir as estratégias narrativas nele incorporadas e apresentá-lo como bem simbólico capaz não somente de representar os problemas sociais de seu tempo, mas também de questioná-los, de denunciá-los, de desmascará-los, valendo-se da forma para reiterar aquilo que apresenta em seu conteúdo.

Com esse intuito, recorreremos às discussões de importantes estudiosos da Teoria do Romance – Umberto Eco, Theodor Adorno, Walter Benjamin e George Lukács –, para analisar alguns aspectos da composição da narrativa romanesca, e também nos valem das considerações de Marshall Berman, no livro *Tudo o que é sólido desmancha no ar*, tentando explicar as relações entre alguns aspectos do romance analisado e as configurações sociais, econômicas, políticas e culturais do contexto histórico que ele representa, bem como o perfil identitário do herói canhoto, às avessas e sem perspectivas que protagoniza o romance da *Série Reversões*.

E os heróis migram e cativam novos públicos: recriação literária na *Série Reversões*

Ao discutir sobre algumas funções da literatura, Umberto Eco (2003) reflete sobre a plasticidade de certos personagens literários que extrapolam o limite da obra em que foram criados e migram para outras histórias, de outros tempos, em outros suportes, nos mais diversos e inimagináveis contextos:

Os personagens migram [...] e a certos personagens literários – não a todos – acontece-lhes de saírem do texto em que nasceram para migrar para uma zona do universo que nos é muito difícil delimitar. Os personagens narrativos migram, quando têm boa fortuna, de texto em texto, e aqueles que não migram é porque sejam ontologicamente diversos de seus irmãos mais afortunados: simplesmente não tiveram sorte e não nos preocupamos mais com eles (ECO, 2003, p.15).

Graças a essa possibilidade de migração das personagens, suas vidas se estendem para além de sua época de origem, permitindo-lhes enredar leitores de outras épocas, de outras culturas, em lugares antes inimagináveis. É isso que acontece com o Fausto, de Goethe, com o saudoso Dom Quixote, com a madame Bovary, o Frankenstein, o Rei Édipo e tantos outros nomes que fizeram e continuam fazendo história nas tramas romanescas, teatrais, novelísticas, cinematográficas, publicitárias, enfim, na imaginação de públicos diversos, atravessando épocas e gerações. “De certa maneira, alguns personagens tornaram-se coletivamente verdadeiros porque a comunidade neles depôs, no correr dos séculos ou dos anos, investimentos passionais” (ECO, 2003, p. 16).

Ciente desse cenário, a autora, artista plástica e ilustradora Paula Mastroberti produz, em pleno século XXI, a *Série Reversões*, reavivando e atualizando para seus leitores a história heroica de quatro personagens que, nascidos há dois, três ou até mais de quatro séculos, transcenderam os limites das suas obras originais. Dom Quixote, Fausto, Ulysses e Hamlet são quatro heróis que migram, respectivamente, da obra de Miguel de Cervantes, de Goethe, de James Joyce e William Shakespeare, atravessam gerações, adquirem vida nova e assumem o protagonismo de quatro novos romances da escritora gaúcha: *Angústia de Fausto*, em que o protagonista de Goethe ganha

a roupagem de um roqueiro viciado; *Heroísmo de Quixote*, que apresenta o herói de Cervantes como um performer e terrorista urbano; *Retorno de Ulisses*, que insere o “astucioso” herói grego transmutado em um publicitário que, voluntariamente, se exila do seu próprio lar e *Loucura de Hamlet*, que será aqui melhor analisado.

Além de reavivar a memória de um público já conhecedor dos protagonistas escolhidos, Paula Mastroberti cativa novos fãs para seus heróis, ao endereçar suas narrativas a um público jovem ainda pouco familiarizado com a leitura dos textos clássicos nos quais tais heróis nasceram. Eco (2003) menciona o risco de que, na era do hipertexto, alguns personagens literários percam sua fixidez, permitindo a negação de seus destinos, tornando-se evanescentes, móveis e inconstantes.

Entramos na era do hipertexto, e o hipertexto eletrônico não apenas nos permite viajar através de um novelo textual (seja ele uma enciclopédia inteira ou a obra completa de Shakespeare), sem necessariamente “desfiar” toda a informação que contém, penetrando-o como uma agulha de tricô em um novelo de lã (ECO, 2003, p. 18).

No entanto, não é isso que faz Paula Mastroberti, na *Série Reversões*. Mais do que espetar o fio dos textos clássicos com uma agulha, a autora toca nos aspectos essenciais de cada uma das personagens solenes que retoma e, assim, ela executa um primoroso projeto de recriação literária, produzindo, a partir dos textos clássicos, obras novas, com significativa complexidade, mas conectadas ao universo de um novo público: o público juvenil contemporâneo, ainda em processo de formação leitora.

Apesar desse endereçamento para um contingente de leitores recém iniciados na leitura literária, as obras se revestem de significados perenes, abordando questões profundamente humanas, estabelecendo links diversos com textos de outras épocas e modalidades, demandando uma postura ativa do leitor no papel de preencher os vazios do texto com o seu repertório de leituras³. Sendo assim, a *Série Reversões* é constituída por romances capazes de enredar leitores de todas as idades, promovendo diferentes possibilidades e níveis de recepção.

Neste trabalho, selecionamos para análise o quarto e último romance da Série – *Loucura de Hamlet*, publicado em 2010, pelo simples fato de ser ele o que mais transgride e melhor reverte os papéis tradicionalmente assumidos pelo narrador, sugerindo a existência de um espaço favorável a uma nova configuração das convenções estéticas da narrativa juvenil contemporânea.

³ ISER, 2017.

Loucura de Hamlet: e o herói renasce na Vila do Osso

No romance *Loucura de Hamlet*, inspirando-se na peça trágica de Shakespeare, Mastroberti resgata o personagem Hamlet, fazendo-o nascer na Vila do Osso, contexto a partir do qual se torna possível a discussão de elementos inexistentes na trama original. A clássica história do Rei Cláudio – que mata o irmão envenenado, casa-se com a cunhada Gertrudes e ainda assume o filho, Hamlet, e também o lugar do irmão no trono – ganha novas abordagens e se atualiza nas 130 páginas do romance contemporâneo, possibilitando a discussão de questões ligadas ao tráfico de drogas, à corrupção na política e à violência urbana.

Recontextualizada e reendereçada, a trama não perde sua intrínseca relação com a indústria cultural⁴, mas se reveste de valor pela capacidade de se transformar sem perder a legitimidade, sem perder o seu caráter artístico, conferido não apenas pela originalidade e pelo sofisticado projeto de construção / elaboração da trama, mas também pelo despojamento da linguagem e pela inovação nas ilustrações que consagram o romance enquanto trabalho artístico.

Na trama de Mastroberti, o Rei Antônio renasce na pele de um líder do tráfico da Vila do Osso, numa cidade anônima, ao passo que seu irmão gêmeo, Cláudio, se torna líder comunitário, engaja-se na política e deixa a sua vila e comunidade natal, fazendo novos contatos e valendo-se de artifícios diversos para ganhar as eleições para vereador e, posteriormente, para deputado. Tomás, o protagonista, filho de Gertrudes e Antônio, carinhosamente apelidado de Tommy pela mãe, é o arquétipo do herói Hamlet que, após a morte do pai se vê adotado pelo tio que se casara com sua mãe e o levava para viver longe da Vila do Osso, num apartamento dentro de um luxuoso condomínio residencial, tendo acesso a conforto e a inúmeras regalias, tais como jantares em restaurantes caros, um quarto todo seu, TV de plasma de 46 polegadas, colégios e cursinhos que lhe garantiram a vaga no curso de Direito, a promessa de uma bolsa em Harvard, após a faculdade e, até mesmo, uma coleção completa de DVDs dos filmes da Star Wars, a qual muito influenciou, também, a sua personalidade, possibilitando novas configurações aos seus devaneios e alucinações enquanto ele planejava, por anos, o assassinato do tio Cláudio, seu padrasto e provedor.

Tomás, à semelhança de Hamlet, é o típico herói problemático, fragmentado, esfacelado, inseguro, contraditório, dividido entre o amor pelos estudos, o prazer pelas regalias e vida fácil

⁴ Podem ser compreendidos como marcas da relação da obra com a indústria cultural a proposta de adaptação de um texto clássico, o endereçamento a um público específico através da sua inserção na *Série Reversões*, publicada sob o Selo Jovens Leitores da Editora Rocco, com o explícito propósito de atrair o público juvenil, além do recurso a ilustrações e a um formato diferenciado das páginas e o investimento em materiais diferenciados para a capa, contracapas, orelhas do livro e outros paratextos que agregam não apenas valor de arte ao romance, mas também, valor de consumo, fazendo dele um produto, uma mercadoria, alvo de desejos de consumo dos adolescentes e jovens.

que o tio lhe proporcionava e a sede crescente de vingança pela morte do pai, cujo mandatário ele suspeita que seja o tio Cláudio. Daí surge a relação de amor e ódio com o padrasto, a quem ele atribuía a culpa por delatar o esconderijo onde o pai Antônio foi brutalmente assassinado, à sua frente, quando ele tinha apenas nove anos.

Enquanto o herói clássico tinha pelo menos a certeza de que o tio era o assassino de seu pai, na obra recriada, a culpa do tio fica no plano da dúvida, da suspeita de Tommy. Até porque, diferentemente do que ocorre na peça de Shakespeare, a voz narrativa em nenhum momento é atribuída ao tio, na trama de Mastroberti. Essa configuração do protagonista é plenamente adequada a um contexto em que o céu estrelado não contém mais o mapa dos caminhos transitáveis e a serem transitados e cujos rumos a luz das estrelas não mais ilumina, à moda do que descrevia George Lukács, na Teoria do Romance, texto datado de 1954, ao se referir aos heróis épicos. A incerteza, a sensação de não pertencimento ao lugar que ocupa no mundo tomam conta da personagem Tommy.

O protagonista romanesco perdeu a sua visão da totalidade e vive em um contexto exterior e interior de contínua transmutação. O esfacelamento do mundo é representado, no romance de Paula Mastroberti, por meio da dúvida, da incerteza, da bipolaridade do protagonista e da crítica às consequências do tráfico na violência urbana que repercute no assassinato do pai de Tommy e nas artimanhas de que o tio político se vale para angariar votos nas eleições, fazendo acordos com igrejas, associações de bairro, polícia e até mesmo com a firma do tráfico do Vale do Osso – o Fortim. No entanto, para dar conta de narrar essa tragédia inenarrável, a autora propõe um projeto novo no plano da forma. Afinal, como seria possível narrar, por exemplo, a cena brutal em que o protagonista assassina seu padrasto com uma faca de cozinha, após preparar para ele um sanduíche, enquanto assistiam juntos a um filme da Série Star Wars, na TV de casa, numa tarde de domingo?

A revolta, a confusão mental, a bipolaridade e os sentimentos antagônicos do protagonista tornam-se mais coerentes numa narrativa também fragmentada. O esfacelamento identitário do protagonista, portanto, não se evidencia apenas no plano do conteúdo, da história. A complexidade do herói problemático e o romance que ele protagoniza se revela a partir dos expedientes narrativos de que a autora se vale para reorganizar a trama e apresentar os sentimentos e atitudes antagônicas do herói e, assim, reconstituir o universo conflituoso e polêmico que envolve sua aura. Esse trabalho de organização da trama é o que impede que o romance assuma o papel de Kitsch, de produto falso, ilegítimo, de um engodo.

À semelhança da identidade do protagonista, nesse romance a história se constitui aos pedaços, em fragmentos, fazendo valer a reflexão de Adorno sobre a impossibilidade de narrar. Selecionando o ponto de vista da posição do narrador para discutir a situação do romance em sua

contemporaneidade – já no início do século XX –, Adorno defende a existência de um paradoxo caracterizando o gênero: “não se pode mais narrar, embora a forma do romance exija a narração” (ADORNO, 1954, p.55). Nada muito diferente do que Benjamin teria afirmado ao constatar que “a arte de narrar está em vias de extinção”, sendo “cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (BENJAMIN, 1994, p.197).

Até porque, se, em 1934 – data de produção do ensaio de Benjamin –, o universo de totalidade, que delimitava perfis identitários fixos, seguros, com heróis épicos predestinados a serem heróis, a qualquer custo, já havia sido completamente destruído, após os efeitos da Primeira Guerra Mundial, muito pior ficou a situação após a humanidade ter enfrentado também a ainda mais trágica e sangrenta Segunda Guerra Mundial, que matou milhões de pessoas inocentes e desestruturou de forma avassaladora a economia mundial, pondo em xeque todas as crenças, valores, visões de mundo e ideologias até então vigentes.

Na impossibilidade de narrar o que se passa no mundo interior de Tommy, a autora rompe com a linearidade da narrativa, abre mão de seu poder organizador dos fatos – poder este que o romancista da modernidade já não mais possui – e vai mesclando, ao longo da trama, papéis e posicionamentos distintos do narrador, que ora é mais objetivo, mais distante da cena narrada ou até mesmo ausente e ora é mais subjetivo, mais perspectivado, mais irônico.

Sobre a distância estética, Adorno (2003) comenta que, se no romance tradicional ela era fixa, em sua contemporaneidade “ela varia como as posições da câmara no cinema: o leitor ora é deixado do lado de fora, ora guiado pelo comentário até o palco, os bastidores e a casa de máquinas” (ADORNO, 2003, p. 61). E, assim, a atitude puramente contemplativa do narrador “tornou-se um sarcasmo sangrento, porque a permanente ameaça da catástrofe não permite mais a observação imparcial, e nem mesmo a imitação estética dessa situação” (ADORNO, 2003, p.61)

Em *Loucura de Hamlet*, portanto, a mesma narrativa que em certos momentos faz o leitor mergulhar no interior das personagens por meio do recurso ao fluxo de consciência do narrador-personagem, tornando-se cúmplice dos crimes planejados por Tommy, por intermédio da narração de um monólogo interior do protagonista inconstante, contraditório e revoltado, em várias ocasiões da trama, simplesmente dispensa o narrador, deixando que as cenas se narrem por si só, limitando-se, por exemplo, à apresentação de um atestado de óbito ou de um trecho de uma notícia de jornal, ou de um *link* ou hipertexto trazido em uma nota de rodapé, ou ainda relatórios e laudos médicos, entrevistas com psiquiatra, ficha do paciente, programas das aulas no curso de Direito, *menus* de restaurantes e transcrição de áudios extraídos de gravador eletrônico e transcritos pelo próprio protagonista.

Diálogos curtos intercalados com o fluxo de consciência do narrador-protagonista também ajudam a perspectivar a narrativa e dão um realce especial à história contada, contribuindo para uma identificação maior entre leitor e personagem, estabelecendo uma relação de cumplicidade entre ambos. Ao dar voz ao protagonista em boa parte da narrativa, a autora se justifica, já no prefácio que compõe o romance, pela intenção de atender ao último desejo do garoto que supostamente inspirou seu romance:

Desejando corresponder a uma última vontade do rapaz que originou a personagem protagonista (e cujo apelido exclusivamente conservei, em virtude da sua não divulgação), optei pela narrativa na primeira pessoa. Imaginei que gostaria, ele mesmo, de ter contado a própria história”. (MASTROBERTI, 2010, p. 11).

Outro aspecto que se destaca no romance é a pretensão de realismo que marca toda a trama. Para garantir verossimilhança à sua estratégia narrativa, a autora se transforma em personagem e recorre a um prefácio e a um prólogo, assinados por ela mesma e dirigidos diretamente ao leitor. No prefácio, ela se apresenta como uma escritora e juíza recém-promovida, tentando comprar um apartamento mais reservado, onde ela pudesse se dedicar a um novo romance. Ao descobrir o passado do condomínio que será palco das tragédias a serem narradas em seu romance, ela passa a se interessar ainda mais pelo imóvel que poderia vir a ser o lugar ideal no qual encontraria inspirações para produzir *Loucura de Hamlet*. E, por mais que o corretor tente desviar sua atenção dos eventos trágicos que ali se sucederam, mais ela se interessa por captar todas as informações do lugar e das pessoas que ali moravam. Daí a justificativa para o romance ser todo fragmentado, constituído pelos recortes que ela vai juntando em sua pesquisa investigativa. Tal projeto é explicitado pela autora, ainda no prefácio:

A pequena novela que aqui segue é resultado desse percurso e das pesquisas que subsequentemente o envolveram. Ele foi configurado a partir dos escritos que Tommy (esse é o nome pelo qual o meu protagonista preferia ser chamado) manteve consigo, dispersos em folhas avulsas e em alguns fanzines produzidos a partir de impressos variados, recolhidos na instituição psiquiátrica em que estive internado até o final de 2007. Nesse mesmo ano, tive a oportunidade de entrar em contato com o seu meio-irmão, quando do seu encarceramento. Há alguns meses, a mãe de Tommy, pouco antes de falecer (acometida pelo câncer), entregou-me o HD do computador pessoal que lhe pertencera, no qual encontrei, após desbloquear as senhas de acesso com auxílio de um especialista, algumas tentativas um tanto romanceadas e inconclusas de narrar sua infância e a obsessão pela jovem adolescente sua vizinha, além de conversas com o meio-irmão gravadas no Messenger e de uma sessão psicoterápica em arquivo mp3. Em relação aos dados contidos nesse áudio e a outras informações, é preciso transferir meus agradecimentos à dra. Rose Guildenstern, que autorizou sua divulgação. Ela foi a responsável pelo tratamento... (MASTROBERTI, 2010, p. 10).

Apesar dessa sugestão realista, o romance de Mastroberti supera essa objetividade de fachada e é profundamente marcado pela subjetividade de quem o produz, agregando valor e significados à trama. Afinal, “se o romance quiser permanecer fiel à sua herança realista e dizer como realmente as coisas são, então ele precisa renunciar a um realismo que, na medida em que reproduz a fachada, apenas a auxilia na produção do engodo” (ADORNO, 2003, p. 57). O romance precisa superar as aparências para atingir a essência dos fatos. Caso contrário, torna-se coisa falsa, um engodo. Para Adorno, o papel do romance é exatamente o de desnudar a realidade, podendo reiterar seus valores ou denunciá-los.

A reificação de todas as relações entre os indivíduos, que transforma suas qualidades humanas em lubrificantes para o andamento da maquinaria, a alienação e a auto-alienação universais, exigem ser chamadas pelo nome, e para isso o romance está qualificado como poucas outras formas de arte (ADORNO, 2003, p. 56).

Paula Mastroberti, portanto, mesmo inventando notícias e apresentando referências falsas para os fatos que narra, simulando um caráter realista ao seu romance, ela também faz questão de explicitar o aspecto subjetivo daquilo que narra, subjetividade que ela denomina de maquiagem de literariedade:

Consciente de que todos os dados recolhidos não seriam suficientes para reconstituí-la plenamente a partir desse ponto de vista, interpolei minhas próprias conjecturas, e assumo a responsabilidade pela inclusão de diálogos imaginados: longe de enganar o leitor, minha intenção foi a de valorizar seus aspectos emocionais, maquiando com literariedade a realidade crua dos fatos que a inspiraram (MASTROBERTI, 2010, p.11).

Segundo Adorno, no início do gênero romanesco, “o realismo era-lhe imanente; até mesmo os romances que, devido ao assunto, eram considerados ‘fantásticos’, tratavam de apresentar seu conteúdo de maneira a provocar a sugestão do real” (ADORNO, 2003, p.55). No entanto, o autor afirma também que, no curso de um desenvolvimento do gênero, que remonta ao século XIX e que hoje se intensificou ao máximo, esse procedimento tornou-se questionável. E acrescenta que, do ponto de vista do narrador, tal procedimento é decorrente do subjetivismo que, por sua vez, “não tolera mais nenhuma matéria sem transformá-la, solapando assim o preceito épico da objetividade” (ADORNO, 1954, p.55). Num universo de totalidade, as configurações econômicas, políticas e sociais favoreciam à epopeia, como também propõe Lukács (2000), ao defender que o mundo, apesar de vasto, era familiar ao homem:

O mundo é vasto, e no entanto é como a própria casa, pois o fogo que arde na alma é da mesma essência que as estrelas; distinguem-se eles nitidamente, o mundo e o eu, a luz e o fogo, jamais se tornarão para sempre alheios um ao outro [...] Todo ato da alma torna-se, pois, significativo e integrado nessa dualidade: perfeito no sentido e perfeito para os sentidos; integrado, porque a alma repousa em si durante a ação; integrado, porque seu ato desprende-se dela e, tornado si mesmo, encontra um centro próprio e traça a seu redor uma circunferência fechada (LUKÁCS, 2000, p. 25).

Já no século XX, por outro lado, pós duas guerras mundiais, as configurações sociais são outras e bem diversas, de modo que não faz mais sentido uma postura objetiva do romancista. Segundo Adorno, “o que se desintegrou foi a identidade da experiência, a vida articulada e em si mesma contínua, que só a postura do narrador permite” (ADORNO, 1954, p. 26). Nessa nova conjuntura, o romancista que ainda tentasse mergulhar no domínio do objeto, buscando o efeito gerado pela plenitude e plasticidade daquilo que é contemplado e acolhido, acabaria se forçado “ao gesto da imitação artesanal [...] e acabaria no *kitsch* intragável da arte regional” (ADORNO, 2003, p. 56).

Ao mergulhar no íntimo da personagem, permitindo que a narrativa em primeira pessoa apresente não apenas os fatos, mas também os pensamentos, as emoções e as crenças do protagonista, que se posiciona no romance, a narrativa abre espaço para a subjetividade do narrador e também dos seus leitores, impossibilitando uma atitude meramente contemplativa.

Ô, ESPELHO SEM AÇO, QUER SAIR DA MINHA FRENTE? Tá tapando o Lorde das Trevas com a tua estampa de político bem-sucedido, Cláudio do Osso. O duro de corromper. Contra a violência, contra as drogas, contra a tua gente, vote nesse excluído que se incluiu bem, exemplo imaculado de obstinação e, o que poucos sabem, um f..... de um cobra-cega (MASTROBERTI, 2010, p.34).

No fluxo de consciência do narrador-protagonista, a ironia é uma marca de Tommy, usada como recurso estético para provocar no leitor a mesma aversão que o rapaz sente pelo tio padrasto. Em outros momentos, porém, é a ausência de subjetividade que choca, como ocorre, por exemplo, na narração da morte de Ofélia, a vizinha que ele tanto amava.

Circunstâncias: MORTE POR ACIDENTE OU SUICÍDIO... Asfixia por aspiração de líquido... Possibilidade de lesões autoprovocadas voluntariamente. Não diagnosticaram intoxicação e Cláudio não vai permitir uma exumação. Pra todos os efeitos, foi a piscina. Poderiam ter feito a manutenção, pra ela ao menos se afogar em água limpa (MASTROBERTI, 2010, p. 89).

Tommy acusa como culpado da morte o pai ausente da garota, o mesmo pai que morrera por engano assassinado na emboscada que os irmãos de Tommy, moradores da Vila do Osso, prepararam para Cláudio, a mando de Tomás. O pai, que no dia 2 de cada mês, depositava uma alta quantia em dinheiro na conta da filha, financiando assim a destruição da garota pelo vício das drogas. Com tamanha frieza, Tommy nega a profunda dor que sente pela morte de sua amada e desvia a atenção do leitor para detalhes aparentemente insignificantes, tal como a sujeira da piscina em que a menina se jogou.

Além da ironia, da frieza, da sugestão realista e da confirmação de que a narrativa também se alimenta da subjetividade das conjecturas pessoais da autora, *Loucura de Hamlet* se caracteriza pela fuga da linearidade – através do recurso ao *flash back* e ao *flash forward* –, pela oscilação da distância estética, ao longo do romance e pelo caráter de fragmentação das cenas, de modo que a narrativa é organizada por meio de recortes diversos, como se fossem *flashes*, retalhos da história que vão se juntando para tecer a fábula, cabendo ao leitor o importante papel de reconstituir o fio condutor da trama para atribuir-lhe sentido e, assim, estabelecer os seus próprios julgamentos.

A preocupação com o verossímil – não com o verdadeiro – impediu-me de determinar, do mesmo modo que não o pode a justiça – a partir dos testemunhos e documentos -, culpados e inocentes. Confirma-se, dessa forma, o quanto a história real e a fantasia se friccionam, mediadas como são pela percepção e memórias humanas, incapazes de determinar, na maior parte das vezes, a diferença entre ambas. Aos leitores, portanto, resta a tarefa de julgar e decidir se há e qual seria o veredito possível para esse caso (MASTROBERTI, 2010, p. 11).

Nessa interlocução direta com o leitor se explicita o interesse de uma reflexão sobre o próprio fazer literário, sobre o processo em que se dá a construção do romance, a partir da mescla entre fantasia e realidade. O leitor mais ingênuo pode até realmente comprar a história como verídica, procurando encontrar as referências cuidadosamente apresentadas ao longo da trama pela autora (site da psicanalista que tratou Tomás, nome do livro em que a médica publica um estudo mais detalhado do caso de Tommy, o grupo de pesquisa de que ela participa, IPAIJ etc.), mas não vai encontrá-las, pelo menos não com essas referências. Que o romance se alimenta da realidade, não resta dúvidas, exemplos de tragédias dessa natureza não faltam nos boletins policiais. Mas o romance só é romance porque se nutre, também, em grande medida, pela subjetividade do autor, que funciona como um ingrediente fundamental para que a trama se revista de literariedade. E é esse o apelo que Adorno faz na conclusão de seu texto sobre as posições do narrador no romance contemporâneo:

O encolhimento da distância estética e a conseqüente capitulação do romance contemporâneo diante de uma realidade demasiado poderosa, que deve ser

modificada no plano real e não transfigurada em imagem, é uma demanda inerente aos caminhos que a própria forma gostaria de seguir (ADORNO, 2003, p. 63).

Basta, portanto, que o leitor de *Loucura de Hamlet* folheie cuidadosamente o livro até a última página e lá encontrará a informação de que “todas as referências foram captadas na internet e manipuladas digitalmente. Personagens, fatos, documentos e imagens são de valor puramente ficcional”.

Tudo o que é sólido desmancha no ar: nas tramas de Paula Mastroberti, um herói às avessas

No contexto de publicação de *Loucura de Hamlet*, a desintegração sujeito-mundo atinge patamares muito além do que descrevia Adorno, Lukács e Benjamin em suas teorizações sobre o romance. O mundo exterior torna-se alheio ao sujeito, essência e aparência se distanciam e as pessoas se veem viradas pelo avesso, não se sentem mais integradas ao universo em que vivem. A angústia do protagonista Tommy é a evidência do seu descontentamento frente ao mundo hostil que o cerca. Suas inconstâncias, dúvidas e inseguranças são o reflexo de um mundo que se desintegrou do lado de fora e desmoronou tudo aquilo que lhe era interior.

Diferentemente do herói épico, o herói romântico é caracterizado pela dualidade, pela confusão mental, pela insegurança em relação ao futuro. O universo que cerca o protagonista de *Loucura de Hamlet* é um mundo em que tudo o que é sólido desmancha no ar, é um mundo em decomposição, no qual todas as crenças, valores, convicções se relativizam, um mundo tal qual o descrito por Marshal Berman (1986), a partir da célebre afirmação de Karl Marx. Na verdade, os problemas que afligem o herói romanescos são os mesmos que caracterizam o homem moderno. Mas o que define o homem moderno? Na visão de Berman,

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos.

A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar” (BERMAN, 1986, p. 15).

O paradoxo que constitui o homem moderno se faz presente no protagonista de *Loucura de Hamlet*, uma vez que ele também se insere em um ambiente promissor, cercado de regalias, de luxo e conforto, com satisfatórias possibilidades de consumo, mas, ao mesmo tempo, se sente desintegrado daquele universo, devido à angústia que lhe aperta o peito, ao preservar a memória do assassinato de seu pai, a mando do tio que agora lhe oferece o sustento e a segurança.

Tommy não nega o gosto pela vida boa que leva no condomínio de luxo, mas vive inquieto pela responsabilidade de vingar a morte do pai. E isso lhe causa muitos conflitos:

Eu faço Direito., quero me formar. Eu gosto de ir ao campus, eu gosto do *home theater* aos domingos, do meu quarto-suíte e da minha coleção de DVDs Star Wars. Eu quero salvar Ofélia, ser dr. Tommy em Harvard, até visito Laertes em Paris. Mas tu é do Osso, diz a Vó Dita. Assume o Osso, vai ser o patrão e desbancá o Fortim logo, senão ele toma conta de nós. Larga o Osso, o Osso é meu. CLÁUDIO DO OSSO, UMA OVA. A firma não acaba, só troca de dono. Eu é que sou o dono? Horácio não tem o tino, Marcelo tá preso. O resto é corpo descabeçado e nervoso, aí. Onde é que está aquela vontade de ser REI? Lá se foram DOZE ANOS. Os dois lados da força são misturados, Luke (MASTROBERTI, 2010, p. 77).

Esta bipolaridade marca toda a trajetória do protagonista. Ele é bom filho, bom aluno, sonha em estudar em Harvard, mas, em seu íntimo, ele sente que esse sonho não pode lhe pertencer, que ele tem uma missão a cumprir e que a Vó Dita tem razão, que ele precisa assumir o lugar do pai, na liderança do tráfico na Vila do Osso. Os dois lados da força realmente estão misturados: o bem e o mal coexistem e lhe impulsionam, de modo que ele vive uma infância e juventude continuamente perturbada, precisando sempre recorrer a tratamentos psiquiátricos, a fim de cumprir o pacto que ele diz manter com o tio.

Ele sabe que eu sei que ele sabe que eu não sou tão nerd assim. Que a minha rotina de faculdade, livros, filmes em casa, computador, é só de fachada. QUE JOGO, MEU! Há doze anos trabalhando nesse avatar de debiloide. E ele fingindo que eu preciso de um psiquiatra de vez em quando (MASTROBERTI, 2010, p.38).

Cláudio: culpado. Esse é o meu veredicto, meretíssimo. E sou eu quem se faz de louco manso: é pra poder passar bem. Temos um pacto: de sobrevivência, pra mim; de medo, pra ele, que não pode continuar vinculado às brigas entre as bocas, à guerra do tráfico, nem às gentes envolvidas. Pra subir na política cortou relações com o Osso, porque um dia a oposição podia apontar ou - pior - plantar alguma informação. Mas ele nos protegeu, ah, sim! Meus mil – humildes, devotíssimos, estridentíssimos – agradecimentos, caguetão f..... Contudo, TEMOS UM PACTO (MASTROBERTI, 2010, p. 39).

Na verdade, a simulação da loucura é o caminho pelo qual Tomás torna tolerável sua situação de vida. Somente a loucura pode lhe permitir viver pacificamente sob o mesmo teto que o seu maior inimigo. E também é somente no plano da loucura que ele poderá encontrar a coragem necessária para cumprir o seu papel e matar aquele que ele supõe ser o delator do esconderijo de seu pai assassinado. Para cumprir tamanha responsabilidade, ele precisaria ter muito sangue frio, mas, ao mesmo tempo, uma paixão enorme pelo pai e pela vila em que nascera.

Vó Dita é quem tem razão em dizer que eu devia ter continuado na vila. Que aquela xuxa se fosse com o xerox de Antônio, ela diz. Ficasse eu, mais o Marcelo e o Horácio, que está no sangue da gente, esse fogo de fazer o reto pelo desvio. Nossa, PIRAÇÃO É A SOLUÇÃO (MASTROBERTI, 2010, p. 41).

Esta crença de que estava em seu sangue a herança do pai, de saber fazer o reto pelo desvio, acompanha o protagonista por toda a trama. Ele tem poder de escolha sobre as atitudes a tomar, poderia muito bem tentar se acomodar no papel de bom mocinho, estudando, se formando em Direito e indo para os Estados Unidos, para tornar-se fluente em lei. Mas Tommy era canhoto, assim como o seu tio, e isso lhe impedia de cumprir o caminho reto. Como canhoto, o protagonista se coloca do lado oposto ao mundo das virtudes e reconhece a sua sina de fazer a justiça pelas próprias mãos, de fazer o reto pelo desvio:

O mal vem dele ser Joãozinho. Tivesse ficado no Osso, deixado a gente em paz, cuidado só da comunidade. Terno e laptop, aperto de mão, nada disso cura a violência. Veneno se cura com veneno. Veneno pro Cláudio, então. Cuida, Gertrudes, senão o rodo vai passar por ti. Eu quero a justiça pela minha mão canhota, não sei fazer nada pelo direito. Aliás: como é que eu vou me formar no meio dessa caozada? (MASTROBERTI, 2010, p. 93).

O barata-de-laptop acha que resolve o problema da miséria na base da lei, sentado num gabinete com ar-condicionado. QUE CONFORTÁVEL. Olha, me desculpa aí, Luke, mas acontece que aqui no planeta Terra os dois lados da Força são misturados. Darth Vader pode ser meu pai, mas ele não tira a máscara nunca. É o mesmo p...-que-p... de fantasma, SEMPRE! Igual. REI MORTO. REI POSTO. Igual. A única coisa de diferente no Cláudio é que ele é CANHOTO (MASTROBERTI, 2010, p. 38).

Olha a mão do Luke. Dá um arrepio. Por que é que eu nasci canhoto que nem o Cláudio? Traçaças do sangue (MASTROBERTI, 2010, p. 39).

Ser canhoto é um peso para Tommy. Ele realmente se sente trapaceado. A responsabilidade de matar o padrasto se justifica porque ele não sabe fazer nada com a mão direita, nem mesmo por meio das leis do Direito. A vida em um gabinete com ar condicionado, de terno e laptop poderia ser muito confortável, mas não poderia mudar a realidade da Vila do Osso. Tommy até se inspira no vizinho Laertes, irmão de Ofélia, que estudava em Paris:

Eu queria poder fazer o mesmo, me formar, ir para os Estados Unidos. Nossa, eu IA ADORAR ser TOMMY EM HARVARD, ou Oxford, ficar fluente em Law. Mas eu nunca deixaria Ofélia aqui, só com aquele pai que enchia a conta dela de dinheiro a cada dia 2. E o Horácio bancando sozinho a guerra contra o Fortim? (MASTROBERTI, 2010, p. 41).

Os paradoxos que Tomás enfrenta são os paradoxos típicos da modernidade que o faz sentir-se “fortalecido pelas imensas organizações burocráticas que detêm o poder de controlar e frequentemente destruir comunidades, valores, vidas; e ainda sentir-se compelido a enfrentar essas forças, a lutar para mudar o *seu* mundo” (BERMAN, 1986, p.13). Tomás se sente protegido pelo conforto e segurança que o dinheiro do tio lhe proporciona, ama ter o quarto-suíte, a coleção completa de DVDs de seus filmes preferidos, mas é impulsionado a enfrentar esse comodismo e a lutar contra essa vida que faz dele um prisioneiro covarde. Mas o que define mesmo a Modernidade? Para Marshall Berman (1986, p. 17), a modernidade equivale a um longo período histórico que é caracterizado por um conjunto de experiências compartilhadas por homens e mulheres em todo o mundo.

É comum que as pessoas que se encontram em meio a esse turbilhão sintam-se como as primeiras e últimas a passar por isso, gerando uma série de mitos a respeito, mas na verdade o autor afirma que há pessoas caminhando dentro desse turbilhão de sentimentos por cerca de 500 anos. Não é um sentimento atual, portanto, a ideia de modernidade que começa a ser gestada ainda no fim da Idade Média, quando os valores que conduziam a vida em sociedade são destruídos. E isso se dá por meio de uma combinação de fatores, tais como a ascensão da burguesia, o surgimento dos ideais do Iluminismo, a valorização da ciência como padrão normativo e normatizador das condutas e da vida social, a industrialização, o poder da máquina, a revolução tecnológica, o antropocentrismo, o Advento do Niilismo, o sucesso das ideias da Reforma Protestante de Martinho Lutero pela Europa e a existência de um sistema político e econômico menos dependente da Igreja.

Para Berman (1986), a Modernidade deve ser entendida como um período de dialética, de contrastes, de polarizações e é essa visão que vem da tradição que Berman considera importante não perdermos de vista; essa origem da Modernidade que remonta ainda ao início do século XVI.

Para ter algum controle sobre essa vasta história da modernidade, Berman (1986) a organiza didaticamente em três fases:

1ª fase (do início do século XVI até o fim do século XVIII): as pessoas estão apenas começando a experimentar a vida moderna; mal fazem ideia do que as atingiu. Elas tateiam, desesperadamente, mas em estado de semicegueira, em

busca de um vocabulário adequado; têm pouco ou nenhum senso de um público ou comunidade moderna, dentro da qual seus julgamentos e esperanças pudessem ser compartilhados.

2ª fase (começa com a grande onda revolucionária de 1790): Com a Revolução Francesa e suas reverberações, ganha vida, de maneira abrupta e dramática, um grande e moderno público. Esse público partilha o sentimento de viver em uma era revolucionária, uma era que desencadeia explosivas convulsões em todos os níveis de vida pessoal, social e política. Ao mesmo tempo, o público moderno do século XIX ainda se lembra do que é viver, material e espiritualmente, em um mundo que não chega a ser moderno por inteiro. É dessa profunda dicotomia, dessa sensação de viver em dois mundos simultaneamente, que emerge e se desdobra a ideia de modernismo e modernização.

3ª fase (no século XX): o processo de modernização se expande a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo, e a cultura mundial do modernismo em desenvolvimento atinge espetaculares triunfos na arte e no pensamento. Por outro lado, à medida que se expande, o público moderno se multiplica em uma multidão de fragmentos, que falam linguagens incomensuravelmente confidenciais; a ideia de modernidade, concebida em inúmeros e fragmentários caminhos, perde muito de sua nitidez, ressonância e profundidade e perde sua capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas (BERMAN, 1986, p. 16-17).

Loucura de Hamlet se insere, na linha didática do tempo traçada por Berman, nessa terceira fase da modernidade, num momento em que, em meio a uma era moderna, perdeu-se qualquer contato com as raízes de sua própria modernidade. Mas podemos encontrar, no romance, marcas de todas essas fases. Segundo Marx, por exemplo, a contradição é um fato característico do século XIX, que está na base da ideia de modernidade e que ninguém pode negar. Segundo ele, “em nossos tempos tudo parece estar impregnado de seu contrário” (p. 19). Por isso é tão grande a insatisfação e a confusão mental de Tomás. Se, de um lado, o protagonista tem uma vida boa num condomínio de luxo, isso somente é possível porque ele abandonou o Osso e se submeteu aos cuidados e proteção do tio assassino. Se os produtos culturais que ele consome, de um lado, lhe proporcionam prazer, de outro, eles apenas alimentam seus planos de vingança. Se, de um lado, ele gosta de fazer Direito e de conhecer as leis, a sua origem na Vila do Osso o impede de acreditar no poder das leis dos homens para transformar a realidade de sua gente, de modo que ele se vê forçado a fazer justiça com as próprias mãos. Se, no plano das aparências, ele mantém um pacto de bom moço com o tio, na essência de sua alma ele cultiva um louco rebelde, violento, agressivo, capaz de premeditar um crime e matar a sangue frio.

Segundo Karl Marx (apud BERMAN, 1986), a era burguesa que repercute na era moderna se distingue de todas as eras anteriores principalmente devido às transformações ininterruptas das relações de produção. Tais transformações perturbam todos os setores da vida humana e tudo passa a ser influenciado pelas lutas de classes. Tomás reconhece por sua experiência de vida na Vila do Osso o peso dessa luta também. Ele abomina as pessoas que se drogam. Odeia, inclusive, quando

percebe que a tesão que Ofélia sente pelo pó era maior que a tesão que ela sentia por ele. Ele se afasta dela por sentir nojo de viciado. Apesar de amá-la, ele a chama de PATI DESTRAMBELHADA e a culpa porque ela “foi se achando, com aquelas roupas de marca que vendeu uma por uma, em troca da branca” (p. 37). Ele a chama de vacilona e considera uma estupidez o fato de o pai dela ser tão ausente e tentar compensar sua ausência com o depósito rigoroso de uma boa mesada todo dia 02. Mas em sua forma canhota / desviada de enxergar a vida, ele acredita que o dinheiro do tráfico é o caminho para buscar a salvação do Osso. Na sua forma distorcida de enxergar o mundo, ele defende a existência do Fortim, firma responsável pelas bocas de fumo:

a firma não manda colocar outdoor, nem contrata agência pra anunciar na TV. Funciona mesmo é na base da oferta e da procura. Vai quem quer e sabe onde tem. [...] E eu quero mais é que aquela turminha folgada – incluindo Ofélia – se f..... nessa vida fofa que levam, trocando celular a cada seis meses, torrando o cartão naquele passa-passa de maquininhas do shopping. Crédito? Débito? Crédito? Débito?” (MASTROBERTI, 2010, p. 37).

A luta de classes é tão sangrenta que Tomás não vê perspectiva de mudanças: “Ninguém acaba com a firma, ela só troca de dono. Fortim que o diga, barbarizando a região e prejudicando o negócio, se valendo da falta de liderança no Osso. O Fortim também vai dançar, ele que espere” (MASTROBERTI, 2010, p. 37). Por isso, em muitos momentos Tomás também se rende ao apelo consumista e aproveita as oportunidades que tem para sustentar o seu avatar. Mesmo que sua única intenção seja ligar para o Horácio a fim de planejar o assassinato do Cláudio, a proposta de um almoço com “papi e mami” em um restaurante de frutos do mar é bem-vindo: “NÃO SOU EU QUE PAGO. Esse é o jogo. Tenho o meu avatar” (MASTROBERTI, 2010, p. 50).

Segundo Berman (1986, p. 26), Max Weber afirmava, em 1904, que todo o “poderoso cosmo da moderna ordem econômica” é como “um cárcere de ferro”. Essa ordem inexorável, capitalista, legalista e burocrática “determina a vida dos indivíduos que nasceram dentro desse mecanismo (...) com uma força irresistível”. Essa ordem “determina o destino do homem, até que a última tonelada de carvão fóssil seja consumida”. Marx e Nietzsche também concebiam a tecnologia moderna como uma prisão que condicionava o destino do homem, mas para eles o próprio homem moderno, ao conhecer as forças que dominam sua existência, compreendendo o contexto em que se inseria, seria capaz de combater o destino e transformar sua realidade.

Mas, para Tomás, predomina a visão do cárcere de ferro de Weber. Mesmo compreendendo os dois lados da força, esse determinismo também ajuda a configurar a sua identidade e, por mais que ele se sinta atraído pela ideia de se formar, de aceitar a bolsa em Harvard e manter uma vida dentro da lei, se sente encarcerado em seu projeto de vingança. E uma das suas mágoas em relação

a Cláudio é exatamente por ele ter abandonado a sua gente, negando suas origens e envolvendo-se com o pessoal de terno e *laptop*, fazendo acordos com a liderança do tráfico, com a polícia e autoridades, sendo capaz até mesmo de trair a sua gente, em nome de sucesso na política:

Não existe ninguém menos a ver com o Osso do que tu, Cláudio. Horácio disse que tu parecia mais uma biruta, sacudindo o rabo conforme o vento, se a favor do Fortim, se do pai. Em defesa da paz democrática e inclusiva. Tá rendendo bem pra você esse discurso, hein? Já pro Osso ou as outras tantas vilas que te fizeram vereador, não sei não. Tu saiu de lá há mais de dez anos, e não sabe que continua tudo na mesma pra pior. Não sabe nem o nome do atual líder comunitário. TÁ APARTADO, CARA. Nem de lá, nem de cá: só te aceitam porque tu não passa de um bicho exótico feito eu, de interesse desses bacanas aí. Milagre social, o menino rabudo da periferia que deu certo – o político bem-sucedido! Acha que pode resolver tudo apertando a mão das autoridades? (MASTROBERTI, 2010, p. 49).

Segundo Tomás, Cláudio está equivocado. Não é possível resolver as coisas fazendo acordos aqui e ali. Cláudio é um traidor. “É o Osso – atravessado – percebe? – pena a faca – eu sou canhoto. Ele – canhoto: traidor. TRAIADOR” (MASTROBERTI, 2010, p. 109). No discurso de Tomás, mesmo reconhecendo que existem dois lados da força e que o seu tio também tem suas qualidades, para ele a Vila do Osso é um osso engasgado na goela do Cláudio, um osso que ele usa para se promover na política como homem incorruptível, de origem pobre, que superou as condições desfavoráveis de sua infância. Mas, o que se evidencia na reconstituição dos fragmentos que compõem a trama é que a Vila do Osso é um osso na goela do próprio Tommy, que mesmo gostando da vida de playboy que o pai adotivo lhe proporcionava, mesmo reconhecendo que seu tio era bom e inclusive gostava mesmo dele e de crianças, mesmo conhecendo a força e os caminhos da lei no Curso de Direito não consegue se libertar da sua herança genética e acredita que matar o tio é a sua sina. E, de forma brutal, o garoto canhoto esfaqueia o tio com uma faca cega, cortando-o até o osso, diante da própria mãe. E o resto é silêncio. Sem qualquer questionamento moral, o garoto de 21 anos, nesse momento se sente plenamente rei de si mesmo, como evidencia a epígrafe extraída da música *De onde vem a calma*, de Marcelo Camelo: “Eu não vou mudar não / Eu vou ficar são / Mesmo se for só / não vou ceder / Deus vai dar aval sim, / o mal vai ter fim / e no final assim calado / eu sei que vou ser / coroadado rei de mim”.

A forma de escrita de suas falas, intercalando palavras e frases inteiras em letras maiúsculas podem soar como um grito de denúncia social da brutal realidade da qual ele acredita ser vítima e também pode ser lido como um pedido de socorro do protagonista às avessas, que se sente angustiado por acreditar-se predestinado a fazer o reto pelo desvio, predestinação esta que lhe falta coragem para realizar e que ele só consegue cumpri-la num estado de loucura total.

Considerações Finais

A partir da leitura de *Loucura de Hamlet*, de Paula Mastroberti, apesar de observarmos a inegável interferência dos valores da indústria cultural, já inclusa na ideia de adaptação de um clássico e no endereçamento de uma obra a um público específico, constatamos também a pressuposição de um leitor mais autônomo, capaz de enveredar pelas trilhas do texto de Mastroberti e produzir leituras significativas e autênticas, sendo capaz de compreender as representações sociais presentes nas entrelinhas da história narrada.

A complexidade dos elementos que compõem o romance, tal como o hipertexto, os diálogos intertextuais com uma série de produções culturais da contemporaneidade, a referência a textos de multimodalidades (cinema, música, peça teatral) e as estratégias narrativas por meio das quais o herói é apresentado aos pedaços, por meio de fragmentos desconexos, revestem o romance de complexidade exigindo uma postura ativa do leitor. Para dar conta de construir significado para a riqueza de elementos que caracterizam o romance, é preciso que o leitor percorra um caminho cuidadosamente planejado pela autora, que estabeleça relações com suas leituras anteriores, com seu repertório de vida e busque reconstituir os fios da narrativa, tentando reintegrar o perfil do jovem herói às avessas, polêmico, confuso, bipolar e contraditório que tem tantas faces que já nem sabe mais quem ele é.

Um leitor ingênuo pode sim ler o texto sem se dar conta das relações intertextuais e multimodais que a autora estabelece ao longo da trama, mas, dotado de criatividade e inventividade, o romance é revestido de valor literário e se presta a diferentes possibilidades e níveis de leitura, ajudando a constituir, por meio de recortes de textos e imagens, citações e epígrafes diversas, a imagem do típico herói da modernidade, o herói desintegrado, canhoto, às avessas, incapaz de se adaptar a um mundo em que tudo o que é sólido desmancha no ar.

E, ao lançar mão de uma leitura atenta, o leitor pode reconstituir nas tramas do texto uma crítica à trágica história de vida de Tommy, um herói deslocado de seu lugar no mundo, que não se sente pertencente a nenhum lugar e, por mais que tente fugir da sua trágica história de vida, vai carregar para sempre a história que presenciara na Vila do Osso, como um osso eternamente atravessado em sua goela.

Referências

ADORNO, Theodor W. Posição do Narrador no Romance Contemporâneo. Trad.: Jorge de Almeida. In: *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2003. p. 55-63.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I – Magia e técnica – Arte e poética*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. SP: Companhia das letras, 1986.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: _____. *Sobre a Literatura – ensaios*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ISER, Wolfgang. O ato da leitura. vol. 2. São Paulo: Editora 34. 2017.

LUKÁCS, Georg. *A Teoria do Romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Trad. José Marcos Marian de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000. 240 p.

MASTROBERTI, Paula. *Loucura de Hamlet – recriação a partir da obra de William Shakespeare*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010, Série Reversões.

Recebido em 15 de janeiro de 2018.

Aceito em 10 de abril de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

O trabalho docente na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

The teaching work in the Sociodiscursive Interactionism perspective

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer ¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo revisitar as bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, a fim de compreender como se constitui o trabalho do professor e as diferentes situações que envolvem esse trabalho. Para tanto, partimos de estudos desenvolvidos por pesquisadores da Ergonomia da Atividade Educacional, da Clínica da Atividade e do Interacionismo Sociodiscursivo. Os resultados apontaram que o trabalho é uma atividade constituída por contexto específico complexo e abrangente; para a execução, o professor segue regras do ofício e prescrições; faz uso de condutas verbais e não-verbais. É uma atividade que exige preparação, avaliação e utilização de instrumentos materiais e simbólicos para pôr em prática os gêneros da atividade, os gestos fundadores da profissão e os específicos, visto que essa atividade é um instrumento de mediação entre os conteúdos escolares e os alunos

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Trabalho docente; Mediação.

ABSTRACT: This article aims to review the epistemological bases of the Sociodiscursive Interactionism in order to understand how the teaching work is constituted and the different situations which involve this work. Therefore, we based on developed studies by researchers of the Ergonomics Educational Activity, Activity Clinic and the Sociodiscursive Interactionism. The results indicated that the work is an activity constituted by specific, complex and embracing context; teachers follow rules of the profession and prescriptions for execute it; use the verbal and nonverbal conducts. It's a kind of activity which demands preparation, evaluation and use of material and symbolic instruments to put into practice the activities genres, the foundings work gestures and the specific ones, since this activity is an instrument of mediation between the school subjects and the students.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism; Teaching work; Mediation.

Introdução

Para revisitar a abordagem teórica sobre como se constitui o trabalho do professor e sobre as diferentes situações que envolvem esse trabalho, partimos de estudos desenvolvidos por pesquisadores da Ergonomia da Atividade Educacional (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999; FAÏTA, 2004), os quais foram os preceitos do

¹ Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Doutora em Estudos da Linguagem (UEL).

Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD (BRONCKART, 2006, 2007; MACHADO, 2002, 2007, 2009; MACHADO; BRONCKART, 2009).

O ISD define trabalho, em um âmbito geral, como “um tipo de atividade própria da espécie humana, [...] formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo” (BRONCKART, 2006, p. 209). E sobre a divisão do trabalho o entendimento é de que é feita na distribuição de tarefas entre os referidos membros, seguindo uma hierarquia. No cumprimento de suas tarefas, os trabalhadores têm papéis e responsabilidades específicas. Nessa perspectiva revela-se a influência marxista, vygotskiana e leontieviana do ISD sobre a noção de trabalho como atividade, ou seja, como forma de agir organizada coletivamente e desenvolvida no decorrer da história social do homem; constituída por motivações e finalidades, por regras e normas de ordem social e que limitam a liberdade de criação dos indivíduos que dela participam.

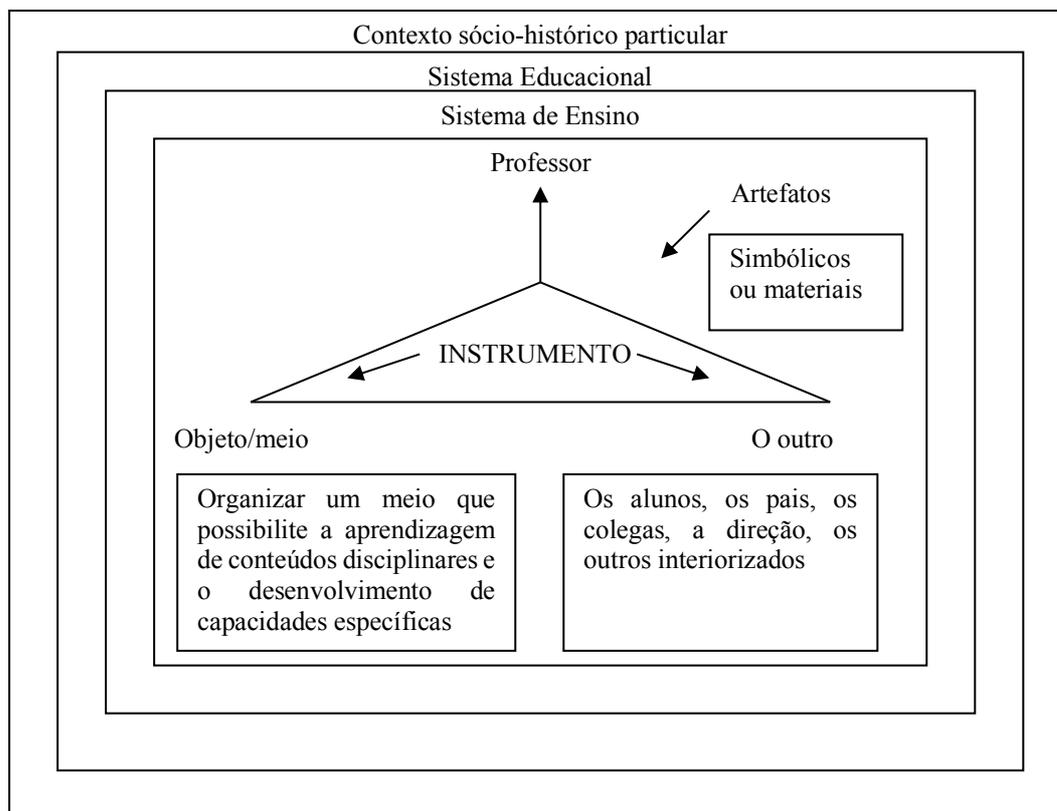
A atividade docente

A configuração dada pelo ISD ao trabalho é agregada à atividade docente, visto que o agir do professor é realizado conforme o estabelecido historicamente: em um espaço definido, a sala de aula; com tempo determinados por aula – cada aula, na educação básica, por exemplo, no Brasil, tem duração de 40 a 50 minutos (em média), em uma carga horária total por semana, de 20 a 40 horas/semanais (em média); com conteúdos escolares a ensinar prescritos, conforme a série e o nível de ensino, pelos documentos orientadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) ou as diretrizes estaduais; com a adoção de determinados livros didáticos ou apostilados; com as tarefas entre os membros que se dividem por uma hierarquia constituída no âmbito social: alunos, professores, coordenadores, orientadores, pedagogos, diretores, coordenadores da disciplina nos Núcleos Regionais de Ensino, chefes de Núcleo de Ensino, coordenadores da disciplina na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED), chefe da SEED, integrantes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre outros; com normas e regras impostas pelas organizações oficiais – NRE, SEED, MEC etc. – e também por projetos do próprio estabelecimento escolar, como os Projetos Políticos Pedagógicos (SOUZA-E-SILVA, 2004).

É nesse sentido que Clot (1999), Amigues (2004), Bronckart (2007) e Machado (2007) afirmam que a atividade docente deve sempre ser analisada levando-se em conta o contexto

sócio-histórico, os fatores sociais, o sistema de ensino e o sistema educacional que a constituem, os quais se esquematizam na figura a seguir:

Figura 1 - Esquema sobre o trabalho do professor



Fonte: Machado (2007, p. 92).

O esquema põe em evidência que a atividade docente se insere e se faz dentro de um contexto específico bastante complexo e abrangente, pois, para alcançar os objetivos da atividade, o professor, aquele que desenvolve a atividade docente no centro do processo, utiliza instrumentos, tendo sempre como norte o outro: os alunos, a instituição que o emprega (escola, Núcleo Regional de Educação (NRE), SEED, MEC), os pais dos alunos e os muitos outros profissionais da área (AMIGUES, 2004). Ou seja, o professor considera todos os participantes diretos do sistema educacional e os indiretos na execução de seu trabalho.

Para Tardif (2008, p. 13), o outro é o “próprio cerne do saber dos professores”, pois o saber só se manifesta por intermédio de relações entre o professor e esses outros todos. É exatamente nesse sentido que também Clot (1999), em sua filiação ao pensamento vygotskiano,

caracteriza o trabalho docente como uma atividade direcionada a outros. Esses outros, ainda de acordo com Amigues (2004), acabam por instituir à atividade docente a responsabilidade de coordenar relações entre as prescrições, as dimensões coletivas, as regras e as ferramentas específicos dessa atividade. Mais especificamente sobre as prescrições, conforme Souza-e-Silva (2004), elas referem-se a procedimentos, regras e normas estabelecidas pelas instituições hierárquicas superiores sobre o trabalho do professor, como os documentos oficiais nacionais, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); os documentos oficiais do estado do Paraná, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa (DCE); os locais, como o Projeto Político Pedagógico da Escola, entre outros. Alguns deles são provenientes e impostos por instituições, por vezes, de maneira bastante coercitiva, por vezes, extremamente vagas, e ainda, por vezes, até mesmo, contraditórias (SOUZA-E-SILVA, 2004).

Quando as prescrições são vagas, segundo Amigues (2004), permitem que os professores as redefinam para si, promovendo a chegada delas até os alunos, muitas vezes não de forma direta, mas reorganizadas de acordo com a concepção do professor e do coletivo. Mas quando as prescrições são produzidas com a participação dos próprios professores, elas não constituiriam textos propriamente prescritivos. Conforme explica Machado (2009, p. 81), constituiriam textos planejadores, textos “que explicitam o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos”. E é contrapondo os textos prescritivos e as ações efetivamente realizadas, ou seja, a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado pela Clínica da Atividade, com Clot (1999) e Faïta (2004), que a Ergonomia da Atividade Educacional, com Amigues (2004), e o ISD, com Machado (2002), passaram a estudar os três níveis de trabalho: o trabalho prescrito, o trabalho planejado e o trabalho realizado ou efetivamente realizado.

O trabalho prescrito são as regras, normas impostas para o trabalho, para regulação das ações do trabalhador pelas instituições/empresas. Conforme Machado (2009, p. 280), em qualquer atividade de trabalho, “o trabalhador encontra-se diante de restrições provenientes das instituições/empresas”.

Para Machado (2002), o trabalho realizado é concebido como o conjunto das condutas verbais e das não verbais que são observadas em situação de trabalho, no momento da ação do trabalhador. Tais condutas vão sempre estar distanciadas, de alguma forma, do que foi a elas prescrito. Assim, o trabalho realizado é o que efetivamente o trabalhador realiza.

E o trabalho planejado é o planejado pelo próprio trabalhador, as ações que ele imaginou, pretendeu, projetou, objetivou fazer. Seriam as prescrições elaboradas pelos próprios trabalhadores diante de sua interpretação, de sua própria realidade frente às prescrições externas. A Clínica da Atividade, especialmente nos trabalhos de Goigoux (2002)² adota também para esse nível de trabalho a terminologia trabalho real.

Amigues (2004) defende que estudar o prescrito externamente e/ou o planejado pelo professor e o efetivamente realizado é importante do ponto de vista de que é por meio da “tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004, p. 40).

Voltando-nos às relações de responsabilidade do professor, segundo Amigues (2004), no que se refere às dimensões coletivas, são elas que levam os professores a construírem respostas às prescrições, o que geram novos documentos prescritivos para organização das tarefas, como os Planos de Trabalho Docente, que contemplam quais conteúdos devem ser abordados durante o ano letivo, quais encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos serão utilizados, bem como os critérios e instrumentos de avaliação para os discentes. Todos eles em consonância com as finalidades do coletivo, ou seja, resultado do consenso encontrado pelos professores de cada disciplina que lecionam em uma determinada escola. Ressalta-se que, para Leontiev (2004), as ações estão mesmo sempre relacionadas às finalidades da atividade.

Já as regras do ofício são o que regem as formas de fazer e quais instrumentos e ferramentas os professores podem e devem utilizar para a execução de suas tarefas. Essas formas de fazer e as ferramentas estão diretamente relacionadas às disciplinas. Por exemplo, a regra do ofício de professor de Língua Portuguesa rege que após a leitura de um texto este seja seguido de atividades, orais ou escritas, de compreensão e interpretação. Para o professor de matemática a calculadora é uma ferramenta bastante presente em resolução de tarefas de cálculo.

As ferramentas são muitas: livros, exercícios, quadro negro, entre outros. E se diferenciam e diversificam, de acordo com a disciplina e a ação singular do professor que a transforma em instrumento psicológico. Um texto oferecido pelo livro didático, pode ser uma simples ferramenta material para o ensino da leitura, no sentido tradicional do termo. Mas, esse texto pode transformar-se em um instrumento psicológico quando o professor, ao pretender que

² GOIGOUX, R. *L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. Actes du 37ième Congrès de la SELF : Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse, Provence, 2002, p. 78-85.*

os alunos produzam uma carta, por exemplo, aborda esse gênero, junto com os alunos, em todas as suas especificidades sociais, contextuais, linguísticas e pragmáticas, como materialização de uma prática discursiva existente na sociedade visando atender às necessidades dos indivíduos de se comunicarem. Assim, o gênero carta é o instrumento de que o professor se apropria para o ensino da carta. Está entre o professor que age e a situação na qual ele age, o ensino da produção do gênero carta, e ao mesmo tempo é o instrumento a ser apropriado pelo aluno para que ele participe da sociedade, dentro e fora da escola (SCHNEUWLY, 2004).

Por assim ser, a Ergonomia da Atividade Educacional, a Clínica da Atividade e o ISD (MACHADO, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009) compreendem a atividade docente como sendo:

- a) situada e sobre influência do contexto;
- b) pessoal, pois envolve dimensões físicas, cognitivas, emocionais etc. do trabalhador, mas também é impessoal, por não ser livre, já que segue prescrições construídas por instâncias externas e hierarquicamente superiores;
- c) prefigurada pelo trabalhador, pois ele reelabora as prescrições conforme seus objetivos e limites físicos e psíquicos;
- d) mediada por instrumentos materiais e simbólicos;
- e) interacional, na medida em que, ao utilizar os instrumentos para agir sobre o meio, o trabalhador transforma tanto o meio quanto os instrumentos, bem como é transformado por eles;
- f) interpessoal, porque envolve interação com vários indivíduos interiorizados pelo sujeito;
- g) transpessoal, guiada por modelos do agir específico de cada ofício;
- g) conflituosa, pois o trabalhar faz escolhas para redirecionar seu agir diante de diferentes situações, vozes, agir de outros envolvidos, das prescrições etc.;
- h) fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades do trabalhador.

Desse modo, conforme metaforiza Saujat (2004), a atividade docente é mesmo um “tecer”. De um lado está a “trama”, ligando a atividade aos programas de formação, aos documentos prescritivos oficiais, às políticas educacionais, à hierarquia constituída, às regras do próprio ofício. Do outro lado, a “tela”, ligando a atividade aos professores, às suas histórias de vida, suas experiências profissionais e pessoais, seus desejos, anseios; a seus pares, família.

Toda essa complexidade que envolve o trabalho docente é um dos motivos que o caracteriza como de difícil descrição (BRONCKART, 2006), como um enigma (MACHADO, 2007), determinando-o como objeto de estudo (BRONCKART, 2006).

A respeito do objeto e/ou objetivo do trabalho do professor, item constitutivo da Figura 1, sobre o objeto e/ou objetivo do trabalho do professor, Machado (2007) ressalta que para as instâncias governamentais, pelo prescrito por elas, o objetivo do trabalho do professor seria “auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou responsável” ou ainda “transformar os modos de pensar, agir e expressar-se do aluno” (MACHADO, 2007, p. 93). Mas, para a autora, o objetivo é mesmo organizar um meio que possibilite a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas dos alunos. E é por isso que o trabalho docente vai muito além da sala de aula, pois exige planejamento, preparação de aulas, avaliação e recursos materiais e simbólicos para que ele (o professor) possa, entre outros pontos, “apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos’ por si e para si, quando os considera úteis e necessários para seu agir”; “selecionar instrumentos’ adequados a cada situação”; “servir-se de modelos do agir’ sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho” (MACHADO, 2007, p. 93-94-grifos meus).

Tais instrumentos, necessários para o agir, são utilizados pelo professor nas diversas e diferentes tarefas docentes, tarefas denominadas pela Clínica da Atividade e pela Ergonomia da Atividade Educacional como “gêneros da atividade”, uma vez que, de acordo com Faïta (2004, p. 59), a expressão gêneros é empregada para designar as maneiras de se realizar uma atividade (um trabalho), pois “a noção de ‘gênero’ responde a tantas necessidades quanto dela se fazem usos fundados ou coerentes” (grifo do autor). Portanto, para Faïta, se gêneros, para Bakhtin, são formas relativamente estáveis de enunciados, por esses enunciados representarem em sua essência as formas de ação de linguagem dos sujeitos, é possível então que as formas de ação, de natureza simbólica e linguageira de uma atividade, de um grupo social e historicamente organizado, também sejam designadas de gêneros. Nessa perspectiva, os gêneros de atividade são, na concepção de Faïta (2004, p. 60), “formas de fazer que impregnam nossas formas de ação [...] sejam de natureza simbólica ou linguageira”. Formas de fazer que, na terminologia adotada por Clot (1999), são gêneros profissionais, pois são maneiras que se estabilizam, de acordo com o fazer de um determinado grupo profissional, isto é, obrigações partilhadas por um coletivo em um meio profissional.

Portanto, os gêneros da atividade são muito mais do que tarefas a serem realizadas, são obrigações partilhadas por um coletivo profissional na execução do *métier*. E por serem, assim

como os gêneros discursivos na configuração bakhtiniana, instrumentos no sentido de sua função psicológica, integram dois lados: os trabalhadores devem respeitar esse trabalho da organização, mas, por outro lado, este trabalho da organização constitui-se, igualmente, como um recurso da própria ação (CLOT, 1999). E pelo mesmo motivo, por serem pré-construídos criados por gerações antecedentes sofrem transformações, em vistas de atender às necessidades. Assim, pode haver mudança nos objetivos dos sujeitos, no momento de agirem em uma situação de comunicação, inclusive novos gêneros da atividade podem ser criados.

Dentro do grupo profissional docente, os gêneros da atividade estabilizados e compartilhados comumente por todo o grupo docente são, por exemplo, as reuniões pedagógicas, os cursos de formação continuada, as aulas etc. Só que, conforme Barros (2012), para operacionalização de cada um desses gêneros, o professor, o que também ocorre em todas as profissões, mobiliza ainda outros gêneros do *métier*, por exemplo: sendo a aula a atividade principal, outros gêneros dela e nela emergem: a chamada de alunos, a elaboração e correção de tarefas, a exposição de conteúdos etc. E para pôr em funcionamento os diversos gêneros da atividade, de acordo com os estudos de Aebly-Daghé e Dolz (2008); Nascimento (2011); Barros (2012), o professor executa uma cadeia de gestos profissionais em articulação com os instrumentos didáticos, corporificando assim a atividade docente.

Na concepção desses autores, gestos didáticos são todos os movimentos discursivos e pragmáticos, verbais e não-verbais, executados pelo professor para presentificar e topicalizar os objetos de ensino, e tais gestos se distinguem em duas categorias: gestos fundadores e gestos específicos. Os gestos fundadores são os consagrados pelo *métier* docente, pois são gestos comuns a esse grupo profissional na efetivação de seu trabalho, e por isso a expressão utilizada por Nascimento (2011) para nominalizá-los é: gestos profissionais fundadores, os quais, de acordo com a autora e também com Aebly-Daghé e Dolz (2008), recebem a seguinte classificação:

a) Presentificação: quando o professor realiza um gesto, a fim de mostrar aos alunos o objeto de ensino a partir de seu suporte. Por exemplo: com o objeto de ensinar o gênero artigo de opinião, o professor o apresenta aos alunos focalizando toda a prática social de linguagem da qual ele participa, inclusive quais os suportes o veiculam; b) Elementarização: gestos que colocam em evidência as dimensões ensináveis de um objeto de ensino; c) Formulação de tarefas: gestos que apresentam comandos sobre o objeto em processo de ensino e aprendizagem; d) Materialização: elaboração de dispositivos didáticos (textos, exercícios etc.); e) Apelo à memória: gestos para resgatar objetos já trabalhados; f) Regulação: gestos para diagnosticar

dificuldades e para estabelecer metas para o aprendizado dos alunos; g) Institucionalização: gestos para sedimentação do novo saber do aluno.

Todos esses gestos são realizados e estabilizados pelo coletivo. Evidentemente, um professor pode realizar mais constantemente um do que o outro, ou privilegiar sempre um, em detrimento ao outro, de acordo com sua concepção de linguagem e de ensino (GERALDI, 2006), e por isso os gestos didáticos fundadores são considerados inerentes ao *métier* docente (NASCIMENTO, 2011). Contudo, quando um professor passa a realizar um gesto fundador de outra maneira, ou, nas palavras de Faïta (2004), a fazer de outra maneira, acaba por constituir, para Nascimento (2011), um “gesto didático específico”, ou um estilo profissional (CLOT, 1999). Assim, um gesto didático específico é realizado quando o docente precisa inventar novas soluções diante de problemas não previstos, quando gêneros da atividade precisam ser transformados no momento de um agir do professor, quando os professores colocam em prova ou se (re)apropriam de prescrições diante de suas experiências pessoais, são essas invenções, transformações, (re)apropriações que se caracterizam como o gesto didático específico ou estilo profissional. Tais gestos ainda ganham a denominação dada por Souza-e-Silva (2004, p. 98) de “metamorfose do gênero durante a ação”.

Conforme apregoa Nascimento (2011), os gestos didáticos específicos acontecem na singularidade da ação pedagógica, quando o professor precisa ou quer adaptar, modificar, transformar os gêneros da atividade frente à interação entre ele e o aluno, ao objetivo do ensino e da aprendizagem, ao contexto imediato (escola rural, escola de periferia, turma de reforço, turma do ensino fundamental ou médio etc.), tais gestos se referem a um nível individual. Ou seja, “a atividade discursiva do professor vai (re)configurando os gêneros de atividade” por meio de ações singulares (NASCIMENTO, 2011, p. 56). Por conseguinte, segundo a autora, é por meio dos gestos didáticos específicos que os professores elaboram e/ou adaptam os instrumentos mediadores para o processo de ensino e de internalização dos conteúdos escolares pelos alunos. Exemplo: os professores, diante da orientação da DCE-LP da necessidade de ensinar o aluno a utilizar a linguagem nas inúmeras práticas existentes na sociedade (práticas sociais), frente à realidade da sala de aula, principalmente no que diz respeito aos livros didáticos disponibilizados para sua ação pedagógica, começam a se desprender dos livros didáticos e elaborarem sequências didáticas e materiais didáticos personalizados para o ensino dos gêneros que representam/materializam as práticas sociais de linguagem.

Diante de todas essas definições fica evidente que a atividade docente é, sobretudo, um instrumento mediador entre os conteúdos escolares (também instrumentos psicológicos mediadores) e os alunos,

A atividade docente como instrumento mediador

Para abordar o conceito de mediação nos remetemos às concepções vygotskianas, considerando que, segundo Vygotsky, mediação é o elemento central para a compreensão do desenvolvimento e do funcionamento das funções psicológicas superiores.

Para Vygotsky, o homem não se relaciona com o mundo de forma direta, mas sim, fundamentalmente, de forma mediada. Os instrumentos materiais e os psicológicos são os elementos mediadores e, para internalizá-los, é necessária a interação com outros sujeitos já portadores desses instrumentos. Noções que, levadas ao estudo do ensino e aprendizagem escolar foram, de acordo com Sforzi (2008), distanciadas do significado que assumem para Vygotsky, uma vez que mediação passou a ser “sinônimo de ajuda empreendida pelo professor na interação com o aluno”, confundida “com a imagem da presença física do professor intervindo nas tarefas que o estudante realiza” (SFORZI, 2008, p. 1). A relação de acompanhamento da criança pelo adulto, apesar de ser um aspecto do desenvolvimento humano, não é considerada o centro desse processo. Muito além da interação sujeito-sujeito, no contexto escolar, a mediação está fundamentada “na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito” (SFORZI, 2008, p. 1).

Diferente dos outros animais, a atividade do ser humano é criadora e produtiva. O homem, ao criar um objeto (produto material ou intelectual), cria também o conhecimento sobre sua criação, desenvolvendo, portanto, ciência, tecnologia e arte: mediadores culturais. Assim, o relacionamento do homem com os outros homens acontece pela mediação dos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos objetivados pelas gerações anteriores. Para se apropriar desses conhecimentos, de acordo com Leontiev (2004, p. 272),

[...] para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança 'aprende' a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de 'educação' (grifos do autor).

Esses “doutros” são outros homens que já se apropriaram dos objetos materiais e intelectuais e que já dominam ações e operações com os mediadores culturais, podendo então auxiliar a criança e o adulto, em seu aprendizado. Para exemplificar esse processo, Leontiev (2004) primeiro expõe a apropriação pela criança de um instrumento físico, a colher. A criança em sua interação com outros indivíduos já observou como eles fazem uso desse objeto, uso construído historicamente, ou seja, participa de uma mediação não intencional, não dirigida. Mesmo assim, para efetivamente usar a colher ela precisa da mediação intencional, que ocorre quando a mãe, ao alimentar a criança, usa a colher levando com ela os alimentos até a boca da criança, depois começa a colocar a colher na mão da criança. A mãe, além da ação física, executa também uma ação verbal, explica à criança como usar o objeto. A criança, por fim, aprende a utilizar a colher como instrumento que se coloca entre ela e a comida. De acordo com Leontiev (2004), esse exemplo serve também para os processos que envolvem a formação das ações mentais. E a partir disso, orienta Sforzi (2008, p. 6-7):

Diferentemente da aprendizagem de uma ação motora, na qual a comunicação prática pode ser suficiente para a sua reprodução pela criança, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo envolve convenções que não são dadas ao conhecimento somente pela observação do uso que as demais pessoas fazem desses signos. Mesmo estando em um ambiente letrado, o que implica interação constante com letras, palavras, textos, numerais e demais representações gráficas, a comunicação prática com outras pessoas usuárias dessa forma de linguagem não é suficiente para que a criança se aproprie desses elementos mediadores. Nesse caso, para que a apropriação ocorra, a comunicação verbal e prática devem ser intencionalmente dirigidas para a reprodução das ações adequadas com o objeto em pauta, de modo que sejam apropriadas pela criança como instrumentos simbólicos que permitem a ação mental com o mundo circundante. Com o processo de internalização, as marcas externas – os signos – são transformadas em processos internos de mediação do sujeito com o mundo.

Portanto, o processo de internalização é de responsabilidade do professor, que se realiza quando este transpõe aos estudantes os conteúdos escolares ou conhecimentos historicamente produzidos. Assim, o desenvolvimento do aluno acontece quando ele internaliza os conteúdos escolares (instrumentos psicológicos) e as operações de uso deles, ou seja, quando consegue utilizar esses conteúdos nas representações dos fatos e das situações reais de uso, dentro e fora da escola. Nesse sentido, as práticas intencionalmente dirigidas, os processos de formação acontecem, conforme Sforzi (2008, p. 7), por meio de uma “dupla mediação, uma que se refere à relação entre professor e estudantes, outra vinculada à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar”.

Considerações Finais

Após revisitadas as bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, os resultados apontaram que o trabalho é considerado uma atividade constituída por contexto específico complexo e abrangente que envolve os alunos, a instituição de ensino, os pais e seus superiores hierárquicos dentro do sistema. Para a execução da atividade o professor segue regras do ofício e prescrições; faz uso de condutas verbais e não-verbais para a realização do planejado por ele e pelas prescrições; exige preparação, avaliação e utilização de instrumentos materiais e simbólicos para pôr em prática os gêneros da atividade, os gestos fundadores da profissão e os específicos, visto que essa atividade é um instrumento de mediação entre o conteúdo escolar e o aluno.

Referências

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. *Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion*. In : BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008, p.83-105.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina/PR: Eduel, 2004, p. 35-53.

BARROS, E.M.D. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina/PR, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

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

_____. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. Tradução de Anna Rachel Machado. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.

FAÍTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A.R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina/PR: Eduel, 2004, p. 55-80.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004

MACHADO, A.R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *Scripta*, Belo Horizonte/MG, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A.R. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009, p. 79-99.

_____; BRONCKART, J.P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A.R. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos/SP: Claraluz, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Curitiba/PR: SEED, 2009.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A.R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina/PR: Eduel, 2004, p. 3-34.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 21-40.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. Bauru-UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina/PR: Eduel, 2004, p. 81-104.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

Recebido em 08 de janeiro de 2018.

Aceito em 02 de abril de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

O Estatuto do Léxico Segundo a Abordagem Gerativa: Aquisição de L2

The Statute of the Lexicon According to Generative Approach: Acquisition of L2

Maria Alzira Leite¹
Simone Lancini²

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre o estatuto do léxico, segundo a abordagem gerativa de Chomsky (1965). Seguindo uma perspectiva de aplicação do léxico nos estudos de aprendizagem da segunda língua (L2), o artigo procura exibir, de forma sintética, como a investigação centrada no léxico tem vindo a evoluir, e como cada uma das abordagens teóricas gerativas pode ser aplicada nos estudos de aquisição de L2. Assim, objetiva-se apresentar uma discussão sobre o estatuto do léxico, considerando a aquisição de L2. Parte-se da hipótese de que o léxico tem um papel relevante na construção da gramática interna dos falantes. Nesse cenário, procuramos responder como o léxico tem sido reconhecido na construção da gramática interna do falante de qualquer língua natural. Para isso, seguimos a abordagem teórica de Chomsky em (1965), que, a partir dos anos oitenta, iniciou seus estudos do léxico, considerando-o como um componente cada vez mais abrangente de propriedades e funções da aquisição da L2, até há algum tempo atribuída, em particular, à sintaxe.

Palavras-chave: Léxico; Abordagem Gerativa; Aprendizagem da Segunda Língua (L2).

ABSTRACT: The present study aims to present a discussion about the status of the lexicon according to Chomsky's generative approach (1965). Following a perspective of lexical application in second language learning studies (L2), the article attempts to show, in a synthetic way, how lexical-centered research has evolved, and how each of the generative theoretical approaches can be applied in studies of L2 acquisition. Thus, the objective of this article is to present a discussion about the lexical status, considering the acquisition of L2. It starts from the hypothesis that the lexicon plays a relevant role in the construction of the internal grammar of the speakers. In this scenario, we try to answer how the lexicon has been recognized in the construction of the internal grammar of the speaker of any natural language. For this, we follow Chomsky's (1965) theoretical approach, which from the 1980s began his lexical studies, considering it as an increasingly comprehensive component of L2 acquisition properties and functions, up to sometime attributed in particular to syntax.

Keywords: Lexicon; Generative Approach; Second Language Learning (L2).

¹ Professora Doutora do Programa de Pós-graduação da UniRitter (PPGL UniRitter)

² Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação da UniRitter (PPGL UniRitter)

Introdução

O léxico é responsável por nomear e exprimir o universo de uma sociedade, fixado à própria história da língua e da comunidade linguística, bem como à cultura, à tradição e aos costumes de um povo e, por esse motivo, está em constante processo de (re) criação, caracterizando-se como um sistema dinâmico e em constante movimento. (SILVA, 2010, p.10).

A aquisição de vocabulário, tanto na língua materna quanto na segunda língua (L2), surge como uma atividade cumulativa e não como uma questão de tudo ou nada. Pode-se dizer que palavras desconhecidas são aquelas que não fazem parte de nenhum dos sistemas de representação, que não têm qualquer conexão com o léxico do sujeito. Já as palavras conhecidas são aquelas que têm conexões, porém o número dessas conexões pode variar. Assim, há certas palavras que têm poucas conexões. Logo, o sujeito tem delas um conhecimento restrito; outras têm muitas conexões e, por isso, são bem conhecidas (MEARA, 1997, p. 9)³. Portanto, aquilo que torna difícil a aquisição do vocabulário é o fato de demorar tempo e exigir esforço para estabelecer as conexões e, conseqüentemente, desenvolver um léxico bem organizado. Esse problema não pode ocorrer quando o léxico a ser aprendido contém apenas uma meia dúzia de palavras (MEARA, 1996, p. 34)⁴.

Diante disso, torna-se necessário refletir sobre o que se entende por vocabulário e por léxico, pois, em alguns momentos, ambos são utilizados de forma aleatória, como se fossem sinônimos.

Hatch & Brown (1995) iniciaram a obra *Vocabulary, Semantics and Language Teaching*, relatando ser lamentável que, como em outras áreas de estudo, tais como a fonologia, a sintaxe ou a análise do discurso, não há um termo que abranja especificamente a semântica, o léxico e o vocabulário, e que cada um possui sua definição:

The term **semantics** refers to the study of meaning and the systematic ways those meanings are expressed in language. “The term **lexicon** refers to the overall system of words forms and when we include morphology, the study

³ <<Let us suggest [...] that an acquisition event consists of the building of a connection between a newly encountered word, and a word that already exists in the learner’s lexicon. This connection might be a link between the new L2 word and its L1 translation equivalent, or it might be a link between the new L2 word and an already known L2 word.>> (Meara 1997:118-9).

⁴ Ver, por exemplo, Yang 1997: aprendizagem de uma gramática rudimentar – “keki” – e de um léxico de 67 palavras. Ou Gerganov & Rangelova (1993). Trabalhos como este são feitos porque <<It is much easier to think of the lexicon as an unstructured list of words, rather than as a complex, interlocking structure>> (MEARA, 1996, p. 38).

of word formation in language. The term is also used to refer to the way forms might be systematically represented in the brain, that is, the mental lexicon. The term **vocabulary** refers to a list or set of words for a particular language or a list or set of words that individual speakers of a language might use. (HATCH & BROWN 1995, p.1)⁵⁶

Dessa forma, podemos afirmar que o léxico “não é outra palavra para o vocabulário – é um conceito muito mais rico e que não tem sido explorado” (LEWIS, 1993/1996, p.193).

Segundo Meara (1993, p. 293), na área da aprendizagem de uma segunda língua (L2), há uma tendência para ver o léxico como uma lista não estruturada a que se vão juntando mais palavras que vão sendo aprendidas. Porém, à medida que os estudos das teorias linguísticas avançam, o léxico tem sido considerado como relevante na construção da gramática interna dos falantes.

Partindo dessa perspectiva, o léxico e a gramática não são componentes isolados; eles formam um contínuo, ao longo do qual se organizam unidades da língua (construções, dotadas de forma e significado simultaneamente). De fato, algumas construções são consideradas mais gramaticais, por serem mais esquemáticas.

De acordo com Meara (1996), há poucas tentativas de avaliar o desenvolvimento da estrutura do léxico de L2 e como a dimensão do léxico afeta a maneira como novas palavras são aprendidas. O autor afirma que há poucos estudos comparando falantes de diferentes línguas maternas, ou primeira língua (L1) a aprenderem a mesma L2, assim como de falantes da mesma L1 a aprenderem diferentes L2.

O léxico foi, durante muito tempo, encarado como uma entidade vasta e imprecisa, estruturado segundo leis mal conhecidas e diferentes segundo o ponto de vista. Ideias como estas podem ser vistas em afirmações como:

The lexicon is really an appendix of the grammar, a list of basic irregularities (BLOOMFIELD, 1993).⁷

⁵ No Dicionário de Termos Linguísticos (Xavier & Mateus, org.), pode ler-se: <<Em gramática gerativa o termo [léxico] designa a componente da gramática que contém a especificação abstrata morfofonológica de cada item lexical e os seus traços sintáticos, incluindo os traços

⁶ O termo semântica refere-se ao estudo do significado e às formas sistemáticas em que esses significados são expressos em linguagem. "O termo léxico refere-se ao sistema geral de formas de palavras e quando incluímos a morfologia, o estudo da formação de palavras na linguagem. O termo também é usado para se referir ao modo como as formas podem ser sistematicamente representadas no cérebro, isto é, o léxico mental. O termo vocabulário refere-se a uma lista ou conjunto de palavras para um determinado idioma ou uma lista ou conjunto de palavras que falantes individuais de um idioma podem usar. (HATCH & BROWN, 1995, p. 1) (tradução minha).

⁷ O léxico é realmente um apêndice da gramática, uma lista de irregularidades básicas (BLOOMFIELD, 1993). (Tradução minha).

Regular variations are not matters for the lexicon which should contain only idiosyncratic items (CHOMSKY & HALLE, 1968, p. 12).⁸

The lexical items of a language can indeed be presented as a mere list (KEMPSON, 1977).⁹

If conceived of as the set of listemes, the lexicon is incredibly boring by its nature. It contains objects of the single specifiable types (Words, VPs, morphemes, perhaps intonational patterns, and so on), and those objects that it does contain are there because they fail to conform to interesting laws. The lexicon is like a prison – it contains only the lawless, and the only thing that its inmates have in common is lawlessness (SCIULLO & WILLIAMS, 1987, p. 3).¹⁰

Essa posição em relação ao léxico tem mudado em todas as disciplinas que por ele se interessam. Isso pode ser comprovado por afirmações tais como a de Juff, por exemplo: “The lexicon may be a jail for the lawless, but even jails have rules (JUFF, 1996, p. 79).¹¹

O estatuto do léxico e o interesse pelo seu estudo começaram a mudar em meados dos anos 90, na Linguística, mas também na Psicolinguística e em outras áreas da Linguística Aplicada, nomeadamente na Lexicologia. À medida que os estudos avançam, o léxico tem sido reconhecido pelo seu papel central na construção da gramática interna do falante de qualquer língua natural. Isto se deve, sobretudo, a partir dos estudos de Chomsky em 1965, que passou a considerar o léxico como um componente cada vez mais abrangente de propriedades e funções, até a algum tempo atribuída em particular à sintaxe. Autores como Cook (1994), iniciaram a refletir sobre os parâmetros lexicais. Observa-se tais reflexões por meio de afirmações como:

[Re]cent developments in principles and parameters grammar have tended to push the parameters away from the syntax towards the lexicon. Chomsky’s succinct 1989 position was that “there is only one human language apart from the lexicon, and language acquisition is in essence a

⁸ As variações regulares não são importantes para o léxico que deve conter apenas itens idiossincráticos (CHOMSKY & HALLE, 1968, p. 12). (Tradução minha).

⁹ Os itens lexicais de um idioma podem ser apresentados como uma mera lista (KEMPSON, 1977). (Tradução minha).

¹⁰ Se concebido como o conjunto de listemes, o léxico é incrivelmente chato por sua natureza. Ele contém objetos dos únicos tipos especificáveis (palavras, VPs, morfemas, talvez padrões intonacionais etc.) e aqueles objetos que ele contém estão lá porque eles não concordam com leis interessantes. O léxico é como uma prisão: contém apenas o sem lei, e a única coisa que seus presos têm em comum é a ilegalidade (SCIULLO & WILLIAMS, 1987: 3). (Tradução minha).

¹¹ O léxico pode ser uma prisão para a lei, mas mesmo as prisões têm regras (JUFF, 1996: 79). (Tradução minha).

matter of determining lexical idiosyncrasies' (Chomsky 1989) [...] Perhaps parameters only belong to the lexicon (COOK, 1994, p. 9).¹²

Nos últimos anos, grande parte das teorias linguísticas tem atribuído ao léxico uma posição central. Logo, o léxico deixou de ser um apêndice da gramática, como alguns estudiosos afirmavam, e passou a ser um dos componentes preferenciais da descrição linguística. A partir dessa mudança de posicionamento houve também mudanças quanto à definição do âmbito do léxico e da sua relação com a sintaxe, a semântica, a morfologia e até com a pragmática. Assim, diferentes abordagens teóricas em relação ao léxico começaram a surgir, como a linguística gerativa.

A Abordagem Gerativa

Foi Chomsky quem, em 1965, postulou a aquisição da linguagem como foco central no debate linguístico. A Gramática Gerativa tem proporcionado pesquisas interdisciplinares com outras ciências, como a Psicologia Cognitiva, a Inteligência Artificial, a Psicolinguística, a Neurolinguística, sobre os mecanismos da aquisição, do funcionamento e do uso do conhecimento humano (BRITO, 1999, p. 49).

A sintaxe sempre ocupou um lugar de destaque na teoria da Gramática Gerativa, porém, no modelo de gramática, há alguns mecanismos que se apoiam na análise de traços semânticos, desenvolvida no âmbito da *Teoria Standard*, sobretudo por Katz (KATZ & FODOR, 1963; KATZ, 1972 e 1977). As análises buscam estabelecer uma teoria semântica integrada nas teorias da sintaxe e da fonologia. Elas consideram que o significado de cada palavra resulta de um conjunto de traços e que esse conjunto é diferente para cada palavra; e que a gramaticalidade ou não de uma frase decorre de o item lexical em causa respeitar ou não os traços de subcategorização¹³.

A análise componencial, cuja origem vem de Trubetsky e da *Escola Linguística de Praga*, assume que certos traços semânticos têm consequências gramaticais e outros não. Os

¹² Recentes desenvolvimentos dos princípios e parâmetros de gramática tendem a afastar os parâmetros da sintaxe para o léxico. A sucinta posição de 1989 de Chomsky foi que "há apenas um idioma humano para além do léxico, e a aquisição da linguagem é, em essência, uma questão de determinação de idiosincrasias lexicais" (CHOMSKY, 1989) [...] Talvez os parâmetros pertençam apenas ao léxico (COOK, 1994, p. 498 -9).

¹³ <<The correctness of this model [Chomsky 1965] is argued by Katz 1981 – even though Chomsky and other syntacticians have abandoned it, because of it perceived inadequacies, for a syntax which Katz's semantic theory cannot use>> (ALLAN, 1992, p. 397).

<< A correção deste modelo [Chomsky 1965] é argumentada por Katz 1981 - embora Chomsky e outros sintaxistas tenham abandonado, por causa de deficiências percebidas, por uma sintaxe que a teoria semântica de Katz não pode usar >> (ALLAN, 1992, p. 397). (Tradução minha).

marcadores semânticos são os traços que têm consequências na gramática de certas línguas. Porém, há marcadores semânticos que não têm consequências em nível de gramática, chamados de “*distinguishers*”, como, por exemplo, <líquido-sólido>, <rígido-flexível>. (HATCH & BROWN, 1995, p. 6).

Estudiosos da aquisição da linguagem, como West (1953), têm constatado que a análise de traços semânticos é útil para a compreensão da aquisição de sinônimos e antônimos. Pesquisadores da linguística têm observado que falantes nativos selecionam sinônimos distintos para uma circunstância particular, o que mostra que há pelo menos um traço que distingue os dois termos.

Há, no entanto, um aspecto mais controverso dessa teoria. É que alguns componencialistas defendem que as componentes semânticas básicas são universais (SINGLETON, 1999, p. 34). Mas há outros que levaram a discussão ao seu abandono pelos seguintes motivos: a) a dificuldade em estabelecer o que tem ou não consequências em nível da gramática; b) o que é realmente necessário indicar na descrição, sem cair em redundância; c) como encontrar termos suficientemente abstratos para nomear os traços; d) como interpretar os sentidos metafóricos, e em particular, e) como enfrentar a questão de muitos traços serem escalar e não dicotomias (HATCH & BROWN, 1995, p. 28-9).

A metodologia de análise estendeu-se à descrição de campos semânticos. A análise de campos semânticos utiliza os traços semânticos para pôr em evidência a relação entre diferentes itens lexicais dentro de um mesmo campo semântico. Tal análise é útil sob o ponto de vista da L2, na medida em que a partir de uma lista é possível que o aprendiz compare, intra e interlinguisticamente, analise e selecione um ou outro termo dentro do campo. (SLOBIN, 1985, p. 1160).

Em resposta a Chomsky (1965), Gruber (1965) e Fillmore (1968) propõem que a entrada lexical deve contemplar traços sintáticos e relações semânticas ou temáticas, a saber: agente, instrumento, objetivo e tema. Na mesma linha desses autores, Jackendoff (1972) e Lakoff (1971) abandonam a teoria componencial e defendem que a semântica tem um papel central, tentando integrá-la na teoria sintática. De acordo com Jackendoff (1972), a entrada lexical deve conter traços sintáticos e relações temáticas e propõe que a projeção da sintaxe não viole a *Hierarquia Temática*: agente; locativo/origem/objetivo; tema (BRITO, 1998, p. 384-5).

Lakoff (1971), por outro lado, afirma que a estrutura lexical e a estrutura sintática possuem subjacentes estruturas de “primitivos semânticos” universais (BRITO, 1998, p. 382-

3). Sua investigação não segue a análise componencial, mas, assim como Jackendoff, sugere que a categorização é essencialmente uma questão de experiência e de imaginação humanas. Segundo o autor, mudar o nosso conceito de uma categoria não significa exclusivamente uma mudança na nossa mente, mas também, nossa visão de mundo (LAKOFF, 1987, p. 8). Em 1983, Jackendoff afirma que o desenvolvimento lexical não pode ser distrito como a aprendizagem de um conjunto de regras especificamente. Segundo Jackendoff, há um nível de representação linguístico, distinto da estrutura sintática, constituído por um inventário de primitivos semânticos tais como evento, estado, coisas, propriedades, lugares, quantidades e por regras de formação semântica.

Em consonância com estudos de Lakoff (1987) e de Jackendoff (1983) sobre a percepção visual, aquilo que percebemos com os nossos olhos é o resultado da interação entre *input*, fornecido pelo meio que envolve, e um conjunto de princípios mentais ativos que estruturam esse *input*. Ou seja, a expressão linguística resulta de entidades mentais que são projetadas no nosso conhecimento, e não da projeção direta dos objetos do mundo real. A informação lexical pode ser vista como estruturada pela interação de três condições: “necessidade, centralidade e tipicidade”. Portanto, a informação dentro de uma entrada lexical está organizada em função desses princípios que interagem entre si, com diferente importância, conforme a palavra.

O reconhecimento da representação lexical sucedeu-se a partir de semanticistas que trabalharam no quadro generativista, o que resultou no debate sobre como os aspectos semânticos do léxico determinam a forma sintática. Assim, a partir da obra *Remarks on Nominalization* (1970), na qual Chomsky agregou mais valor à informação lexical, e em *Lectures on Government and Binding* (1981)¹⁴, em que a concepção de papel temático foi integrada na teoria e assim, a articulação entre o Léxico e a Sintaxe foi assegurada pelo “Princípio de Projeção”.

De acordo com a teoria, o falante não sabe apenas como se diz uma palavra e o seu significado, mas o seu comportamento sintático, tendo a sintaxe de respeitar as características de cada item lexical. O “Princípio de Projeção”, assim como os outros princípios que o modelo da gramática prevê, é a estrutura básica da faculdade da linguagem. A Gramática Universal (GU) consiste em um sistema de princípios comuns a todas as gramáticas e de

¹⁴ Como é de conhecimento, Chomsky dirá mais tarde que <<’Government-Binding (GB) Theory’ [is] a misleading term that should be abandoned>> (cf. Chomsky, 1989, p. 70, n. 1) e propõe a designação: Gramática de Princípios e de Parâmetros.

parâmetros com valores diferentes, de acordo com as línguas. Segundo afirmação de Chomsky:

If this approach is correct [...] a language is not, then, a system of rules, but a set of specifications for parameters in an invariant system of principals of universal grammar (UG); and traditional grammatical constructions are perhaps best regarded as taxonomic epiphenomena, collections of structures with properties resulting from the interaction of fixed principles with parameters set on one or another way. There remains a derivative sense in which a language is a 'rule system' of a kind; namely, the rules of L are the principles of UG parametrized for L (CHOMSKY, 1989, p. 43).¹⁵

A aquisição de uma língua ocorre na medida em que o sujeito fixa valores para esses parâmetros e também adquire entradas lexicais e suas propriedades, a partir dos dados disponíveis, ou seja, a aquisição depende de uma construção lexical mental. Com base nessas concepções, no início dos anos 1980, iniciou-se um diálogo mais aprofundado sobre a teoria da gramática e a aquisição de L1 e de L2, não apenas no âmbito da Gramática Gerativa, mas também com a Psicolinguística e a Neurolinguística. A partir dos diálogos formados, surgiram diversas teorias que fazem diferentes propostas quanto às fronteiras e à articulação entre o léxico e a sintaxe. Todas as teorias (Teorias de Regência e Ligação, Programa Minimalista, Gramática Lexical Funcional, GPSP) partem do abandono da ideia de autonomia absoluta da sintaxe, passando a considerar, pelo menos em parte, que a estrutura da frase depende da semântica dos predicadores (BRITO, 1999, p. 49). Conforme Brito constatou:

Uma das propostas atualmente mais fortes é a de que as entradas lexicais deverão conter dois tipos de informações: a 'representação lexical sintática', 'estrutura de predicado-argumentos' ou 'estrutura argumental' e a 'estrutura lexical conceptual ou semântica' (BRITO, 1999, p. 33).

Posições como essas fizeram surgir teorias da Semântica Lexical, que consideram o significado dos verbos (pois é do verbo que essas teorias se ocupam como "uma estrutura multidimensional" (BRITO, 1998, p. 417). Outras teorias como as de Grimshaw (1990), Pustejovsky (1991), Tenny (1994) e Erteschik-Shir & Rappoport (1995) afirmam que a

¹⁵ Se esta abordagem é correta [...] um idioma não é, então, um sistema de regras, mas um conjunto de especificações para parâmetros em um sistema invariante de diretores de gramática universal (UG); e as construções gramaticais tradicionais são talvez melhor consideradas como epifenômenos taxonômicos, coleções de estruturas com propriedades resultantes da interação de princípios fixos com parâmetros definidos de uma maneira ou de outra. Existe um sentido derivado em que um idioma é um "sistema de regras" de um tipo; ou seja, as regras de L são os princípios de UG parametrizados para L (CHOMSKY, 1989, p. 43). (Tradução minha).

dimensão aspectual dos itens lexicais e a sua articulação com a estrutura argumental devem ser consideradas.

Diante das contribuições entre linguistas teóricos e os investigadores em Inteligência Artificial, é possível a testagem de suas teorias, tornando-as operacionais. Nesse sentido, a Inteligência Artificial é também responsável pelos recentes desenvolvimentos que têm aproximado a Sintaxe do Léxico no quadro generativo¹⁶. Observa-se pelo Programa Minimalista de Chomsky (1995) que as gramáticas das línguas são consideradas como um sistema computacional que articula o léxico e os níveis de interface (articulatória-perceptual e a conceptual-intencional), propondo assim que esses dois níveis de interface sejam concebidos como “instruções” para os sistemas de “performance”, os sistemas de uso a língua (BRITO, 1999, p. 41). Segundo Brito (1998), uma entrada lexical é constituída de informação fonológica e semântica, e os traços de seleção categorial são constituídos das propriedades semânticas, chamadas de papéis temáticos.

Embora não haja um consenso comum quanto ao modo como o significado lexical pode determinar a forma sintática, é possível encontrar modelos que se referem à ideia de que o significado lexical determina (parcialmente) a sintaxe. Assim como Juffs (1996) afirma:

In all mainstream generative theories (the Principles and Parameters approach, Lexical Functional Grammar, and Generalized Phrase Structure Grammar) the lexicon is of central importance, since they all assume that ‘clause structure is largely predictable from the semantics of predicates (JUFFS, 1996, p. 5).¹⁷

Chomsky e suas propostas proporcionaram debates e abordagens que regem por princípios teóricos metodológicos distintos de outras, como a abordagem funcional, por exemplo.

A Aquisição de Segunda Língua

¹⁶ <<Many, if not most, theories used in computational linguistics today assume some degree of *functionality* in language, with corresponding structures as the syntactic and semantic levels. This assumption is so pervasive that it can be difficult to separate the syntactic and semantic descriptions>>(WATERMAN, 1996, p. 147). <<Muitas, se não a maioria, teorias utilizadas na linguística computacional hoje assumem algum grau de funcionalidade na linguagem, com estruturas correspondentes como os níveis sintático e semântico. Essa suposição é tão penetrante que pode ser difícil separar as descrições sintáticas e semânticas >> (WATERMAN, 1996, p. 147). (Tradução minha).

¹⁷ Em todas as teorias generativas (abordagem Princípios e Parâmetros, Gramática Funcional Lexical e Gramática da Estrutura de Frases Generalizadas), o léxico é de importância central, já que todos assumem que a estrutura da cláusula é amplamente previsível a partir da semântica dos predicados (JUFFS, 1996, p. 5). (Tradução minha).

Os estudos sobre aquisição de segunda língua começaram nos anos 1940, a partir da proposta contra a visão da Análise Contrastiva, por Corder (1967). Porém, esses estudos ganharam um impulso a partir dos anos 1980, referendado por Chomsky (1981). Com o modelo chamado Teoria dos Princípios e Parâmetros, Chomsky (1981, 1982, 1986) passou a fornecer subsídios teóricos para uma melhor compreensão sobre a aquisição de segunda língua.

Diversos trabalhos realizados sobre a aquisição de segunda língua assumem a acessibilidade de Gramática Universal (GU) e como os parâmetros são fixados (WHITE, 1985; FLYNN, 1987; VAINIKKA; YOUNG-SCHOLTEN, 1996, entre outros). Entretanto, há outros trabalhos como os de Kato (2005), que defendem a Hipótese do Acesso Nulo e argumentam que a GU não é acessível ao aprendiz de L2 após o período crítico para a aquisição da língua. De acordo com esses teóricos, o aprendiz só teria acesso à GU que está aparente em sua língua nativa, mas não teria acesso aos princípios universais (SCHACHTER, 1989; BLEY-VRROMAN, 1989; CLAHSSEN; MUYSKEN, 1996).

Segundo a autora, a hipótese do não acesso à GU defende que, enquanto o aprendiz de L1 parte da GU e atinge a Língua-I por seleção dos valores dos Parâmetros, o aprendiz de uma L2 (com exceção do bilíngue simultâneo ou quase simultâneo) não tem acesso à GU, nem direto, nem indireto, e assim a aprendizagem se dá por meio de um mecanismo multifuncional.

No que se refere à Teoria dos Princípios e Parâmetros adotada por Chomsky (1981, 1982, 1986), há três hipóteses a serem consideradas: a primeira diz que no início da aquisição os parâmetros não estão completamente presentes e que somente com o aprofundamento da linguagem é que eles aparecem, tendo sido organizados geneticamente, devendo ocorrer de acordo com o amadurecimento do sujeito. São fatores responsáveis pela transcrição da gramática universal e gramática da língua nativa aos poucos. A segunda hipótese está dividida em dois aspectos: a da competência plena/total, cujo entendimento é que os princípios estão presentes desde o início do processo, e caso eles não ocorrem, é devido à memória.

Quanto à aprendizagem lexical, foco deste trabalho, os princípios estão completamente presentes, a evolução sintática só depende da interiorização morfológicas e lexicais novas, o que necessita da interação com o meio. De acordo com Chomsky, as fontes de suporte são escassas pela existência da gramática universal enquanto conceitos inatos, biologicamente determinados, que constituem a mente humana. Outro ponto de vista é a dissociação dos

dispositivos de aquisição da linguagem das demais instâncias cognitivas comportamentais. A aquisição da língua se dá por meio da GU, e a definição dos parâmetros não são obrigatoriamente atrelados aos sistemas cognitivos.

Considerações Finais

Compreende-se que houve uma progressiva afirmação da semântica em relação à sintaxe em várias abordagens linguísticas. Além disso, podemos analisar que o léxico tem se destacado como relevante na construção da gramática interna dos falantes. Diante desse cenário teórico apresentado, podemos dizer que os primeiros modelos generativistas passaram por posições de um relativo equilíbrio, até chegarmos à dependência da sintaxe em Gramáticas Cognitivas. O léxico é compreendido como o repertório das propriedades sintáticas, capaz de desenvolver mecanismos de articulação entre a informação que está nele contida e a realização sintática. Dessa forma, essa progressiva afirmação tem uma centralidade e abrangência patentes, dentro de cada uma das abordagens, tanto na abordagem gerativa quanto nos estudos linguísticos em geral.

Entende-se também que as abordagens cognitivas são recentes e resultam de uma ruptura dentro da generativa e de uma releitura de muitas propostas funcionais, tendo como objeto principal de estudo a semântica e uma integração dos planos sintagmático e paradigmático.

Percebe-se que certas abordagens oferecem mais apoio para o estudo de certos aspectos da aquisição do léxico. Esses aspectos dependem da atenção dada à descrição dos fenômenos linguísticos destinada a cada uma. Portanto, o que se pode afirmar é que a teoria gerativa parece fornecer melhor resposta a questões relacionadas aos aspectos mais formais, sistemáticos, ligados mais à competência, ao conhecimento procedimental, como a fonologia e os aspectos sintáticos do léxico. É possível dizer, também, que alguns aspectos da teoria foram abandonados, como é o caso dos traços semânticos. Já outros são mantidos até os modelos mais recentes, como os papéis temáticos.

Referências

BLOOMFIELD, L. *Language New York*: Holt, Rinehart & Winston. 1993.

- BRITO, A.M. *A relação semântica lexical – sintaxe na gramática generativa: um breve balanço a propósito da natureza aspectual e da estrutura argumental de alguns tipos de verbos*. Revista da Fac de Letras – Línguas e Literaturas. Porto, XV, 377-420. 1998.
- BRITO, A.M. *Os estudos de sintaxe generativa em Portugal nos últimos trinta anos*. APL Braga, 1999.
- COOK, V. *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Oxford Blackwell. 1940.
- CORDER S. P. *The significance of learners' errors*. J. C. Richards (ed) *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition*. New York. Longman. 1974: 19:27. 1967.
- CHOMSKY, M. *Syntactic Structures The Hague: Mouton*. 1957.
- _____. *Recensão a B. F. Skinner, Verbal Behavior: Language 35:26-57*. 1959.
- _____. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT PRESS. 1965.
- _____. *Remarks on Nominalizations*. R A Jacobs, & P. Rosenbaum (orgs) *Readings in English Transformational Grammar*, Ginn & Company, Waltham, Mass, 184-221. 1970.
- _____. *Lectures on Governmet and Binding*. Dordrecht: Foris. 1981.
- _____. *Barriers*. Cambridge, Mass, Mit Press. 1986a.
- CHOMSKY, N. & M. Halle. *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row. 1986.
- FILLMORE, C. J. *The case for case*. In Bach E., and Harms, R. 1968.
- FLYNN, S. & W. O'NEIL. *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic. 1988.
- GRIMSHAW, J. *Argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press. 1990.
- GRUBER, J. *Lexical structures in syntax and semantics*. Amsterdam: North Holland Doctoral Dissertation (published version of MIT). 1965.
- HATCH, E & C Brown. *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge, CUP. 1995.
- JUFFS, A. *Learnability and Lexicon*. Theories and Second Language Acquisition Research. Amsterdam, Benjamins, Comp. 1996.
- KATZ, Jerrold. *Semantic Theory*. New York: Harper International Edition, 1972.
- KATZ, Jerrold; FODOR, Jerry. *The Structure of a Semantic Theory*. In: FODOR, Jerry; KATZ, Jerrold. *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc., p. 479-518, 1963.
- KEMPSON, R. M. *Semantic Theory*. Cambridge Textbooks in Linguistics, Cambridge University Press, Cambridge, England. 1997.
- LAKOFF, G. *The role of deduction in grammar*. In C. J. Fillmore and D. T. (Eds.) *Studies in Linguistic Semantics*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1971.

- LEWIS, M. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications. 1996
- MEARA, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In: G. Brown, K. Malmkjaer, & J. Williams (Eds.). *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 35-53). Cambridge: Cambridge University Press.
- PUSTEJOVSKY, J. *The syntax of event structure*. In B. Levin & S. Pinker (Eds.), *Lexical and conceptual semantics (Cognition Special Issues)*, pp. 47-82). Cambridge, MA: Blackwell. 1991,
- SCIULLO, A & E Williams. *On the Definition of Word*. Cambridge. MIT Press. 1987.
- SCHACHTER, J. *Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar*. *Applied Linguistics*, 9, 219-235. 1988.
- SILVA, P. D. Maria. *O estudo do léxico no livro didático de língua portuguesa: repensando às práticas ao ensino*. 2014. Monografia (Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Princípios Organizacionais da Língua e Funcionamento Textual-Discursivo). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.
- SINGLETON, D. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge, Cambridge Applied Linguistics. 1999.
- SLOBIN, D. *The Crosslinguistic Study of Language ACifllisitioll*. 5 vols. Hillsdale/Mahwah, NJ: Erlbaum. 1ª ed. 1985.
- WEST, M. *A General Service List of English Words*. London: Longman, Green and Co, 1953.
- WHITE, L. *Language Learning* 35: 47-62. The prodrop parameter in adult second language acquisition. 1985

Recebido em 05 de maio de 2018.
Aceito em 15 de junho de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

UM DIÁLOGO SOBRE (N)AÇÃO NO NARRADO FEMINIL EM *MEMÓRIAS SOMÂNTICAS*, DE ABDULAI SILA

A DIALOGUE ON NATION IN FEMALE NARRATION IN *MEMÓRIAS SOMÂNTICAS*, BY ABDULAI SILA

Sebastião Marques Cardoso⁴
Jonh Jefferson do Nascimento Alves⁵

RESUMO: O presente estudo versa sobre a narrativa da nação como representação do desejo coletivo Bissau-guineense no romance *Memórias SOMânticas* (2016), de Abdulai Sila. O texto indaga o quanto os projetos e sonhos nacionalistas guineenses foram realmente alcançados passados 44 anos da independência do país e 20 anos da primeira guerra civil no estado africano, tendo em vista a instabilidade política e os falhanços econômicos na atualidade. Na abordagem, buscamos questionar as identidades e os artefatos que sugerem os conflitos internos e externos, ressaltando ainda na temática pós-colonial a perspectiva do autor enquanto sujeito e voz coletiva de uma sociedade complexa e atual.

Palavras-chave: Guiné-Bissau; Pós-colonialismo; Narrativa da Nação; Identidade Nacional; Abdulai Sila.

ABSTRACT: The present study deals with the narrative of the nation as a representation of the collective Bissau-Guinean desire in the novel *Memórias SOMânticas* (2016), by Abdulai Sila. The text explores how Guinea-Bissau nationalist projects and dreams were actually achieved after 44 years of the country's independence and 20 years of the first civil war in the African state in view of political instability and current economic failures. In the approach, we seek to question the identities and artifacts that suggest internal and external conflicts, emphasizing in the postcolonial the perspective of author as subject and collective voice of a complex and current society.

Keywords: Guinea-Bissau; Postcolonialism; Narrative of the Nation; National Identity; Abdulai Sila.

⁴ Professor Adjunto de Teoria Literária da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: sebastiaoamarques@uol.com.br;

⁵ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras-PPGL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: john.jj@ig.com.br.

Introdução

Guiné-Bissau é um Estado africano de “dimensões limitadas” que, contrariamente às suas fronteiras, sempre foi, segundo alguns estudiosos e historiadores, dos territórios em África o que apresentou maior resistência ao poder colonial da metrópole portuguesa. Apesar de protagonizar a mais longa luta pela libertação nacional das colônias antigas, o país foi o primeiro a proclamar sua independência, em 24 de setembro de 1973, obtendo o reconhecimento de Portugal em setembro de 1974. Nos últimos 20 anos, a Guiné-Bissau viveu sucessivas e tumultuosas transformações, num contexto marcado pela proliferação de vários partidos políticos, fator que tem depreciado fortemente a política nacional e propagado o autoritarismo partidário.

A despeito de toda dificuldade e do preocupante condicionamento político, a Guiné-Bissau é um lugar de expressiva solidariedade e de efervescente cultura. Na literatura dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), o País possui uma das mais retumbantes vozes de seu território, trazendo em muitos de seus textos toda a projeção histórica, social e cultural vivida por seu povo. Em suas narrativas, é clara a necessidade de protestar contra as mazelas experienciadas e de sugerir novos caminhos a serem adotados. Abdulai Sila é natural da cidade de Catió, ao sul da Guiné-Bissau. O engenheiro e ficcionista guineense se mostra comprometido com o país, revelando aspectos sociais estranhos para o público exógeno, mas corriqueiros para a população autóctone. A sua literatura tem por maior intento propor uma reflexão sobre a construção histórica e identitária da Nação.

Nas palavras de Moema Parente Augel, a produção ficcional silariana se apresenta como uma espécie de “espelho crítico da sociedade”. (AUGEL, 1998, p. 19), ajudando a lançar luz sobre o inconsciente coletivo da população, prevendo tensões e conflitos desencadeados no país. Tal compromisso social não é exclusividade de Sila, ou seja, a produção literária contemporânea da Guiné-Bissau reflete, na sua variedade e de forma muito especial, os anseios e as preocupações da elite intelectual urbana, sobretudo na fase atual, revestindo-se de uma forma que beira o poético e o mágico, assemelhando-se, em muito, aos escritos do brasileiro Guimarães Rosa e do colombiano Gabriel García Márquez.

Dos seus textos, puxamos *Memórias SOMânticas* (2016), para apresentar a tessitura do romance atual do país, além dos aspectos políticos e sociais que ainda imperam. Esse é o quarto romance do escritor que possui ainda outras modalidades literárias como dramas, contos e várias publicações pela revista Bissau-guineense *Tcholona*. Acompanhando o fio narrativo desse romance, cuja profundidade do narrado ultrapassa sobremaneira a extensão física do gênero,

encontramos uma mulher anônima que narra sua história de vida, como ela é, e não como as pessoas querem que seja, passando por momentos diversos até encontrar o verdadeiro amor no olhar de cada um compatriota. Para Sila, a obra é um contributo para a Guiné-Bissau nesse momento particular que o país atravessa, quando muitas pessoas não se mostram dispostas a dialogar e ouvir umas às outras. Na visão de escritor, *Memórias SOMânticas* poderá servir de ferramenta para repensar aquilo que pode ser feito para colocar a Nação acima de tudo e deixar as rivalidades de lado.

A proposta deste trabalho será o de apresentar o narrado silariano no qual se configura uma representação coletiva protagonizada pela personagem feminina, uma nítida referência à África mãe e acolhedora, relatando os apagamentos produzidos por uma vida de conflitos internos e externos que, apesar das desavenças, continua a arder em esperança nesse novo mundo em que a maldade e os sofrimentos não poderão existir. Nele ainda buscamos a configuração do nacionalismo que recupera a palavra e a bênção, fazendo com que a magia da narração sustente os novos limites da nação, muito além do verbo e da doutrina. Para tanto, fazemos um diálogo entre o romance de Abdulai Sila, *Memórias SOMânticas*, e outras vozes que irão cotejar com o autor guineense na fundamentação deste trabalho.

Linguagem e Significação da Narrativa

*Un individu n'est pas distinct de sa place; il est sa place même.
[Um indivíduo não é distinto do seu lugar; ele é o lugar dele.]*

Gabriel Marcel⁶

O pensamento inicial do filósofo, dramaturgo e compositor francês Gabriel Marcel direciona-nos para a questão latente do contexto de pós-colonialidade em África mais uma vez, alargando uma reflexão na qual a fragmentação ocasionada pelos históricos conflitos coloniais se mostra vivificada nas memórias e na expressão do narrado. O ser e o espaço se constituem aqui eixos sobre os quais se estruturaram algumas das reflexões empreendidas. Os elementos que os interligam oferecem valores semânticos diversificados às relações que ali se configuram; “ser” e “espaço” passam a constar um no outro, de modo que, mais do que paralelizados, eles

⁶ Gabriel Honoré Marcel foi um filósofo, dramaturgo e compositor francês ligado à tradição fenomenológico-existencial.

estão enfeixados, entrecruzados, fato que se nutre no pensamento de Roberto DaMatta (1997), ao afirmar que “o espaço é como o ar que se respira”, e mais ainda em Vanessa Kukul (2005), citando que:

Vigilantes ou sonhadores, a maioria de nós compreende que existir significa habitar. Habitamos espaços reais e espaços imaginários. Estes, não raramente, designam nossa psiquê e aqueles nos situam espacialmente no universo e nos revelam [...]. Os espaços são vividos em sua realidade e em sua virtualidade. (KUKUL, 2005, p. 19).

Acerca disso, pode-se inserir com ganhos intencionais a categoria ‘tempo’, por subliminarmente se mostrar operante na completude semântica da expressão ‘ser e espaço’, perfazendo uma clara referência ao pensamento do célebre filósofo Martin Heidegger em sua obra *Ser e tempo* (2009). Para o autor, o ser está vinculado à existência, ao seu próprio acontecimento e o caminho para o conhecimento do ser parte do próprio homem, de seus questionamentos e reflexões. A obra de Sila apresenta-nos um ser enquanto conceito universal e indefinível. Diferenciando a noção de ser e ente (coisa), Heidegger afirma que o homem é um “ente inacabado”, que se reconstrói constantemente. Tendo a morte como horizonte e limite do futuro, o homem deve retomar-se a cada momento, unir presente e passado e sua existência estará, portanto, vinculada à temporalidade.

Esse breve perpassar nos artefatos existenciais da filosofia humana diz respeito, para nós, exclusivamente ao universo do texto ficcional, que aqui se apresenta e ganha contornos na obra *Memórias SOMáticas*. Tal afirmativa torna imperativo um importante ajuste na denominação sobre o cerne empreendido. Nesse sentido, o mais apropriado é afirmar que são as relações entre personagem, espaço e narrativa que, efetivamente, constituem o ponto central deste estudo. O crítico Anatol Rosenfeld parece concordar com esse ponto de vista, ao afirmar que “é [...] a personagem que com mais nitidez torna patente à ficção” (2005, p. 21). Portanto, se o substantivo “ser” pode referir-se tanto a um eu-biográfico quanto a um eu-fictício, o termo “personagem” restringe o sentido do termo, associando-o exclusivamente ao universo literário. No macrocosmo pós-colonial tal contexto é até evidente, porém, não se dá em sua totalidade. Isso porque este, em muitos momentos, transborda a ficcionalização e projeta a mais translúcida realidade.

A obra de Abdulai Sila se descortina delineando no âmbito da teoria e da história literária africana categorias para além das supracitadas, sendo importante levar em consideração que

o isolamento de algumas delas, embora necessário do ponto de vista do recorte teórico-acadêmico, não passa de um imperativo didático. Para Antonio Candido,

É uma impressão praticamente indissolúvel: quando pensamos no enredo, pensamos simultaneamente nas personagens; quando pensamos nestas, pensamos simultaneamente na vida que vivem, nos problemas em que se enredam, na linha do seu destino – traçada conforme uma certa duração temporal, referida a determinadas condições de ambiente. (CANDIDO, 2005, p. 53).

Desse ponto de vista buscamos o ensejo que a narrativa é um objeto compacto e intrincável, todos os seus fios se enlaçam entre si e cada um reflete inúmeros outros, sobretudo no que diz respeito às histórias e às memórias na composição das identidades em ambientes ex-colonizados como a Guiné-Bissau. Todo recurso da análise não deve servir de mutilação da narrativa, mas haurir, de modo disciplinado, as potencialidades que esse texto faculte em seus aspectos teóricos, históricos e identitários.

Abdulai Sila, em *Memórias SOMânticas*, nos apresenta uma protagonista não nomeada que reivindica uma voz narrativa na construção da história, contestando não somente determinados pressupostos ideológicos, mas também a racionalidade androcêntrica presente em muitos contextos de África. Nesse processo literal de emancipação da mulher africana, concomitante com o ambiente pós-colonial, revela-se, porém, a produção de outras relações de opressão e de outras subalternidades como vistas na narração das desventuras com o toque da alternância de temporalidade. Tal estratégia permite-nos experienciar vários momentos que em pontos específicos aproxima-se de um “diário de bordo”, servindo tanto para relatar quanto para questionar as utopias da vida:

Quando perdemos a capacidade de questionar ganhamos uma prenda vitalícia: um cérebro oco. Com um cérebro oco a vida é uma coisa; ela é outra coisa completamente diferente quando libertamos o pensamento e, encarando a vida de mente aberta e alerta, nela procuramos o inverossímil. Enquanto indomada, a vida regenera-se colorida, reequaciona permanentemente a razão e faz brotar a paixão. É quando podemos fazer dela o que os incautos jamais serão capazes de prever. (SILA, 2016, p. 14).

A prospecção da personagem hasteia um mundo de conotações relacionais, na verdade, um pretexto para a criação da verossimilhança entre as histórias e as memórias de um ambiente pós-colonial que ainda vivencia as amarras e os conflitos do contato com o espoliador. Ao que

parece – e que na realidade é muito comum nos textos silarianos – a narrativa se apresenta com um tom de parábola, que arregimenta ensinamentos para a vidas futuras. O excerto seguinte evidencia essa realidade: “Vezeas sem conta a vida me iludiu. A fé desafiando a logica, a frustração ameaçando a dignidade num ciclo desgraçadamente longo” (SILA, 2016, p. 15). Efetivamente, não são poucos os momentos do livro em que a ação narrativa é suspensa, a fim de que sejam enxertados comentários judiciosos sobre as ações ou sobre o caráter dessa ou daquela personagem.

Algo que chama atenção, ainda sobre a protagonista, é o fato de, como citado anteriormente, ela não ser nomeada: “Os anos passaram, deixando esperanças quase caducas, a incerteza de uma existência digna do nome. Nas noites de indecisão procurei a luz redentora, nos vestígios da luta pela afirmação procurei amparo”. (p. 15). A ausência de um nome próprio na literatura geralmente aponta para o fato de a identidade da personagem ser de tal forma fraturada e inconsistente que nem sequer consegue se caracterizar por meio de sua própria alcunha, elemento primeiro que singulariza um indivíduo. Fato confirmado em Jean Chevalier (2009), para quem o nome próprio, bem mais que um signo de identificação, configura-se como uma dimensão do indivíduo.

Entretanto, contrariando tais excertos Abdulai Sila parece criar intencionalmente uma personagem não nomeada justamente para, em suas desventuras, interações, sentimentos e pensamentos, referenciar uma coletividade e não o fechamento na singularização do indivíduo. A protagonista, por essa característica, se insere fortemente no campo das representações coletivas em África. Em Emile Durkheim (2011), interpretamos que, na literatura, isso parte de um conceito de consciência coletiva para chegar às representações. O objetivo é justamente fixar, conceitual e empiricamente, uma realidade considerada como estando fora do indivíduo, fora de sua consciência individual:

O conjunto de crenças e sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado, que tem sua vida própria; pode-se chamá-lo de consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; ela está, por definição, difusa em toda extensão da sociedade. [...] Com efeito, ela é independente das condições particulares onde os indivíduos se encontram; eles passam e ela continua. [...] Ela é o tipo psíquico da sociedade, tipo que tem suas propriedades, suas condições de existência, seu modo de desenvolvimento, assim como os tipos individuais ainda que de outra maneira. (DURKHEIM, 2011, p. 81).

A passagem demonstra a consciência coletiva enquanto conjunto de crenças e sentimentos comuns. Esse sistema tem vida própria e contínua. Os indivíduos passam, ela não. Durkheim reforça a ideia de que essa consciência (coletiva ou comum) está “difusa” na sociedade. Espalha-se e não pertence a ninguém, é o tipo “psíquico da sociedade”. A partir daí pode-se afirmar que suas “funções especiais” são “sistemas de representações e de ações” que se encontram “fora da consciência comum”. A imagem de tempos de desassossego, de mal-estar, comuns em espaços de transição, como evidenciados na Guiné-Bissau, na conduta e pensamentos da protagonista, corroboram e nos remetem ainda ao conceito de “entre-lugar”, desenvolvido por Homi Bhabha.

Para o teórico, são estes “entre-lugares” que possibilitam “a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade, postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 1998, p.20). A heroína silariana expõe frequentemente suas vivências para representar na obra a filha renegada, a órfã, a enteada, a sobrinha adotada, a irmã, a esposa, a mãe, a viúva e, acima de tudo, a mulher negra que batalhou como toda mulher nesse “entre-lugar” social e cultural.

É nessa perspectiva que Abdulai Sila imprime em *Memórias SOMânticas* o universo feminino, (re)criando uma coletividade que se faz na imagem da mulher negra, mas que deixa evidente as especificidades que nelas existem, sem que perca a essência da cultura e do nacional. Tais características se mostram evidentes quando a personagem demonstra uma necessidade significativa de transformação da ordem, questionando a obrigatoriedade de pertencer a um homem. Não por se mostrar reacionária ao fato, mas por associar o ‘pertencimento’ a uma condição de subalternidade e dominação típicas dos padrões eurocêntricos vivenciados por ela:

Mas será que uma mulher tem que pertencer sempre a um homem? E se aquilo que ia vendo aqui e ali, de uma forma flagrante ou dissimulada, fosse a resposta? Não podia haver uma forma mais harmoniosa de relacionamento, um outro tipo de convivência que não a baseada na dominação? A noite e o dia coabitam pacificamente, dando cotidianamente lições de complementaridade. Por que não se valoriza esse ensinamento? Por que tanto culto de autoridade se é na harmonia que está o verdadeiro sentido da vida? [...] Queria uma resposta que me sossegasse, que me desse esperança no amanhã, que me fizesse esquecer o fardo de um passado de submissão e apontasse a emancipação como meu destino certo. (SILA, 2016, p. 33).

É interessante reafirmar, a partir do fragmento, que o autor adentra o universo feminino, dando voz a uma personagem que questiona e clama proferindo axiomas num direcionamento maior, baseando-se inclusive num histórico nacional. O narrador, por meio do espontâneo pensamento da protagonista, supostamente sem nenhum valor aparente, propõe ensinamentos de vivências e consciência sobre a coletividade. Zinane (2006, p. 49) agrega a esse pensamento, afirmando que “a constituição do sujeito feminino é um processo com raízes históricas que implica transformações relevantes na sociedade, uma vez que a mudança da mulher acarreta modificações nos papéis sociais que deixam de ser fixos e definidos, tornando-se abertos e indeterminados”.

Quantas nações a história é capaz de narrar?

Paralelamente à ficcionalização silariana, a história da Guiné-Bissau se mostra viva protagonizando a trama como sendo ela mesma a narrar suas memórias. Acerca disso, é importante comentar, por ter larga visibilidade em *Memórias SOMânticas*, que a Guiné-Bissau tem sido considerada o lugar onde o expansionismo português encontrou mais resistências, sistematicamente criando focos contra a dominação, herança esta que veio a ser determinante para a luta de libertação. Em Basil Davidson, observamos que:

Esta longa resistência influenciou decisivamente as atitudes das populações rurais africanas da Guiné-Bissau [...]. Para eles, os europeus constituíram sempre um perigo [...] seja pelo tráfico de escravos dos velhos tempos, seja pelas invasões militares de épocas mais recentes. (DAVIDSON, 1975, p. 33).

Nessa perspectiva, o percurso de quem participou nas lutas de libertação, longe de começar com a guerra, se inscreve num período de tempo muito mais longo, que é o da colonização portuguesa, tempo marcado por inúmeras dinâmicas de resistência. Tal aspecto se torna atávico nesse contexto e muito mais no intento literário contemporâneo. Tudo isso se mostra pertinente em vários momentos das vivências da protagonista e de outras personagens na trama. Esta hodiernamente tenta construir e (a)firmar sua identidade nacional forjada nessa resistência: “— Vamos ser Africanos! [...] Olha pra mim, vamos construir a nossa nação Africana e deixar

de ser um apêndice dessa pátria multicontinental e plurirracial, ou sei lá como os tucas chamam a isto agora”. (SILA, 2016, p. 35). Levando em conta o peso e o momento histórico que motivaram o proferimento das palavras, é possível relacionar diretamente o impacto ao surgimento da luta contra a dominação portuguesa em sua extensão.

Se não for um projeto considerado *a priori* intencional, certamente a narrativa relata o papel decisivo que muitos elementos tiveram, e tem, na construção de uma identidade para a nação, por resgatar aspectos históricos e vivificar eventos que muito contribuíram para a formação do Estado. Em cada etapa, naturalmente, ela parece ressignificar os termos nos quais a própria construção identitária foi pensada ou proposta, independentemente da escala referida: regional, étnica ou nacional, o que é natural, visto serem as condições contextuais e o ideário mobilizado nelas cambiante. É muito difícil, a não ser por arroubos românticos e/ou historicistas, estabelecer indelevelmente um fio condutor único ligando gerações, ideias, projetos políticos e contextos distintos.

Na história subliminar, é importante relatar também que a República da Guiné-Bissau seria, nas palavras do líder do movimento de libertação, Amílcar Cabral, uma “nação forjada na luta” contra o colonialismo português. Atribuindo à luta de libertação a fundação do Estado-nação, a formação do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), o acontecimento mais marcante da história política da Guiné-Bissau suas heranças coloniais mais comuns e que assume como argumento o carácter artificial das fronteiras. O PAIGC presunha que a unidade nacional entre os territórios da Guiné-Bissau e de Cabo Verde permitissem uma melhor compreensão e análise sobre o sistema colonial ao qual estavam subjugados, bem como a elaboração de estratégias coletivas de resistência contra o domínio eurocêntrico e os desejos de independência que são frequentemente resgatados e definidos na literatura:

[...] desse grande sonho de nós também termos brevemente a nossa Independência, o nosso Estado, o nosso Governo, a nossa Rádio e Televisão Nacional, o nosso Syli Nacional, o nosso Ballet Nacional. Tudo Nosso! [...] Lembraí-lhes que tal como o Partido dizia, dentro de pouco tempo a guerra ia acabar, o nosso país ia ficar livre, e voltaríamos para a nossa terra onde cada uma de nós teria o seu lar, num bairro moderno, construído de raiz. (SILA, 2016, p. 47 e 49).

Decerto, após a independência as fronteiras continuaram a não respeitar a heterogeneidade étnica e linguística existente, e ainda “não existe uma legitimidade e continuidade territorial para a nação guineense, que não seja a imposta pela presença colonial” (LOPES, 1988, p.

61). Fatores que certamente fomentam até hoje o ideal coletivo da utópica libertação em África, elementos corriqueiros na fala da protagonista em *Memórias SOMânticas*:

Descobri o significado mágico de tornar-se africano, o fascínio da independência. Vários países africanos iam ficando independentes e deles vinham notícias maravilhosas. Era um mundo novo que estava a crescer, um sonho a tornar-se realidade. Olhar para toda a gente, mesmo para o branco de igual para igual, ter um nome próprio sem ser pseudônimo nem alcunha de branco num bilhete de identidade sem - B, poder ir à escola sem ter que usar uma peruca, vestir a nossa roupa e falar a própria língua sem complexos nem remorsos, viver em paz e harmonia com toda a gente! Oh, como era fascinante assumir-se africano! (SILA, 2016, p. 38).

Os pensamentos, desejos e propostas notadamente comungam com as propostas do PAIGC, esse partido de vanguarda que representava e confundia-se com o Estado-nação em construção. Para Fanon (1961), ao defender que o colonizador faz o colonizado, a luta anticolonial teve ainda por objetivo criar um “homem novo” liberto da exploração colonialista, capaz de destruir as ideias e os hábitos corruptos herdados do passado, desenvolvendo o espírito científico para eliminar a superstição, promovendo a emergência de uma cultura nacional. Chamamos atenção aqui para a importância da consciência sobre o caráter político vinculado à construção dos heróis nacionais – tão prenes de “tradições inventadas”, processo atrelado a tentativas de politização de memórias históricas. Contudo, e por mais relevantes que sejam os meandros do problema, a análise desse complexo jogo de produção política da história vai além dos objetivos desta análise.

A língua como herança narr(ativa)

O ensejo histórico do narrado nos reporta, sobremaneira, aos países que recentemente atravessaram duras e sucessivas guerras civis. Isso nos faz perceber que a produção literária de Sila se volta quase que integralmente para a busca de uma coerência nacional e, acima de tudo, uma identidade africana, como elementos principais da construção de suas temáticas em suas realizações literárias. Para estes, “entre a decadência das divindades da terra e o martírio dos visionários a dignidade prevalecerá”. (SILA, 2016, p. 39). Dessa forma, por mais que os vários agentes da historiografia africana tenham tentado buscar um equilíbrio literário, as contradições e a necessidade de afastar os espectros resultantes de um passado nebuloso ganham espaço em

Memórias SOMânticas, mostrando quão grandes e profundas são as cicatrizes do processo de dominação aos quais a Guiné-Bissau foi condicionada.

É contraditório dizer que, tanto em *Memórias SOMânticas* quanto em outras obras de Abdulai Sila, pudemos observar que uma das armas ou heranças mais ricas que os colonizadores puderam deixar, apesar de toda espoliação e fragmentação do povo da Guiné-Bissau, foi a língua portuguesa. Silviano Santiago (1978) aponta que a dominação cultural se deu, em um dos seus fundamentos, questionando sobre a “verdadeira Língua” local, fato que ocasionou uma desfiguração cultural e a proibição das línguas autóctones, por serem incompreensíveis para o colonizador. Porém, apesar de toda repressão, os idiomas nacionais, a exemplo do crioulo, continuaram vivos e ativos, compondo o centro de referência para as comunidades étnicas, não tendo jamais perdido seu *status* de meio de comunicação e de expressão familiar e grupal, fortalecendo inclusive os laços entre estes: “*ici il faut se débrouiller deh* [aqui temos que nos defender]” (SILA, 2016, p. 41). No texto evidenciamos que esse fato estimulou uma necessidade maior e mais coerente entre os nativos, a troca e a negociação, não somente com os portugueses em relação à língua, mas também entre os próprios africanos, no intuito de fortalecer suas relações e culturas:

Quando cheguei a Conacri em pleno mês de agosto, sabia que as coisas não iam ser fáceis [...] No início éramos só duas, mas depois passamos a ser três mulheres a dormir na mesma cama, num quarto de uma casa de um conterrâneo que pra cá tinha imigrado antes do início da luta. O homem era simpático sempre com um sorriso no rosto, mas não falava bem kriol. A mulher dele era originária de uma tabanca perto de Cacine, mas das línguas de nossa terra só falava süssu. [...] Ela ia ensinar-me süssu, que era das línguas mais faladas em Conacri, e eu kriol a ela. Depois acrescentei o francês ao pacote negocial e saí a ganhar... (SILA, 2016, p. 41, 42).

Essa pluralidade de línguas que observamos em pequenos espaços geográficos, como trazido no ensejo, são características comuns do ambiente África. No caso da língua portuguesa, a história narra que esta passa a coexistir com outras línguas autóctones, diante desse cenário plurilíngue, cabendo a ela, como língua exógena, assumir o papel de língua neutra que possibilitasse o estabelecimento da comunicação do país africano não apenas externamente, mas também, e principalmente, internamente, uma vez que a adoção de uma língua oficial comum pode contribuir e propiciar a formação de uma identidade nacional. Em Eni Orlandi (2009) observamos que o estabelecimento de uma língua nacional, ou oficial, decorre muitas vezes de disputas, de conflitos e/ou acordos, pois as línguas são “práticas simbólicas” nas quais “relações de poder

regem seu funcionamento e é impossível pensá-las fora dessas condições [...] político-históricas” (ORLANDI, 2009, p. 211).

É relevante comentar que o processo que define a língua nacional, conforme essas condições, variou de uma nação à outra. Em algumas houve a imposição de uma língua “padrão” diferente do uso popular, tornando-se a língua da administração, do governo, a que deveria ser ensinada nas escolas; em outras não havia diferenças significativas entre o uso oficial e o popular. Em muitos casos, por haver mais de uma língua no território, uma é escolhida como oficial e depois adquire o estatuto de língua nacional, mas as razões e as consequências dessa escolha não são as mesmas em todos os lugares. Eric Hobsbawm (2011) cita vários exemplos, como o da pequena burguesia emergente que apelava para o uso da língua popular como a língua da nação, ou quando os intelectuais buscavam as “raízes” do povo. Em outros casos, ao contrário, as classes dominantes resistiam em assumir uma língua popular, muitas vezes utilizando uma língua estrangeira, se fosse a de prestígio ou de garantia de negócios (HOBSBAWM, 2011, p. 127-140).

O que realmente queremos frisar é a importância da língua portuguesa como alicerce de uma literatura nacional, pois observamos em Sila a seriedade do desejo da construção de uma literatura de língua portuguesa da África ocidental e de (re)desenhar o mapa histórico do período colonial, na tentativa de (a)firmar a identidade dos bissau-guineenses. O autor toma a literatura em língua portuguesa como arma contrária ao discurso da colonização, (re)apropria-se dela, no sentido de projetar a cultura e as identidades africanas a partir do interior da própria cultura e da centralidade que as define. Com isso, Sila pode ser lido em vários continentes, propagando para além de suas fronteiras todas as nuances da Guiné-Bissau, uma comunidade, segundo Abdala Júnior, em vias de ascensão:

Uma comunidade ibero-afro-americana assim imaginada em termos de futuro [...] não se voltaria para os símbolos do passado, mas permitiria reimaginar a nação, cada uma das nações, numa relação mais estreita e aberta. (ABDALA JÚNIOR, 2002, p. 74).

Essa ideia proposta por Abdala Júnior ilumina o estudo comparativo de literaturas de língua oficial portuguesa, pois aponta para um dado que deve ser levado em consideração: há entre esses países uma tradição histórico-cultural comum, atravessando as manifestações artísticas. As produções literárias partem de um mesmo lugar, por meio de construções dos tempos

coloniais em um constante processo de aproximações e diferenciações. A partir desse movimento de comunicação em língua portuguesa, onde há um passado comum, já que tiveram um mesmo colonizador, abre-se a possibilidade de uma sequência ideológica, que será um indicativo para o que ele convencionou chamar “macrossistema”. Esse sistema é um campo comum de contato entre as literaturas nacionais. Ressalte-se que é abstrato e alimentado pelo passado comum dessas nações como também alimentado concretamente pela diversidade de produções literárias nacionais. É essa diferenciação que permite as divergências históricas e formas de ruptura de modelos culturais tradicionais. Nota-se que a ideia de macrossistema apresenta um caráter político, com a finalidade de situar as produções literárias de língua portuguesa no cenário internacional.

O elemento feminil em meio à dor

Talvez só rivalizando com o amor, ou tantas vezes magnificamente combinada com ele, a guerra tem sido, ao longo da história, tema de inspiração para as grandes narrativas em muitos ambientes como África. Abdulai Sila, em *Memórias SOMânticas*, mostra-se repetidamente inspirado pela tragicidade da guerra em suas variadas fases e faces históricas, ora exaltando o amor à pátria, ora (re)desenhando o amor e a paixão entre as personagens. Em *Memórias SOMânticas* este se propõe a narrar o amor em meio à guerra, fato que se torna evidente desde o título: “*Memórias*”, faculdade pela qual o espírito conserva ideias ou imagens, ou as readquire sem grande esforço; “*SOMânticas*”, palavra que de início causa certa curiosidade e que, na realidade, revela-se com um acróstico nas primeiras letras: *Speak Only Memories* [Falar apenas memórias], naturalmente românticas, fazendo brotar a leviandade do sonho. A personalidade que protagoniza a narrativa vive uma história marcada por uma longa e sinuosa caminhada em busca da utopia, em que o discernimento nem sempre se impõe. Dissimulada algures na fronteira entre a loucura e a paixão, forja-se a certeza de que nasceu para uma missão: narrar o amor e a utopia em suas variadas tonalidades.

Construímos um mundo plural, onde todas as cores do arco-íris se fundem sem nunca se confundirem. Recuperamos a palavra e, abençoando-a fizemos com que a magia da narração sustentasse os novos limites da razão. Muito além do verbo e da doutrina. (SILA, 2016, p. 123).

De início a protagonista demonstra certo trauma pela figura masculina, e logo um rapaz da escola faz com que tais pensamentos caiam por terra: “Essa infalibilidade reforça-se todos os dias, após cada encontro com ele, o meu homem, o rapaz que conheci na escola e que vinha sendo meu” (SILA, 2016, p. 34), pois ambos, além do sentimento, comungavam do mesmo pensamento: “Limpar a sujeira da nossa terra” (p. 37). O narrado silariano parece, em determinados momentos, reproduzir e questionar os movimentos históricos das guerras, nos quais as mulheres se posicionavam nas periferias dos combates: em casa, na chamada *homefront*, nas fábricas de munições, nas enfermarias dos hospitais militares, na resistência, nos serviços militares, nos locais de prostituição e, ainda, na propaganda institucional, ora estimulando os homens a marchar, ora apontadas como o símbolo a defender pelos homens na frente de guerra.

O próprio discurso de militarismo que alimenta a guerra, com a sua marca de masculinidade, protetora das “mulheres e crianças”, é substituído por um discurso integrador que contempla a relação entre homem e mulher como a base da sociedade de paz que se quer construir. De fato, o que observamos em *Memórias SOMânticas* é que na protagonista reside a garantia do regresso a uma certa normalidade, ainda que com as lutas e os custos inerentes à libertação, em termos sociais e laborais, que a situação de guerra lhes trouxe, com os homens fora dos seus habituais locais de trabalho. A personagem parte em busca de seu amado em uma região chamada Conacri. Lá ela divide quarto com duas outras companheiras na casa de um conterrâneo o qual trabalhava num estabelecimento comercial que tinha posto à disposição do Partido.

Do convívio com as diferentes personalidades que encontrara, e por conta de um breve desentendimento motivado pelo local de dormida, ela tira uma de suas primeiras lições, máximas comuns das composições silarianas:

Eu não teria como me impor, pois para além de serem fisicamente mais fortes, eram ambas mais velhas do que eu, o que no nosso código de conduta era sinônimo de adicionais direitos adquiridos. Todas sabíamos que o primeiro macaco que chega à lagoa é o que bebe a água mais limpa, mas elas queriam alterar essa regra e ainda por cima por via da violência. [...] Aprendi uma das maiores lições de sempre: nada é grátis na vida, e no saber negociar é que está a verdadeira solução dos problemas. Quando se pretende uma coisa ou se está perante um problema, pequeno ou grande, há que conversar, negociar, dar alguma coisa para se poder receber outra. (SILA, 2016 pp. 43 e 49)

Na perspectiva silariana é importante considerarmos que os símbolos são constantemente (re)significados pela dinâmica da vida e das lutas. Isso denota que até aquilo que identificamos como origem cultural, é passível de ser (re)significado, à medida que agimos no

mundo. Por isso, a ideia de sempre voltar atrás e reivindicar o que ficou perdido não deve ser tomada como um eterno retorno ao passado, mas como a apropriação crítica desse passado de forma a uma melhor compreensão do presente e das possibilidades futuras. Para isso, seria necessário rejeitar as visões mumificadoras da cultura e pensá-la como um elemento que está em constante negociação e disputa. Mais do que isso, entender que essas negociações e disputas se dão de formas diferenciadas, a depender do tempo e espaço, mas nem por isso menos ou mais legítimas, híbridas.

Sobre essa discussão, Homi Bhabha ilustra uma categoria dessa “negociação” nos estudos pós-coloniais que certamente se encaixa no narrado em *Memórias SOMânticas*. Esse espaço de negociação de instâncias contraditórias produz lugares e objetivos híbridos de lutas e destrói as polaridades negativas entre o saber e os seus objetos. Para Bhabha, essa temporalidade da negociação ou tradução desmonta a dualidade do verdadeiro (verdade revolucionária) e o falso (falsa concepção ideológica); entre o bom e o mau. "Assim, cada negociação é um processo de tradução e transferência de sentido – cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura" (BHABHA, 1998, p. 53). É novamente a categoria do hibridismo que está sendo convocada, pois "o momento híbrido tem um valor transformacional de mudança que reside na rearticulação, de elementos que não são nem o Um nem o Outro, mas algo mais, que contesta os termos e territórios de ambos" (BHABHA, 1998, p. 55).

Depois de tempos sem notícias de seu amado, com um mundo de questionamentos a pairar, a protagonista coincidentemente encontra um combatente faminto que chegara após o expediente no local onde ela ajudava servindo refeições. Depois de providenciar algo para o homem quis saber notícias e qual foi sua surpresa quando este, diferentemente dos muitos outros aos quais ela já tinha questionado, mostrou-se sabedor de informações. E maior foi a surpresa ainda quando ela descobriu, numa página de jornal, a maneira como seu amado lutava no posto de combate. Ao passo que muitos usavam armas, ele lutava pela educação do povo em uma nítida referência à necessidade de investimentos em educação que muitos países de África precisam para reafirmar-se enquanto nação.

[...] com um jornal na mão. Ofereceu-mo e pediu que eu lesse logo ali. Tinha um comunicado do partido que dava conta do sucesso da nossa luta dentro e fora da nossa terra. Fiquei orgulhosa. Na página central trazia uma foto de um jovem guerrilheiro a dar aulas numa escola no meio da floresta. [...] À medida que se confirmava a minha suspeição inicial, ia crescendo dentro de mim a emoção, que não conseguia controlar. Lágrimas traiçoeiras começaram a pingar sobre o jornal. Dei-me a soltar soluços como uma criança. (SILA, 2016, p. 58).

Como visto, o ensejo nos remete a um projeto de transformação social por intermédio da educação e da escola, uma clara intenção de eliminação das diferenças por meio da revolução e fortalecimento cultural em meio à guerra. A necessidade da reedificação de valores, o partido, a nação e o Estado são temáticas históricas na Guiné-Bissau e que Abdulai Sila traz incessantemente para o campo literário. Nesse contexto, mais do que instruir ou educar as populações, *Memórias SOMânticas* relata o modelo de responsabilidade das escolas do PAIGC, que colocava o indivíduo a par de uma cultura universal, inculcando o conhecimento e o orgulho pela sua própria cultura e pela sua origem. Para além desses saberes, o ensino da língua portuguesa, da matemática, da formação militante eram elementos que buscavam criar as condições aptas a desconectar a Guiné-Bissau dos modelos estrangeiros de desenvolvimento alienante.

Memórias SOMânticas sugere ainda uma Narrativa como arma contra a dominação, pois ela, em momentos sucessivos e pontuais, traz o relato das representações coletivas que se mostram vivas, dando voz a cada indivíduo, sendo ao mesmo tempo parecidos e extremamente diferentes dentro de suas individualidades, realidades e suas percepções:

A vida é uma sucessão de momentos. Vários momentos colados uns aos outros, nos quais por conveniência ou por inaptidão, raramente conseguimos distinguir o fim de um e o início do outro. Tudo tão perto, tudo tão alegórico, tão interdependente! É como num filme de ficção científica, iludimo-nos com a falsa percepção dos nossos sentidos. A realidade é uma coisa, o nosso preconceituoso entendimento dessa mesma realidade é outra coisa. Às vezes próximas, mas sempre distintas. Nunca idênticas. (SILA 2016, p. 61).

Do excerto é importante comentar que, apesar das lacunas em termos temáticos, a hipótese da literatura que enseja o amor e a guerra colonial em África pode servir como prolegômeno a estudos sociológicos e psicossociológicos, quer pela hermenêutica a que faz implicitamente apelo, quer por incluir intencionalmente o recurso a testemunhos diretos. De fato, *Memórias SOMânticas* nos permite adentrar o universo do imaginário e a partir dele no campo das representações, todavia, Silvio Carvalho (2016), acerca de Abdulai Sila, nos testifica que “aquele que escreve é um ser histórico e, como tal, dever ser analisada a sua escritura”. (CARVALHO 2016, p. 26). Sendo histórico ou contemporâneo, o amor em suas variadas vertentes sempre se fez presente no narrado silariano, dando o real sabor das linhas que nos propomos a degustar.

A narração da tragicidade e a construção da utopia

A problemática do sujeito pós-colonial em Abdulai Sila, como muito já mencionado, está intimamente relacionada com as amarras coloniais que ainda se fazem presentes. Se, na tragédia clássica, os heróis eram vítimas da moira, por sobrepujar seus espaços delimitados, na pós-colonialidade o sujeito vivencia a tragicidade, por não saber qual espaço lhe é próprio, ou por buscar constantemente seu espaço de direito; em outras palavras, há uma crise do sujeito. Em Glenn Most (2001), observamos a tragicidade ou o trágico como “uma categoria metafísica desenvolvida a fim de descrever a condição humana”. (MOST, 2001, p. 24). Num movimento reflexivo, tal infortúnio se expressa na revelação do ser a si mesmo e na incapacidade de o sujeito poder controlá-la. Esse movimento de autodescobrimento, deriva e gera, simultaneamente, a separação ontológica, que é o possibilitador da tragicidade, e este, por sua vez, fomentador das utopias:

Eu sonhava ser professora, não enfermeira. Eu queria educar para criar algo novo, não concertar ou remendar. [...] O que a vida me ensinou é que há coisas que as vezes acontecem que simplesmente não se encaixam naquilo que se assume como sequência natural ou lógica das nossas ações, como fruto do empenho na concretização dos nossos sonhos e desejos. E quando esses acontecimentos ocorrem, por mais insignificantes, ilegítimos ou injustificáveis que aparentem ser, é toda uma vida que muda de rumo. (SILA, 2016, p. 63)

O recorte aponta para as possibilidades citadas, de modo que a utopia e a tragicidade se mostram atenuadas pela máscara do desejo e da necessidade: o desejo configurado como o crescimento há muito cerceado e que em frágeis suspiros tenta sobreviver; a necessidade como a representação impositiva de uma realidade que não cessa. Para Most, “a vida só pode parecer trágica quando, por um lado, nós ainda mantemos a expectativa de que o mundo deveria ter sentido, mas, por outro, não estamos mais certos de que há um deus que garante o seu sentido”. (MOST, 2001, p. 35). Tais elementos se apresentam contornando as trajetórias de vida, e estas, por sua vez, transformando a tragicidade própria de suas condições, muitas vezes de mulher e negra africana em artefatos que legitimam sua representação sobre o fortalecimento de uma identidade nacional. Abdulai Sila traz na protagonista da obra uma lição que encoraja e reposiciona o presente em trilhos que vagarosamente buscam um horizonte em detrimento de todo um passado hostil.

No desenvolvimento do romance percebe-se uma esquematização objetiva expressa tanto na construção das personagens quanto na própria construção da narrativa. O romance mescla fatos históricos e políticos com as personagens ficcionais, logo, a verdade se junta à

ficcionalidade, criando um conjunto de intencionalidades sensíveis aos ideais nacionalistas defendidos pelo autor. A narração do trágico na vida da protagonista se mistura com a tragicidade da história da Guiné-Bissau em seus variados momentos, tornando-se evidente no autor um esforço de vencer a amnésia social, com vistas a manter vivas as recordações das violências e das arbitrariedades colonialistas sentidas até hoje.

Sobre o trágico que paira em limiar ao amor na obra, tal aspecto se mostra mais espesso quando a protagonista, depois de intensa busca pelo paradeiro de seu amado, o encontra e juntos, mesmo timidamente, reacendem o sentimento há muito atenuado pela distância e infortúnios da guerra:

Vivi a memorável paixão do guerrilheiro e sinto-a impregnada em tudo quanto sou. No corpo e na alma. Até nos sonhos agora. Libertei-me de vez da dúvida. Aquele homem era meu. Tal como o filho que se mexia no meu ventre. (SILA, 2016, p. 75-78).

Nessa perspectiva, pode-se, portanto, pensar na tragicidade como a história dos desejos não consumados, na desesperança dos possíveis não realizados, das ideias não consumidas. Tal produção no narrado teria por consequência de se vincular a representações de África que ficaram marginais do sucesso dos fatos. Porém, em Abdulai Sila a possibilidade do êxito bebe na inevitabilidade da utopia. Elementos estranhos no êxito, mas nem por isso ausentes formando o fundo humano de que se alimentou a literatura guineense, caminho pelo qual *Memórias Sô-Mânticas* se presta privilegiando uma narrativa social. No narrado, não apenas o encontro é possível, mas também o renascimento e a consumação desse amor tendem a frutificar.

Contudo, o trágico no romance possui amarras ainda mais profundas e resistentes e que a narrativa relata, justamente por refletir a realidade pós-colonial subjacente em África, uma realidade que não tarda em maximizar o fardo de uma vida:

Cuidei das roupas dos dois. Pai e Filho iam vestidos de balalaica da mesma cor. Preparei o mata-bicho [dejejum] cedo e servi na tigela mais nova que tinha. [...] Adorei vê-los a comer juntos, em silêncio, com muito apetite. Quando acabar a guerra e voltarmos para a nossa terra, prepararei sempre pratos deliciosos só para vê-los assim, a comer como crianças. [...] Vamos reunir as famílias que a guerra separou e, definitivamente, cultivar o amor e a fraternidade. Quando o camião chegou, acompanhei-os até a varanda, ficamos os três abraçados durante alguns instantes. Depois dei um beijo em cada um. [...] Estavam muito felizes e animados os dois homens da minha vida. [...] Era o ruído do camião nos ouvidos e as pancadas no peito. Não me lembro de mais nada. Quando acordei estava na nossa enfermaria. Havia muita gente à minha

volta e um telegrama que ninguém parecia querer ler. — Infelizmente nenhum camarada sobreviveu... (SILA, 2016, p. 84-85).

A perda irreparável e a dor podem em princípio parecer a rendição e a prostração em meio à luta de toda uma vida de sonhos construídos. Entretanto, se por um lado o trágico guineense tende ou tenta espelhar uma mulher sofrida, oprimida e “decaída” do ponto de vista simbólico, por outro, na contramão dessa lógica, Abdulai Sila nutre a sua protagonista de muita força, sabedoria e determinação – aspectos que desembocam em uma conduta claramente social. Em Márcio Seligmann-Silva, “a memória do trauma é sempre uma busca de ‘compromisso’ entre o trabalho e a memória individual e outro construído pela sociedade” (SELIGMANN-SILVA, 2000). Talvez o compromisso ao qual Seligmann-Silva se refira seja o motivo pelo qual escritores como Abdulai Sila produzam literaturas “sócio-nacionalistas” e trazem para essas narrativas personagens que tiram do trauma a força para ajudar e se doar em prol da coletividade:

Há certas coisas que a gente não escolhe na vida e tendo-as não se pode escondê-las por mais que queira. São traiçoeiras e indomáveis. As sequelas desta guerra é uma delas. Lutámos, matámos, morremos, ressuscitámos. Um controverso e interminável ciclo de paixões e violência, do qual ninguém sai ileso. [...] Quando reergui a cabeça e encarei a vida de frente, senti que ela tinha algo pra mim, sim. Saí à procura. Perdi um filho, a vida tinha vários para mim. Aceitei-o todos. Eram mais de duzentos num internato. [...] Ela tinha uma oportunidade de se apaixonar de novo, não por uma pessoa, mas por uma causa. Uma causa que encantava centenas de milhares de concidadãos. (SILA, 2016, pp. 87/105).

A resignificação do trágico observada no excerto é uma das grandes práticas silarianas em suas obras, que tem a importância de (re)construção dos códigos culturais da sociedade bissau-guineense. O que para Joseph Ki-Zerbo (2006), em sua frase “N'na laara, na saara” (KI-ZERBO, 2006, p. 5), traduzido como [Se nos deitarmos, estamos mortos], contém aquilo que percebemos ser o elemento motivador da escrita de Abdulai Sila: a indignação e a luta por mudanças. Com isso, constata-se ainda, uma sistemática denúncia desse trágico esquecimento e menosprezo que os autores apontam e contextualizam, numa reconfiguração metafórica justamente como parte integrante de uma nova narrativa da nação.

Considerações Finais

Narrativas de nação em países como a Guiné-Bissau têm cumprido uma valorosa missão, trazendo os castigados e sofreadores das práticas e dos discursos nacionalistas para o centro de suas narrativas. Esse espaço literário no qual as minorias narram suas vivências, em vez de serem apagadas em nome de um todo homogêneo, é o cenário no qual as vozes se encontram e se desencontram na reconstrução de seus relatos individuais e coletivos, cuja concepção do tempo é múltipla, plural, compreendendo que passado e presente dialogam e se refazem, apresentando a crueza das tensões e dos questionamentos de muitos que ficaram e se converteram em viventes de semivida, como nos coloca Homi Bhabha. “A vida é uma sucessão de momentos. Vários momentos colados uns aos outros, nos quais, por conveniência ou inaptidão, raramente conseguimos distinguir o fim de um e o início do outro”.

Dessa forma, sintonizados com as questões de seu tempo e espaço, um grande e qualitativo número de escritores africanos de língua portuguesa, como Abdulai Sila, têm feito de suas escritas um projeto literário que reflete algumas dessas questões sinalizadas. Podemos afirmar que *Memórias SOMânticas* traz inscrita em sua urdidura uma percepção do narrar como condição para o resgate da memória – e, desse modo, quem narra torna-se sujeito da sua his(es)tória e não apenas objeto de um discurso pedagógico. Grande parte das narrativas contemporâneas, especialmente as ditas pós-coloniais, se pudermos fazer essa generalização temerosa, buscam, de um modo ou de outro, puxar os fios que aparentemente amarram de maneira tão coesa as histórias e as identidades de seu povo, mostrando que outras urdiduras são sempre possíveis.

É sob essa ótica que o aspecto político eclode e se mostra atuante nas personagens, propondo em seus espaços exíguos que o individual seja imediatamente ligado à política, tornando necessário e indispensável à divulgação e à publicização que a literatura faculta, aumentado ao microscópio, na medida em que muitas outras histórias se agitam nele.

Referencial

ABDALA JUNIOR, B. *Fronteiras múltiplas, identidades plurais: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural*. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

ABDALA JR. Benjamin. *Literatura, história, política: literaturas de Língua Portuguesa no século XX*. São Paulo: Ática, 1989.

AUGEL, Moema Parente. *O desafio do escombros: a literatura guineense e a narração da nação*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras-UFRJ, 2005. 387 p.

- AUGEL, Moema Parente. *A nova literatura da Guiné-Bissau*. Bissau: INEP, 1998.
- BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BHABHA, Homi K. Disseminação: tempo, narrativa e as margens da nação moderna. In: GUSMÃO, Manuel. Da literatura enquanto construção histórica. In: BUESCU, Helena et al. *A floresta encantada: novos caminhos da literatura comparada*. Tradução de Alexandre Dias Pinto. Lisboa: Dom Quixote, p. 533-573, 2001.
- CABRAL, A. *Guiné-Bissau: A nação africana forjada na luta*. Lisboa: Nova Aurora, 1974.
- CANDIDO, A.; GOMES, P. E. S.; PRADO, D. de A.; ROSENFELD, A. *A personagem de ficção*. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CARVALHO FILHO, Silvio de Almeida. *Angola: História, Nação e Literatura (1975-1985)*. Curitiba: Prismas, 2016.
- DAMATTA, R. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- DAVIDSON, B. *A libertação da Guiné: aspectos de uma revolução africana*. Lisboa: Sá da Costa, 1975.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HOBBSAWM, E. J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- KI-ZERBO, Joseph. *Para quando África? Entrevista com René Holenstein*. Tradução de Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- KUKUL, V. M. *O quarto fechado, de Lya Luft: uma ilha que emerge na noite*. 93 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2005.
- LOPES, C. *Para uma leitura sociológica da Guiné-Bissau*. Bissau: INEP, 1988.
- MOST, Glenn. Da tragédia ao trágico. In: ROSENFELD, Kathrin H. *Filosofia e literatura: o trágico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Marcio (Org.). *Catástrofe e representação: ensaios*. São Paulo: Escuta, 2000.
- ORLANDI, E. P. Processo de descolonização linguística: as representações da língua nacional. In: GALVES, C. et al. (Orgs.). *África – Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. p. 211-224.

RENAN, Ernest. What is a nation? In: BHABHA, Homi K. (Ed). *Nation and narration*. London and New York: Routledge, 1995.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

SILA, Abdulai. *Memórias SOMânticas*. Ku Si Mon Editora Lda. E Abdulai Sila. Bissau – Guiné-Bissau, 2016.

Recebido em 25 de abril de 2018.

Aceito em 23 de junho de 2018.

TABULEIRO DE LETRAS

DOS SANTOS, Onofre, *Descompasso: Angola 1962*. Ler Devagar, Lisboa, 2016, 256 pp.

Gonzalo Retamal Sánchez¹

La presente obra escrita por Onofre dos Santos se enmarca en el contexto en donde aún se visualiza el pasado de Angola como una instancia de comprender el presente. Dos Santos nació en 1941 en la ciudad de Luanda, capital de Angola, África, evidenciando gran parte todo el proceso de lucha por la independencia y post independencia de Angola, siendo participe de sus “Descompasso” (desajustes) como se denomina la presente obra. Abogado y Cientista Político de profesión por la Universidad de Coimbra, el escritor se embarca en una obra que se propone evidenciar el entrecruces de encuentros y desencuentros de los portugueses por mantener a Angola sujeta a la metrópolis colonial por medio de la creación de instituciones educativas como en un inicio lo hicieron los evangelizadores católicos y protestantes.

A obra *Descompasso: Angola 1962*, publicada en portugués en el 2016, se caracteriza por poseer un diálogo entre el pasado y el presente, bajo la estructura organizada de capítulos intercalados, en donde claramente, sin necesidad de suposiciones, el lector puede ubicarse en el contexto de los personajes y el año en donde se desarrolla la obra, sin embargo, el hilo conductor del romance se configura tras la idea de la creación de una Universidad en Angola como la instancia cohesionadora entre la metrópolis y la colonia africana durante 1962 en Luanda. “Descompasso” va relatando en tiempo presente lo que en el capítulo anterior era un recuerdo. La obra relata la historia de un grupo de amigos que dialogan por webcam sobre lo que ocurrió en 1962, y que por medio de los recuerdos van conectando sus vivencias sobre los hechos acontecidos.

¹ gonzalosimon.retamal@gmail.com

La novela comienza haciendo un quiebre con la literatura tradicional, estructurándose en su primer capítulo como si se tratara de una obra de teatro, en ella, los personajes son estatuas de gran relevancia para las historias oficiales de Angola y Portugal. Este grupo de personajes en donde podemos destacar a la reina Ginga, Salvador Correia de Sá e Benavides, Camões, entre otros, formalizan una conversación en donde la opinión de cada uno es puesta sobre la mesa, reflejando sus propias visiones de su labor en la historia de Angola, durante una madrugada en la Fortaleza de S. Miguel, Luanda. Esta breve introducción, con un tinte de literatura fantástica, ayuda al lector a contextualizarse, retomando de forma sucinta diferentes épocas de Angola sin la necesidad “tediosa” de retroceder en el tiempo relatando los acontecimientos como si de un manual de historia se tratase.

Onofre dos Santos sintetiza este primer apartado con una breve frase de la reina Ginga que dará pie a lo que se desarrollará en los capítulos siguientes, dice, “não deixam de ser símbolo de uma dominação injusta”², refiriéndose a lo que significa ser ellos mismos los héroes nacionales simbolizados en una fría estatua. Luego, en los capítulos siguientes, la obra cambia de escenografía rápidamente trasladándose hacia el pasado (1961) para adentrarnos al mundo colonial en donde se disputaba por una posición más preponderante de los angolanos en la sociedad gubernamental, por medio de la educación.

Onofre dos Santos a diferencia de otros autores, como Pepetela, Eduardo Agualusa o Luandino Vieira, enfoca su novela en las contradicciones, disputas internas, infortunios e ideas de los colonos portugueses por “mantener” el control colonial por medio de la educación universitaria en Angola, “de esta forma, el texto literario entrega una perspectiva transgresora que sugiere una reescritura y relectura crítica de la historia angoleña y su representación, a través de la literatura”³, que simbolizan la decadencia del imperio portugués por sostener una coherencia colonial.

En el año 1961, según René Pélissier en su *História General de Angola*, existían bloques nacionalistas relativamente identificados como los “modernistas” y los “etnonacionalistas”, impulsando propuestas para la igualdad de derechos y el fin del colonialismo portugués. Ante el “grito de revolta” de los angolanos, “em que o proprio povo toma nas suas mãos o seu destino, o seu direito de dizer ‘não’ da forma como pode, com os meios de que dispõe, transformando a sua raiva e desespera em reacção contra tudo e contra todos...”⁴, esto provoca el descontento

² DOS SANTOS, Onofre, *Descompasso: Angola 1962*. Ler Devagar, Lisboa, 2016, p. 27.

³ NASCIMENTO, Diana dos Santos, (jan/jun 2016), De cuando la voz se destapa y los mudos hablan. *Revista de Letras*, v. 56, n.1, p. 74.

⁴ WHEELER, Douglá; PÉLISSIER, René. *História de Angola*. Edições Tinta da China MMXIII, 2013, p. 31.

de uno de los bandos portugueses estimulando una reforma educacional que recordaba el impulso evangelista de los siglos anteriores, proponiendo una Universidad, en la que se pensaba como el silenciamiento de los pueblos africanos.

El nuevo quiebre de la novela como hemos mencionado, es el cambio de capítulo hacia los personajes de 1961 en la actualidad, se deja aún lado las estatuas, y se da un nuevo inicio con personajes ficticios y reales. Es el apartado en donde el autor trata de darnos las reflexiones y las aclaraciones de los personajes principales de lo ocurrido en la planificación e implementación de la primera Universidad. Tal proyecto, personificado por el General Venâncio Deslandes, considerado como el Adán en el paraíso, es la puesta en escena fundamental de la novela. El conflicto central se puede resumir en la siguiente cuestionante, era o no era necesaria una Universidad en tierras angolanas, sabiendo que existían las becas de estudios para perfeccionarse en la entonces metrópolis, Portugal. Abrirles paso a los angolanos a estudiar en su país, significaba el “temor” de que estos pudieran fortalecerse como organizaciones anticoloniales, y posteriormente exigir un gobierno para Angola liderados por ellos mismos. Amadeu, personaje de la novela, sintetiza esta última disyuntiva

Falai muitas vezes com o director Lourenço Mendes da Conceição...era um homem que baseava todo o seu pensamento em contas e nas suas projecções...Penso que nunca o conseguí convencer do benefício da criação da universidade...A sua obsessão era o aumento das bolsas de estudos para os estudantes angolanos, comparando os seus custos relativamente muitos mais baixos com os custos da implantações em vários distritos e especialmente em Luanda...Ele consideraba, e nisso tinha razão, que se gastaria muito menos enviando mais estudantes para Portugal⁵.

La problemática se compone en la idea de que ambas propuestas son enlaces que darían continuidad al sistema de enseñanza colonial. Tanto trasladarse a Portugal o mantenerse en Angola, ambas significarían el control de la ciudadanía por los medios ideológicos de la metrópolis. Sin embargo, ambas a la vez, son oportunidades para los angolanos de imponerse como actores sociales de relevancia, dejando de ser invisibilizados y utilizados por el colonialismo portugués, como lo refiere Daiana Nascimento sobre este tipo de literatura, “el problema principal en este abordaje no es la ficcionalización histórica, sino la crítica al silencio histórico, a la violencia colonial, al aplastamiento cultural”⁶. El miedo se refleja en las palabras

⁵ DOS SANTOS, Onofre, *Descompasso: Angola 1962*, op. cit., p. 96.

⁶ NASCIMENTO, Daiana dos Santos - jan/jun 2016. De cuando la voz se destapa y los mudos hablan. *Revista de Letras*, p. 77.

de Salazar cuando se refiere a la propuesta de Deslandes, diciendo, “tem a desfaçatez de me propor a criação de um governo autónomo para Angola”⁷. El objetivo de la Universidad queda totalmente esclarecido cuando en 1962 el narrador nos dice que

Agora quer-se a universidade a toda a pressa, porque as catanas se levantaram selváticamente contra eles e é preciso assegurar rápidamente a educação dos filhos da terra, em quatro ou cinco anos, que deve ser o tempo que se pensa ser possível conter a guerrilha. Ou seja que a universidade é mais um instrumento de emergencia nesta guerra.⁸

La educación como instrumento de control social se ha visto reflejado en diferentes ámbitos de la sociedad en el mundo entero, Onofre dos Santos, en este romance, novedosa por el hecho de proponer una nueva visión de los intentos de la colonia por evitar la independencia y emancipación de los angolanos, apunta a darnos un panorama más amplio de los motivos que conllevaron a la implementación de la Universidad en Angola desde la narrativa literaria, como determina Daiana Nascimento, la obra “elude el peligro de una única verdad”⁹, acercando a los lectores un trozo de la historia poco estudiado por la academia.

Referências

DOS SANTOS, Onofre, *Descompasso: Angola 1962*. Ler Devagar, Lisboa, 2016, p. 256.

NASCIMENTO, Daiana dos Santos. (jan/jun 2016), De cuando la voz se destapa y los mudos hablan. *Revista de Letras*, v.56, n.1, pp. 69-82.

WHEELER, Dougla; PÉLISSIER, René. *História de Angola*. Edições Tinta da China MMXIII, 2013, p. 469.

Recebido em: 16 de abril de 2018.

Aceito em: 01 de junho de 2018.

⁷ DOS SANTOS, Onofre, *Descompasso: Angola 1962*, op. cit., p. 109.

⁸ Idem., p.122

⁹ NASCIMENTO, Daiana dos Santos - jan/jun 2016. De cuando la voz se destapa y los mudos hablan. *Revista de Letras*, p. 80.