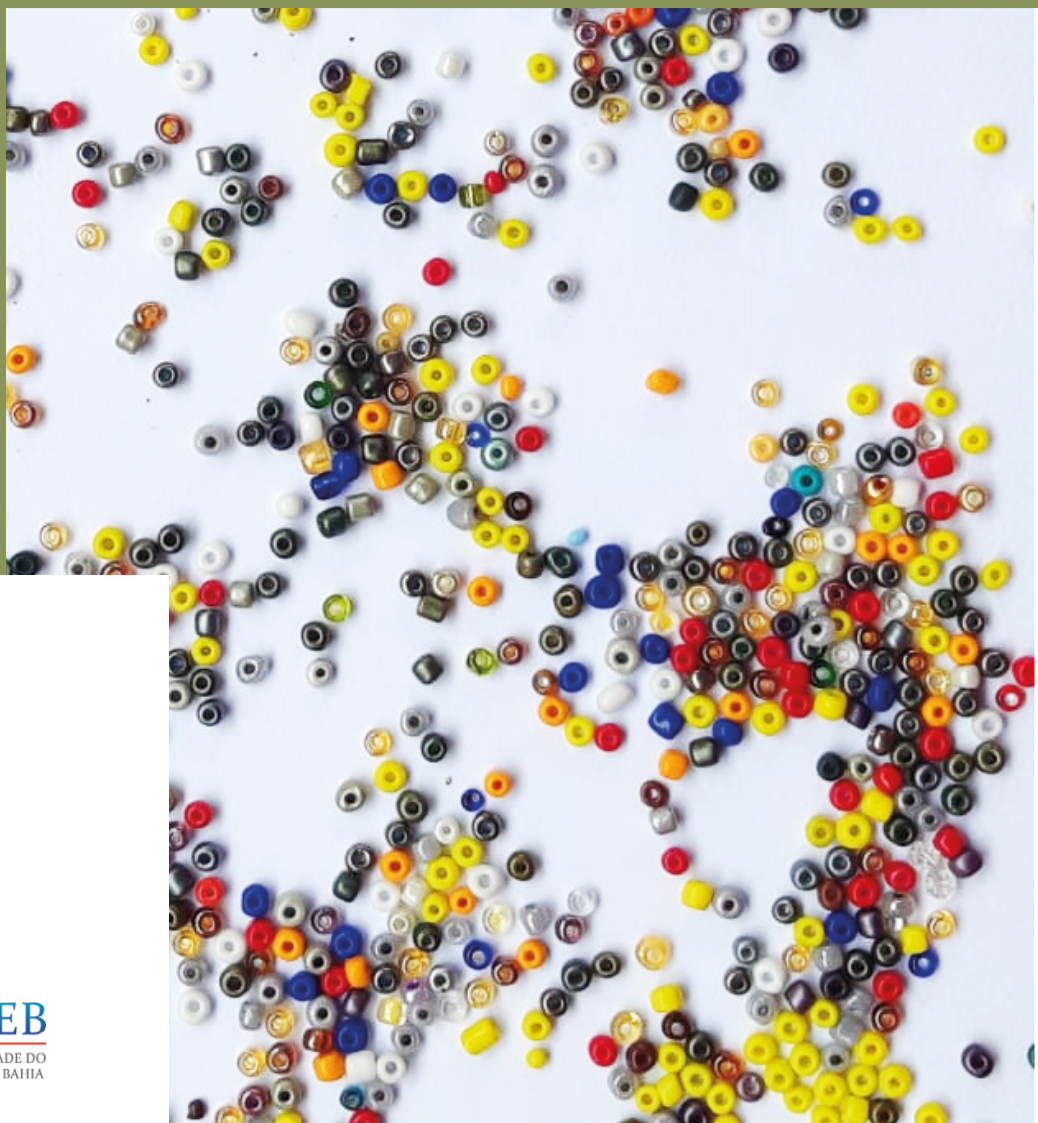


MISSANGAS

ESTUDOS EM LITERATURA E LINGUÍSTICA



ANO 2
NÚMERO 3
JUL - DEZ
2021



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



PPGL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

EDIÇÃO
COM TEMA LIVRE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitor: José Bites de Carvalho

Vice-Reitor: Marcelo D'Ávila

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS X

Diretor: Ariosvaldo Alves Gomes

Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras: Literatura e Linguística.

Coordenadora: Aline Santos do Nascimento

Editor-Chefe

Prof. Dr. Celso Kallarrari de Souza Silva (UNEB, Campus X)

Editores

Prof.ª Dr.ª Ivana Teixeira Figueiredo Gund, UNEB, Campus X)

Prof.ª Dr.ª Karina Lima Sales, UNEB, Campus X)

Prof. Dr. Volker Karl Lothar Jaeckel (UFMG)

Conselho Editorial Nacional

Prof.ª Dr.ª Adriana Santos Batista (UFBA)

Prof. Dr. André Rezende Benatti (UEMS)

Prof.ª Dr.ª Bruna Fontes Ferraz (CEFET-MG)

Prof. Dr. Bruno Oliveira Maroneze (UFGD)

Prof. Dr. Carlos Ribeiro (UFRB)

Prof.ª Dr.ª Crysna Bonjardim da Silva Carmo (UNEB/Campus X)

Prof. Dr. Décio Bessa (UNEB/Campus X)

Prof.ª Dr.ª Fabiana Carneiro da Silva (UFPB)

Prof. Dr. José Alonso Torres Freire (UFMS)

Prof. Dr. José Mario Botelho (FFP-UERJ, Brasil)

Prof.ª Dr.ª Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres (UNEB/Campus X)

Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP)

Prof. Dr. Marcos Bagno (UNB)

Prof.ª. Dr.ª Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU)

Prof.ª Dr.ª Maria Isaura Rodrigues Pinto (UERJ)

Prof. Dr. Pedro Mota Perini-Santos (UFVJM)

Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu (UFS)

Prof.ª. Dr.ª. Rosana Cristina Zanelatto Santos (UFMS)

Prof. Dr. Urbano Cavalcante Filho (IFBA/UESC)

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (USP)

Prof. Dr. Wellington Furtado Ramos (UFMS)

Conselho Editorial Internacional

Prof. Dr. Alberto Bejarano (Instituto Caro y Cuervo), Bogotá, Colômbia.

Prof.ª Dr.ª Carla Maria Ataíde Maciel (UPM), Moçambique

Prof. Dr. Fabio Esposito (Universidad Nacional de La Plata), Argentina

Prof.ª Dr.ª Fabiola Cecere (Ca'Foscari – University of Venice), Itália

Prof. Dr. João Muteteca Naeuge (Universidade Lueji A'Nkonde), Dundo, Angola

Prof. Dr. Márcio Undolo (Universidade Lueji A'Nkonde), Angola

Prof. Dr. Marco Thomas Bosshard, Europa-Universität Flensburg, Alemanha

Prof.ª Dr.ª Maria Alexandra A. Guedes Pinto (Universidade do Porto), Portugal

Prof. Dr. Rolf Kailuweit (Heinrich Heine Universität Düsseldorf), Alemanha

Prof.ª Dr.ª Rosa Pérez Zancas (Universitat de Barcelona), Espanha

Prof.ª Dr.ª Vanessa Castagna (Ca'Foscari – University of Venice), Itália

PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS - PPGL - UNEB - Campus X

Setor de Publicações

Missangas: Estudos em Literatura e Linguística

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/missangas>

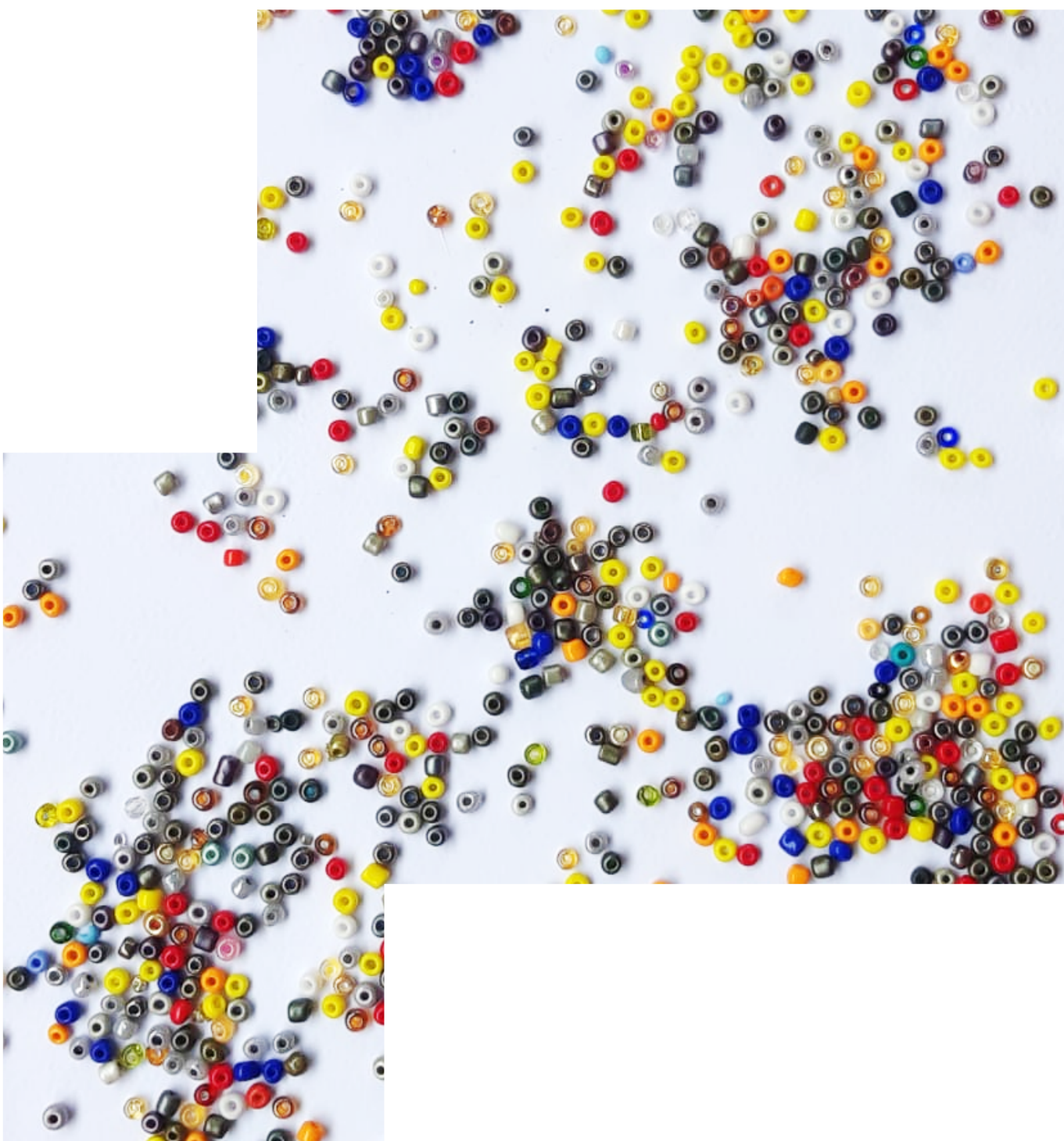
Av. Kaikan, s/n, Bairro Kaikan Sul – Teixeira de Freitas, Bahia

CEP 45.992-255 - BRASIL

Tel. (73) 3263-8054/8055

MISSANGAS

ESTUDOS EM LITERATURA E LINGUÍSTICA



Copyright ©

Todos os direitos reservados aos autores dos artigos. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editores	Prof. Dr. Celso Kallarrari de Souza Silva (UNEB, Campus X) Prof.ª Dr.ª Ivana Teixeira Figueiredo Gund (UNEB, Campus X) Prof.ª Dr.ª Karina Lima Sales (UNEB, Campus X) Prof. Dr. Volker Jaeckel (UFMG)
Revisão e Normalização	Prof. Me. Bougleux Bomjardim da Silva Carmo (UFSB) Prof. Dr. Celso Kallarrari de Souza Silva (UNEB, Campus X) Profª Drª. Juciene Silva de Sousa Nascimento (UNEB, Campus XVIII) Prof.ª Me. Marcele Santos Rosa Donato Prof. Dr. Valci Vieira dos Santos (UNEB, Campus X) Profª Drª Aline Santos de Brito Nascimento
Projeto Gráfico e Diagramação	Fernanda Oliveira

FICHA CATALOGRÁFICA BIBLIOTECAS UNEB

Missangas: estudo em literatura e linguística [Recurso eletrônico] / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. Campus X – ano 2, n. 3 (jul./dez., 2021) – Teixeira de Freitas: UNEB, 2021-

Semestral
ISSN 2763-5279 (eletrônico)

1. Literatura. 2. Linguística. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

Maura Icléa Cardoso de Castro CRB-5/708

CDD 800
CDU 82 + 81

Indexadores e base de banco de dados:



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS - PPGL - UNEB - Campus X

Setor de Publicações

Missangas: Estudos em Literatura e Linguística

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/missangas>

Av. Kaikan, s/n, Kaikan Sul – Teixeira de Freitas, Bahia

CEP 45.992-255 - BRASIL

Tel. (73) 3263-8054/8055

SUMÁRIO

7

Apresentação

*Celso Kallarrari
Ivana Teixeira Figueiredo Gund
Karina Lima Sales
Volker Jaeckel*

11

A escrita feminina do pós-guerra no 'Grupo 47': Ilse Aichinger e Ingeborg Bachmann

Gabriela Gomes de Oliveira

27

A linguagem no guia digital PNLD - 2020 - LITERÁRIO (PDF)

Lara Jatkoske Lazo

48

A presença do feminino na literatura escravista de Machado de Assis e Maria Firmina dos Reis

*Ariane Barbosa Garcia
Helba Carvalho*



68 A variação no uso da concordância verbal com sujeito percentual em textos jornalísticos brasileiros: uma descrição da mídia virtual

*Vivian Meira
Roberto Xavier Matos Junior*

83 Entre a sátira e a epístola: a hibridização de gêneros textuais nas *cartas chilenas*

Ricardo José dos Santos Neto

104 Gestos de leitura em curso: possibilidades de reflexão para o corpo "diferente" na literatura infantil

Ivone Silva de Jesus

125 Leitura de divulgação científica (DC), formação do senso crítico e cidadania cultural

Edna Maria de Oliveira Ferreira

145 Vozes individuais e sociais no discurso de divulgação científica da Universidade Federal de Sergipe

*Luiz Rosalvo Costa
Hellen Regina do Nascimento*



APRESENTAÇÃO

A Revista **Missangas: estudos em literatura e linguística**, vinculada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (DEDC-X), ao divulgar produções de autores nacionais e internacionais sobre temas e problemas literários e linguísticos, tem como propósito acolher a pluralidade de diversos olhares sobre as múltiplas dimensões das ciências humanas em tempos e espaços variados, a fim de contribuir para o debate científico neste momento de intensificação das relações internacionais no campo da produção acadêmica brasileira.

A Revista **Missangas** torna-se, portanto, um instrumento capaz de possibilitar — num mosaico de multiculturalidades — a construção de “nossos colares de contas amigadas”, aproximando e ligando mundos distintos pela via da publicação acadêmica, a fim de dar maior evidência às diferentes filiações teóricas e metodológicas de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que vêm desenvolvendo conhecimento nas linhas de investigação relacionadas à literatura e linguística presentes no Programa de Mestrado em Letras do Campus X da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e em outros Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* no país.

O intuito do Conselho Editorial é o de posicionar a Revista **Missangas** dentro do universo das publicações periódicas e científicas como uma revista que dialoga com os diversos saberes devido ao seu aspecto multidisciplinar. Por essa razão, os textos que aqui compõem esta coletânea de artigos buscam refletir temáticas variadas capazes de expressar as atuais pesquisas nos campos da língua (linguagem), da sua variação, da política linguística, do discurso e da sua formação e da formação do senso crítico, e da literatura, da sua própria produção, da hibridização dos gêneros textuais, da leitura do corpo diferente, das vozes femininas presentes em textos do período do pós-guerra e da escravatura.

Neste segundo ano e terceiro número da revista, contamos com artigos de diversos pesquisadores: professores doutores, doutorandos, mestres e graduandos, alguns do próprio Programa de Mestrado em Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus X*; outros oriundos de universidades brasileiras e estrangeiras, tais como: Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, Universidade Federal do Sergipe – UFS, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Instituto Federal Baiano – IFBAIANO, Universidade Nacional de Rosário, Argentina e Universidade de Colônia, Alemanha.

No primeiro artigo desta edição, *A escrita feminina do pós-guerra no ‘Grupo 47’: Ilse Aichinger e Ingeborg Bachmann*, Gabriela Gomes de Oliveira apresenta alguns caminhos que levaram ao surgimento do Grupo 47, cuja reflexão evidencia a produção intelectual de língua alemã do pós-guerra. Para tanto, a autora investiga a produção literária de duas escritoras austríacas, Ilse Aichinger e Ingeborg Bachmann, que fizeram parte do Grupo 47, a fim de compreender como alguns aspectos da história do nacional-socialismo se fazem presentes nas obras destas duas autoras.

No segundo artigo, *A linguagem no guia digital PNLD - 2020 - LITERÁRIO (PDF)*, de Lara Jatkoske Lazo, cuja análise da linguagem é desenvolvida a partir do *e-book* Guia PNLD 2020, a autora busca identificar se a política linguística e sua visibilidade terminológica, presente no *corpus* selecionado, reproduzem ou não a ideia universalista de apagamento das diferenças culturais e linguísticas, ou seja, que tipo de discurso é oferecido aos professores e alunos do Ensino Fundamental no momento em que há a seleção de obras nacionais e estrangeiras. Segundo a autora, está presente no guia digital PNLD – 2020 – LITERÁRIO, o olhar à diversidade, focada mais ao multicultural que ao multilinguismo, porque se percebe níveis de apagamento que se dão mais efetivamente no corpo do texto do documento, pela escassa expressividade de terminologia que se refira, diretamente, a eles, e pela ausência de uma sistematização de políticas linguísticas que dê mais visibilidade às diferenças.

A presença do feminino na literatura escravista de Machado de Assis e Maria Firmina dos Reis é o terceiro artigo dos autores Ariane Barbosa Garcia e Helba Carvalho, cuja finalidade é de investigar, a partir da Análise do Discurso de linha francesa (MAINGUENEAU, 2008, 2015) e da Estilística (MARTINS, 2012), como os autores analisam a temática da escravidão e seus discursos. De modo particular, a temática da mulher negra e seu papel na sociedade, presentes nestas obras literárias, evidenciando, assim, a relação entre a História e a Literatura.

No quarto artigo, *A variação no uso da concordância verbal com sujeito percentual em textos jornalísticos brasileiros: uma descrição da mídia virtual*, dos autores Vivian Meira e Roberto Xavier Matos Junior, o objetivo é verificar o uso da concordância verbal com sujeito percentual em textos escritos em jornais eletrônicos e sites de grande circulação no Brasil (*Folha de São Paulo*, *Estadão*, *Carta na escola: atualidades em sala de aula*, *g1.com*, *r7.com*, *veja.abril.com*, *epoca.globo*). Para tanto, os autores analisaram os dados com base nos princípios teóricos da teoria

da variação (WEINREICH, U., W. LABOV & M. I. HERZOG, 1968; LABOV, 2011) cujos resultados demonstraram “maior uso das marcas de plural nos contextos de sujeito [+humano] e uma frequência maior de variação na concordância verbal com sujeito percentual nos textos escritos se comparado aos mesmos contextos registrados na década de 1990 (cf. SCHERRE; NARO, 1998) e os contextos de maior ocorrência de variação foram aqueles de sujeito [-humano]”.

O artigo que segue, *Entre a sátira e a epístola: a hibridização de gêneros textuais nas cartas chilenas*, de Ricardo José dos Santos Neto, visa analisar a presença do gênero satírico e sua coexistência com o gênero epistolar em *Cartas Chilenas*, obra de Tomás Antônio Gonzaga. Para tanto, o autor apresenta a sátira e a epístola com base na conceituação de ambos os gêneros, percebendo a hibridização como fenômeno ocorrente na referida obra. De acordo com o autor, torna-se necessário uma boa formação docente para a emergência de novas pedagogias, que “promovam e recebam ‘com outros olhos’ a transgressão, a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade, a singularidade, as perspectivas múltiplas e as especificidades espaciais e temporais”.

No artigo seguinte, *Gestos de leitura em curso: possibilidades de reflexão para o corpo “diferente” na literatura infantil*, a autora Ivone Silva de Jesus busca analisar de que maneira o corpo diferente aparece inscrito/escrito em obras literárias infantis. Nesse propósito e, a partir de uma abordagem qualitativa, a autora utiliza-se de cinco obras literárias infantis, a fim de identificar a estreita relação entre literatura infantil e o corpo diferente. De acordo com a autora, “o texto literário está conectado com o corpo diferente e com as relações sociais, uma vez que revela a posição dos interlocutores no contexto, não perdendo de vista as relações de poder sobre o corpo biológico/social. As cenas de leitura revelam que as obras literárias marcam a presença do(s) corpo(s) diferente(s) em maior amplitude, diferente de outras épocas, porém, corpos reivindicantes, ainda, de aparições mais regulares, não deslocadas, desmistificadas”.

Leitura de divulgação científica (DC): formação do senso crítico e cidadania cultural, da autora Edna Maria de Oliveira Ferreira é o sétimo artigo publicado. Nele, a autora discute, a partir da materialidade discursiva do texto, alguns princípios teóricos-metodológicos, amparados na linguística textual e nos gêneros textuais, que sustentam e facilitam abordagens da leitura de DC em sala de aula. Segundo a autora, “ao tomar a leitura de divulgação da ciência e suas especificidades como objeto de ensino em sala de aula, o professor estará contribuindo para a formação da competência linguístico-discursiva”.

O último artigo, *Vozes individuais e sociais no discurso de divulgação científica da Universidade Federal de Sergipe*, é de Luiz Rosalvo Costa e Hellen Regina do Nascimento. Os autores buscam, a partir das proposições do Círculo de Bakhtin, destacar o discurso de divulgação científica da UFS que se constrói por meio de relações dialógicas, proporcionando a heterogeneidade. Para os autores, este discurso se materializa em enunciados que são constituídos por uma articulação

de vozes individuais e sociais que refletem e refratam posições ideológicas em circulação no fluxo interdiscursivo da sociedade.

Agradecemos a todo(a)s o(a)s pesquisadore(a)s que contribuíram com este terceiro número da Revista **Missangas**, aos pareceristas e revisores desta edição que, gentilmente, sempre têm colaborado conosco, aos nossos colegas e ao apoio constante da coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL (UNEB, *Campus X*), à direção acadêmica do DEDC-X, aos professores das universidades parceiras, por nos ajudar a fazer da **Missangas** um importante instrumento científico para a divulgação dos estudos literários e linguísticos.

Editores

A ESCRITA FEMININA DO PÓS-GUERRA NO 'GRUPO 47': ILSE AICHINGER E INGEBORG BACHMANN

Gabriela Gomes de Oliveira¹

Resumo: A literatura de língua alemã, produzida a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, encontra-se estritamente ligada aos acontecimentos sociais da época. Refletir acerca da produção intelectual do pós-guerra é também um trabalho de análise da história e, nesse contexto, associações como o Grupo 47 são de extrema relevância. É objetivo deste artigo apresentar alguns caminhos que levaram ao surgimento do grupo e apontar algumas de suas contribuições para a literatura. Propõe-se igualmente a investigar a produção literária de duas escritoras austríacas que fizeram parte do Grupo 47: Ilse Aichinger e seu romance *Die größere Hoffnung* (*A Esperança Maior*) e Ingeborg Bachmann e o conto *Jugend in einer österreichischen Stadt* (*Juventude em uma cidade austríaca*). Compreender como aspectos da história do nacional-socialismo se fazem presentes nas obras das duas autoras a partir de perspectivas distintas, mas que por vezes se interligam, parece contribuir para os estudos que se ocupam das temáticas da guerra e da memória.

Palavras-chave: Grupo 47; Ilse Aichinger; Ingeborg Bachmann; Memória.

Introdução

A escritora alemã Christa Wolf inicia seu romance *Kindheitsmuster* (*Modelos de infância* – livre tradução) da seguinte maneira: “O passado não está morto; nem sequer é passado. Nós o afastamos de nós e o tornamos estranho”² (WOLF, 2007, p. 1, tradução nossa). O passado do nacional-socialismo é assim encarado por muitos daqueles e daquelas que sobreviveram a ele. Como um acontecimento ainda latente na memória, ele parece estar predestinado a não ser esquecido – principalmente por indivíduos que o encararam de frente ainda na tenra idade. Conforme Lorenz, aqueles anos da Segunda Guerra Mundial “[...] se tornaram corpos estranhos na vida de muitas pessoas que eram crianças na época. Suas memórias são segredos

¹ Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade de Colônia, Alemanha, e bolsista DAAD (Deutscher Akademischer Austausch Dienst). Mestra em Literaturas Modernas e Contemporâneas pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: gabrielagomes.deoliveira@outlook.com

² No original em alemão: „Das Vergangene ist nicht tot; es ist nicht einmal vergangen. Wir trennen es von uns ab und stellen uns fremd. As demais citações também foram traduzidas do alemão”.

tão intransponíveis que muitas das crianças de guerra naquele período até mesmo as afastaram de si”³ (2003, p. 17, tradução nossa). As atrocidades ocorridas durante o regime nazista na Alemanha deixaram marcas, talvez irreversíveis, na memória de seus sobreviventes. Apesar de todos os percalços e das dificuldades impostas com o fim de guerra, como a destruição causada por ela e todas as existências perdidas durante o Terceiro Reich, a vida parece querer continuar.

A rememoração constante dos acontecimentos recentes do passado alemão (e aqui inclui-se também o austríaco) teria sido deixada de lado para que uma nova sociedade surgisse em meio aos escombros. Portanto, para se prosseguir com o presente e planejar o futuro fazia-se necessário ‘apagar’ o passado. O escritor alemão W. G. Sebald pontua que “quando olhamos para o passado, em particular para os anos de 1930 até 1950, trata-se sempre de um olhar e desviar de olhos simultâneos.” (2011, p. 8). O passado não deixa de existir pelo simples fato de não confrontá-lo, mas uma nova realidade precisava ser construída. Sebald ainda afirma criticamente que

[a]ssim, tanto pelo trabalho exigido como pela criação de uma nova realidade despida de fisionomia própria, ela impediu de antemão qualquer recordação do passado, direcionando a população, sem exceção, para o futuro e obrigando-a ao silêncio sobre aquilo que enfrentara (SEBALD, 2011, p. 17).

Como vimos, a temática da época poderia ser resumida da seguinte forma: esquecer para sobreviver. Além de Sebald, outros estudiosos também refletem sobre essa fase da história social da Alemanha:

Trivializar, suavizar, esquecer conscientemente e reprimir foram o lema nos anos do pós-guerra. É assim que o antigo professor de psicologia clínica e gerontologista de Kassel Hartmut Radebold, nascido em 1935 e, portanto, ele próprio uma criança de guerra, atesta sua geração. Como alguém poderia ter sobrevivido se, entretanto, tivesse se entregado inteiramente ao desespero e à dor? A única maneira de se proteger era não deixar que o horror chegasse até você e simplesmente funcionar (LORENZ, 2003, p. 19, tradução nossa)⁴.

As novas gerações que permaneceram durante aquele período encontravam-se perdidas, objetivando apenas a continuação de uma vida com as mínimas condições

³ No original: [...] „sind in den Leben vieler Menschen, die damals Kinder waren, Fremdkörper geworden. Die Erinnerungen an sie sind Geheimnisse, die so unaussprechbar sind, dass viele der damaligen Kriegskinder sie sogar vor sich selbst weggeschlossen haben“.

⁴ No original: “Bagatellisieren, abschwächen, bewusst vergessen und verdrängen, lautete die Devise in den Nachkriegsjahren. So attestiert es der ehemalige Kasseler Professor für klinische Psychologie und Altersforscher Hartmut Radebold, Jahrgang 1935 und somit selbst ein Kriegskind, seiner Generation. Wie hätte man überleben sollen, wenn man sich ganz und gar Verzweiflung und Kummer hingegen hätte? Da blieb als Selbstschutz nur, das Grauen nicht an sich herankommen zu lassen und einfach zu funktionieren.“

humanas. Além do silêncio sobre o que há pouco ocorrera, havia também um sentimento de culpa dos filhos para com os pais:

Pois o horror do qual estas crianças e jovens se desviaram era de fato inconcebível. Cinquenta e cinco milhões de vidas foram perdidas nesta grande guerra que destruiu a Europa. A geração de seus pais e avós havia planejado e realizado isso. Assim como o assassinato dos judeus europeus. Ninguém quis falar sobre isso depois de 1945. O destino das crianças de guerra foi inevitavelmente obscurecido pela extensão da culpa alemã. O silêncio tomou seu início (LORENZ, 2003, p. 20, tradução nossa)⁵.

O silêncio mencionado por Hilke Lorenz parece surgir como uma espécie de condição social na tentativa de reerguer países, como Alemanha e Áustria. Apesar das interferências políticas do eixo vencedor, a questão da culpa e do silêncio ainda reverberam em grande parte daquelas sociedades. Nesse contexto, a exigência de uma nova existência social, por parte das populações afetadas pela devastação da guerra, acarretou o surgimento de diversos grupos intelectuais que propuseram novos olhares sobre aquela realidade. A literatura surge nesse cenário como possibilidade de expressão dos acontecimentos históricos recentes, visando dar vazão a incontáveis textos que refletiam o pensamento e também às angústias dos escritores e escritoras da época. Embora parte da sociedade tivesse optado pelo silêncio, a literatura chega nesse momento para dar voz ao passado. Primo Levi, por exemplo, foi o primeiro sobrevivente de Auschwitz a publicar um livro sobre suas experiências. O relato intitulado *Se isto é um homem*, publicado originalmente em 1947, figura entre as principais obras da chamada Literatura do Holocausto. Depois dele, inúmeros escritores e escritoras – testemunhas diretas ou indiretas do extermínio praticado pelos nazistas – propuseram reflexões literárias (autobiográficas ou ficcionais) a este respeito. Da mesma forma, muitos foram aqueles e aquelas que escreveram sobre o outro lado da história, isto é, sobre personagens de origem alemã que não foram vítimas diretas ou perseguidas do nacional-socialismo, mas que, ainda assim, carregam as marcas daquele tempo.

Nesse contexto sócio-literário do pós-guerra, surge o Grupo 47, sobre o qual falaremos a seguir.

1 Grupo 47, história e memória

O Grupo 47, nome dado em virtude de seu ano de fundação (1947), foi uma associação de jovens autores que surgiu na Alemanha após a Segunda Guerra Mundial, sendo considerado por muitos o grupo literário mais influente do pós-guerra.

⁵ No original: „Denn das Grauen, von dem sich diese Kinder und Jugendlichen abwandten, war in der Tat unfassbar. Fünfundfünfzig Millionen Menschenleben hat dieser große, Europa zerstörende Krieg gekostet. Die Generation ihrer Eltern und Großeltern hatte ihn geplant und durchgeführt. Ebenso wie die Ermordung der europäischen Juden. Darüber wollte nach 1945 keiner gerne reden. Das Schicksal der Kriegskinder wurde zwangsläufig erst einmal vom Ausmaß der deutschen Schuld überschattet. Das Schweigen nahm seinen Anfang.“

O fato de seu surgimento ocorrer apenas dois anos depois do fim do regime nacional-socialista aponta para uma vontade intrínseca de muitos escritores e intelectuais, que vivenciaram os horrores da guerra, de promover o recomeço dos debates sobre literatura “na esperança de que através da palavra conseguiriam dar uma nova forma social e política à Alemanha devastada, mudando uma sociedade moralmente abalada” (SCHMITT, 2012, p. 15). Nos primeiros anos subsequentes à guerra, a literatura alemã era denominada *Trümmerliteratur*, isto é, literatura de escombros – à qual também pertenciam os autores do grupo. A *Trümmerliteratur* descrevia não apenas as casas e as cidades em ruínas, como também transportava para suas produções a falta de esperança do indivíduo também em ruínas, a guerra, a morte e a tentativa de sobrevivência por entre os escombros. Observa-se que havia um certo “consenso antifascista”⁶ (BRAESE, 2007, p. 116, tradução nossa) comum a todos os participantes do grupo, uma vez que a maioria dessa nova geração de escritores, que surgia após a queda do regime nazista, era constituída por ex-soldados ou prisioneiros de guerra – dentre eles Heinrich Böll, Günter Grass, Günter Eich, Walter Jens, etc.

O idealizador do Grupo 47 foi, sobretudo, o autor Hans Werner Richter que organizou, em 1947, a primeira reunião do grupo literário na casa da escritora Ilse Schneider-Lengyel em Bannwaldsee, na Baviera. Descrito como uma coletividade heterogênea de escritores que não possuíam uma forma fixa de organização e nenhum programa literário pré-determinado, o Grupo 47 realizava, a cada ano, uma ou duas reuniões nas quais novos trabalhos eram apresentados e posteriormente debatidos pelos membros. Nesses encontros, um aspecto significativo de suas produções textuais emergia: a linguagem. Devido à manipulação propagandística do vocabulário por parte do regime nazista, o Grupo 47 procurou mudar a maneira de se expressar, recorrendo a uma linguagem compreensível e factual a fim de neutralizar sua manipulação. “Conforme Hans Werner Richter, [...] a linguagem escravista do III Reich deveria ser devastada, para dar espaço a uma nova linguagem, simples e realista” (SCHMITT, 2012, p. 15). Os escritores pretendiam utilizar uma forma de expressão não corrompida pelos nazistas, ou seja, “uma literatura que não desviasse os olhos dos leitores da destruição causada pelo regime hitlerista, mas que a tornasse visível, sem embelezamentos, para que se reavivasse as experiências da guerra” (SCHMITT, 2012, p. 17).

Em meados dos anos 1960, o Grupo 47 tornou-se objeto de um debate político-cultural que, em última análise, também levou à sua dissolução. O pequeno grupo composto por poucos escritores teria sido capaz de influenciar a comercialização dos textos por ele selecionados de forma significativa. Ao longo dos anos, foi estabelecida uma espécie de mercado literário, o que ajudou novos escritores a alcançar sucesso comercial e de mídia e a cooperar com as editoras. “Esta posição de poder provocou críticas fundamentais tanto interna quanto externamente,

⁶ No original: „antifaschistischer Konsens“.

especialmente porque a estrutura fixa do grupo não permitia nenhum processo de modernização” (LITERATURKRITIK, 2017). Durante os protestos que deflagraram a revolução estudantil de 1968, o Grupo 47 foi confrontado com reivindicações críticas. A demanda por opinião política cresceu fortemente na época, o que levou a discordâncias e disputas sobre a relação entre política e literatura dentro do grupo.

Em 1967, vinte anos após o seu surgimento, realizou-se sua última reunião pública. Apesar de sua enorme relevância, algumas vozes críticas soaram após a dissolução do Grupo 47. Enfatizou-se que, embora os autores do grupo estivessem preocupados com a guerra e os eventos do pós-guerra, o extermínio da população judaica pelo regime nacional-socialista praticamente não desempenhava nenhum papel nas obras literárias. Arnold (2004, p. 11) aponta que a própria conduta de alguns autores durante a existência do Terceiro *Reich* também “não fora autorrefletida ou questionada criticamente”. Embora os eventos nazistas tenham feito parte do conteúdo da literatura do pós-guerra, isso parece não ter sido o resultado do processamento das próprias experiências pois, à medida em que os autores do Grupo 47 chegaram a um acordo com o passado – o próprio e o da Alemanha – este, segundo os críticos, não fora examinado criticamente como se deveria.

Klaus Briegleb, em seu livro *Mißachtung und Tabu: eine Streitschrift zur Frage: „Wie antisemitisch war die Gruppe 47?“,* cuja tradução livre seria “Desconsideração e tabu: uma polêmica sobre a questão: ‘Quão anti-semita era o Grupo 47?’”, também critica a maneira como os autores do Grupo 47 lidaram com a perseguição e a aniquilação da população judaica na literatura. Segundo ele, o grupo não aproveitou a oportunidade ocasionada por sua forte presença nos meios literários e midiáticos para “lidar conscientemente com a dor sobre as ‘conseqüências do genocídio’ para judeus e alemães tomando consciência de suas diferenças”⁷ (BRIEGLEB, 2003, p. 77, tradução nossa). Ao contrário, Briegleb afirma que os autores cultivaram seu “[...] grande tabu: o medo de um verdadeiro encontro com os judeus e o judaísmo depois do Shoah”⁸ (BRIEGLEB, 2003, p. 12, tradução nossa), mesmo que escritores judeus tenham feito parte do grupo. Ainda de acordo com ele, a literatura produzida pelo Grupo 47 poderia ser descrita como “literatura sem memória”⁹ (BRIEGLEB, 2003, p. 21, tradução nossa). Outro aspecto fortemente criticado por Briegleb (2003, p. 165) é a falta de uma participação expressiva de mulheres dentro do grupo, uma vez que ele considera a voz feminina como a voz da verdade.

Uma passagem bastante significativa descrita pelo estudioso é o primeiro encontro de Hans Werner Richter, fundador do Grupo 47, com Ingeborg Bachmann e Ilse Aichinger. Nessa ocasião, Richter convida as escritoras para um encontro na pequena cidade de Niendorf, em maio de 1952, com a intenção de conseguir convencê-las a participarem do grupo, como que para compensar, com o auxílio

⁷ No original: „jene Trauer um die ‚Folgen des Genozids‘ für Juden und Deutsche differenzbewusst zu bearbeiten“.

⁸ No original: „[...] großes Tabu gepflegt [haben]: die Angst vor einer wirklichen Begegnung mit Juden und Judentum nach der Shoah“.

⁹ No original: „Literatur ohne Gedenken“.

do olhar feminino, a dureza da escrita sobre a guerra. De acordo com Briegleb (2003, p. 167), não se trata de uma questão sobre tematizar histórias de uma mulher judia, mas sim de melhorar a imagem do grupo. É importante ressaltar que os atributos femininos de Ilse Schneider-Lengyel, que já era membro do grupo, não os ajudaram a melhorar sua imagem externa, já que Schneider-Lengyel aparecia frequentemente com roupas masculinas. Sendo assim, era necessário adicionar ao Grupo 47 um caráter mais acolhedor e feminino, visando a uma melhor aceitação por parte do público. A partir dessas considerações, que podem (e devem) ser lidas criticamente, torna-se relevante investigar a relação das escritoras Ingeborg Bachmann e Ilse Aichinger com o cenário literário do pós-guerra e com o Grupo 47. Também se torna interessante analisar os acontecimentos históricos do período pós-guerra que se fazem presentes em suas publicações literárias. Por fim, como o passado, através da história, se revela a partir do olhar literário dessas autoras?

2 Ilse Aichinger: Die größere Hoffnung (A Esperança Maior)

A escritora Ilse Aichinger nasceu em Viena, em 1921, e possuía uma irmã gêmea – Helga. Ela era filha de uma médica judia e de um professor. Após a invasão de Hitler na Áustria, em março de 1938, a mãe judia perdeu seu consultório, seu apartamento e sua posição como médica. A irmã de Ilse pôde emigrar para a Inglaterra em 1939, porém, o início da guerra impediu a partida planejada do resto da família. Sua avó e os irmãos de sua mãe foram deportados e assassinados em 1942. Ilse Aichinger permaneceu em Viena durante toda a guerra e, após o seu fim, começou a estudar medicina – curso que ela interrompeu pouco tempo depois para escrever seu romance *Die größere Hoffnung (A Esperança Maior)*. Por muitos anos, trabalhou na redação da editora Fischer, em Viena, e casou-se com Günter Eich em 1953, com quem teve dois filhos. Em 1952, recebeu o Prêmio Grupo 47, em 1979, o Prêmio Georg Trakl, em 1982, o Prêmio Petrarca e, em 1983, o Prêmio Franz Kafka.

O romance *Die größere Hoffnung (A Esperança Maior)*, ainda sem tradução para o português brasileiro, fora publicado pela primeira vez, em 1948, e é considerado uma das primeiras reelaborações literárias da era nazista. Ele nos apresenta a história da pequena Ellen, uma garota ‘semi-judia’ que anseia conseguir um visto para os Estados Unidos da América e, deste modo, se reencontrar com a mãe judia que lá vive – sendo esta sua ‘grande esperança’. A perseguição aos judeus, no período da Segunda Guerra Mundial, é uma referência bastante significativa no romance. No decorrer dos dez capítulos da obra, a vida de Ellen e de seus amigos é apresentada de maneira detalhada, em que seus sentimentos e o sofrimento dos personagens são refletidos por seus atos. Ao solicitar o visto, a protagonista é surpreendida pela resposta negativa do cônsul, que afirma não poder lhe conceder o documento.

A questão do pertencimento e o olhar infantil sobre a história são aspectos importantes a serem ressaltados, embora outros tantos também sejam relevantes.

As terríveis condições enfrentadas por crianças de ascendência judaica é um fato bastante notório ao longo do romance. Essas crianças judias, na maioria das vezes, lutavam para sobreviver por conta própria – e tudo isso em meio à ocupação nazista em Viena. Nesse momento, a história se entrelaça à literatura e nos mostra um vislumbre da realidade vivida à época, mas descrita por meios literários. Os pesadelos e as pequenas histórias imaginativas da protagonista não se distanciam muito da realidade do período: “Crianças com casacos compridos e mochilas muito pequenas, crianças que tiveram que fugir. Nenhuma delas tinha permissão para ficar e nenhum deles tinha permissão para sair”¹⁰ (AICHINGER, 1991, p. 5). Segundo Raul Hilberg (1990, p. 56), o processo de extermínio dos judeus fora dividido em diversas etapas. Primeiramente foi definido o termo “judeu”; depois entraram em vigor medidas de expropriação; logo após veio a concentração de judeus em guetos; finalmente, foi tomada a decisão de aniquilar os judeus europeus. Várias unidades móveis de matança haviam sido enviadas para a Rússia, enquanto no resto da Europa as vítimas foram deportadas para campos de extermínio.

Em certo momento, Ellen deseja ser aceita na comunidade de crianças que, assim como ela, encontram-se desamparadas frente aos perigos da Guerra. Ela possui apenas “dois avós do tipo errado” – ou seja, dois avós que pertencem à tradição judaica –, enquanto outras crianças da herança judaica têm “quatro avós do tipo errado” – isto é, quatro avós judeus. Por causa disso, ninguém quer brincar com elas, mas Ellen não vê problema nisso e deseja pertencer ao grupo. Um grupo privado de liberdade, de crianças que não têm mais permissão de se sentar no banco de um parque público, que não podem mais andar no carrossel e frequentar escolas públicas. O “processo de guetização”, conforme Hilberg (1990, p. 173-184), visava separar alemães e judeus completamente pelo maior tempo possível. Dentre as medidas tomadas pelo *Reich* Alemão contra o povo judeu, já no início da guerra, incluíam-se, dentre outras coisas, a proibição do uso dos vagões de dormitório e de jantar em todas as linhas ferroviárias da Alemanha – em 1942 foi proibida, permanentemente, a entrada de judeus em quaisquer veículos de transporte –, além disso, eles foram banidos de *spas* e estabelecimentos balneários. Pacientes de hospitais judeus eram entregues a instituições judaicas, cabeleireiros ‘arianos’ não podiam mais atender clientes judeus. Proprietários de imóveis recebiam autorização para despejar seus inquilinos judeus e, em setembro de 1939, as delegacias de polícia locais impuseram a proibição de judeus saírem depois das 20 horas. Ainda segundo o estudo de Hilberg (1990, p. 180), o Chefe de Imprensa do *Reich* instruiu os jornais para justificar essa medida, dizendo que os judeus haviam aproveitado o apagão noturno para assediar as mulheres arianas. Entretanto, a maneira como as crianças do romance de Ilse Aichinger narram acontecimentos tão drásticos é notoriamente infantil, ingênua. No trecho abaixo,

¹⁰ No original: „Kinder mit langen Mänteln und ganz kleinen Rucksäcken, Kinder, die fliehen mussten. Keines von ihnen hatte die Erlaubnis zu bleiben und keines von ihnen hatte die Erlaubnis zu gehen“.

a protagonista interpreta uma cena de teatro com seus amigos, imaginando um cenário onde não há mais restrições:

‘E o prefeito diz: Bom, muito bom! A partir de amanhã, você poderá sentar-se novamente em todas as bancadas. Seus avós são esquecidos.’ ‘Muito obrigado, Sr. Prefeito!’ ‘De nada, de nada. Cumprimentem seus avós!’ ‘Você disse isso muito bem. Se você quiser, pode brincar de prefeito a partir de agora’.¹¹ (AICHINGER, 1991, p. 27, tradução nossa).

Essas crianças, que Ellen reconhece como amigas, são obrigadas a usar uma Estrela de Davi amarela costurada em seus casacos e jaquetas. A protagonista, porém, as inveja por isso. Ela também quer uma estrela assim, como um sinal de que ela pertence ao grupo:

Ela tirou seu casaco do gancho da porta. [...] Ela rasgou a estrela de seu vestido e suas mãos tremeram. [...] Ela não deixou que isso a impedisse, nem sua avó e nem a polícia secreta. Rapidamente, com pontos grandes e desajeitados, ela coseu-a no lado esquerdo do casaco¹² (AICHINGER, 1991, p. 88, tradução nossa).

Nesse momento, o anseio por pertencimento de Ellen e sua ingenuidade se fundem no romance. As crianças não sabem o que essa estrela representa, assim como Ellen não compreende o fato de não ter permissão para usá-la. Retornando, mais uma vez, ao viés histórico do romance, nota-se a presença de um símbolo marcante da opressão sofrida pelos judeus. Um decreto nazista adotado, a partir de 1º de setembro de 1941, previa que todos os judeus com mais de seis anos de idade tivessem que usar uma Estrela Judaica em público. Esta estrela deveria ser do tamanho da palma da mão, a palavra ‘judeu’ seria escrita em letras pretas em um fundo amarelo e ela deveria ser fixada no lado esquerdo da roupa. Conforme Hilberg (1990, p. 188-189), o portador da Estrela Judaica era exposto; ele constantemente tinha a sensação de ser encarado de todos os lados, como se a população tivesse se transformado em forças de segurança que os vigiavam e os observavam. Sob tais circunstâncias e restrições nenhum judeu poderia resistir, esconder-se ou, até mesmo, decidir fugir.

Apesar de toda a tensão e do enorme conflito histórico que dizimou milhares de pessoas, o olhar infantil sobre esses acontecimentos é algo muito presente no romance de Aichinger. Uma das crianças, entretanto, compartilha com o grupo de amigos o que outra pessoa lhe disse, mas que ninguém quer ouvir: “A Bibi disse:

¹¹ No original: „Und der Bürgermeister sagt: Brav, sehr brav! Von morgen ab dürft ihr wieder auf allen Bänken sitzen. Eure Großeltern sind euch vergessen. Vielen Dank, Herr Bürgermeister!’ ,Bitte sehr, gern geschehen. Schönen Gruß an die Großeltern!’ ,Das hast du gut gesagt. Wenn du willst, darfst du von heute ab den Bürgermeister spielen“.

¹² No original: “Sie nahm den Mantel vom Haken an der Tür. [...] Sie riss den Stern vom Kleid, ihre Hände zitterten. [...] Sie ließ sich das nicht verbieten, nicht von ihrer Großmutter und nicht von der geheimen Polizei. Rasch, mit großen, ungeschickten Stichen nähte sie ihn an die linke Mantelseite“.

a estrela significa a morte”¹³ (AICHINGER, 1991, p. 96, tradução nossa). A estrela, que para muitas vítimas do nacional-socialismo simboliza o início de sua caminhada para a própria morte, se torna para Ellen algo que a vincula intimamente ao grupo de amigos. Mais uma vez, o caminho do pertencimento e o da ingenuidade se cruzam no texto. Embora seus amigos a invejassem pelo fato de ela não ser obrigada a carregar tal fardo – “Você será poupada da vergonha” (AICHINGER, 1991, p. 154, tradução nossa) – a estrela em seu casaco parece lhe dar forças. Mesmo ao final do romance, o símbolo da estrela retorna de forma positiva. Ellen vê uma *Morgenstern* (Estrela da Manhã) no horizonte e associa essa visão ao surgimento de uma nova esperança para ela e para as crianças: “’Georg, a ponte se foi!’ ‘Vamos construí-la de novo!’ ‘Como devemos chamá-la?’ ‘A esperança maior, nossa esperança!’ ‘Georg, Georg, eu vejo a estrela!’”¹⁴ (AICHINGER, 1991, p. 237, tradução nossa). Pode-se dizer, finalmente, que a ingenuidade infantil apresentada no romance destoa dos acontecimentos históricos da época. Por um lado, temos as figuras das crianças judias que são vítimas de todo o ódio nazista. Seu olhar sobre os fatos que as acometem são, de certo modo, muito puros. Elas se mantêm distantes dos adultos, não confiam neles. Por outro lado, temos o mundo maldoso e terrível da realidade adulta. Um mundo rodeado de morte e abandono. O mundo olhado através da perspectiva das crianças nos apresenta certa esperança de um futuro melhor, o que alivia um pouco a lembrança dolorosa da trajetória humana em tempos de guerra.

3 Ingeborg Bachmann: *Jugend in einer österreichischen Stadt* (*Juventude em uma cidade austríaca*)

A escritora Ingeborg Bachmann nasceu na Áustria em 1926 e, assim como Ilse Aichinger, figura entre um dos grandes nomes da literatura austríaca. Um fato interessante sobre sua família é que uma filial do campo de concentração de Mauthausen se localizava a apenas dois quilômetros do local de sua residência, o que significa que eles estiveram secundariamente ligados à população do campo. Por um tempo, Ingeborg Bachmann mantivera um caso de amor com o poeta Paul Celan e era uma amiga íntima de Ilse Aichinger. Em 1952 ela apresenta, pela primeira vez, uma de suas produções literárias em um encontro do Grupo 47, o que ocasionou sua inserção no mesmo. Em 1961, Bachmann publica uma coletânea de contos intitulada *Das dreißigste Jahr* (*Trinta anos* – traduzida para o português por Leonor de Sá), que foi recebida inicialmente de forma crítica, o que também se reflete em sua mudança da poesia lírica para a prosa acompanhada da ruptura com a narrativa realista, como era típico entre os autores do Grupo 47. Esse ciclo de histórias tematiza a guerra e o nacional-socialismo por meio da “linguagem

¹³ No original: „Bibi hat gesagt: Der Stern bedeutet den Tod!“.

¹⁴ No original: „‘Georg, die Brücke steht nicht mehr!’ ,Wir bauen sie neu!’ ,Wie soll sie heißen?’ ,Die größere Hoffnung, unsere Hoffnung!’ ,Georg, Georg, ich sehe den Stern!’“.

lírca”, assim como também a travessia por sobre as fronteiras terrestres ao final da guerra. O assunto predominante, por vezes utópico, são os movimentos de partida e seus trágicos fracassos.

No geral, a publicação foi recebida de forma muito negativa pelos críticos. Segundo Lennox (2007, p. 155), os críticos do gênero masculino ainda não estavam preparados para concordar e para responder à incursão de Bachmann em um gênero dominado por homens, isto é, a prosa. Somente o movimento feminino a partir de 1971, levou a um repensar das críticas com relação à avaliação das obras de Bachmann, incluindo a coletânea de contos. Há, inclusive, elogios pelo fato de o volume narrativo tratar da relação entre os sexos e a busca da nova autoimagem da mulher. Desde a década de 1980, Bachmann tem recebido mais elogios do que críticas e se tornou uma figura de destaque da literatura feminista. O que foi criticado como desatualizado na época de sua primeira publicação estava, em retrospectiva, à frente de seu tempo.

A coletânea *Das dreißigste Jahr (Trinta anos)* apresenta técnicas de escrita literária muito próprias, de modo que se tornaram, de certa maneira, características dos textos em prosa da autora. Segundo Gehle (1998, p. 188), Bachmann retorna, repetidamente, a metáforas de aniquilação e morte em que ela tenta romper com a equação de vitimização dos perpetradores. Em seus contos, ademais, é possível notar a presença de metáforas que permeiam as temáticas do amor, da guerra e da doença. Embora a autora ‘quebre’, de certa forma, as alusões históricas ao fazer uso de metáforas para abordar os temas supramencionados, ela não deixa de fora os aspectos históricos que serviram como base de sua coletânea e instiga o leitor a refletir sobre esses assuntos. O período do pós Segunda Guerra Mundial, embora historicamente não surja como foco central de sua narrativa, ainda desponta como objeto significativo de seus textos. Sobre isso, Gehle (1998, p. 192) pontua que Bachmann levanta a questão da possibilidade de diálogo entre judeus e alemães, mas, ao final de um de seus contos, refuta este cenário e se posiciona de maneira cética a ele.

Outra reflexão presente na coletânea é um certo problema de comunicação, expressão e representação mútua fortemente presente no período do pós-guerra. Para a autora, há uma falta de possibilidade de compreensão humana após Auschwitz. Os horrores da Guerra ainda são latentes e doloridos, de modo que ocasionam nos sobreviventes uma espécie de mandamento do silêncio. Após serem confrontados com a linguagem da factualidade, a única coisa que resta a eles é permanecer em silêncio e partir. Esta reflexão nos transporta para o conto a ser analisado neste artigo: *Jugend in einer österreichischen Stadt (Juventude em uma cidade austríaca)*.

O conto descreve o regresso à cidade “K” (Klagenfurt na Áustria) de uma figura que nos é apresentada sem maiores detalhes acerca de sua personalidade. Sabemos que a personagem, quando criança, experienciou a maneira como a Áustria se tornou parte da Alemanha nazista. Durante um passeio pela cidade, a

infância e a juventude vividas naquele local são trazidas de volta à vida através de *flashbacks*. Estas são principalmente memórias cênicas, que se relacionam com os respectivos lugares na cidade à medida em que o indivíduo que caminha se depara com eles. Os sentimentos da infância também ganham destaque, mas são descritos e esclarecidos com o olhar da pessoa adulta de hoje que rememora o passado triste do contexto da Segunda Guerra Mundial. A primeira infância tem como característica principal a calma. Não se podia brincar livremente e as crianças deveriam ser muito silenciosas durante as aulas na escola. O cotidiano escolar é apresentado como uma sequência de tarefas e intervenções paradoxais. O silêncio surge como uma questão recorrente em todo o conto. “À mesa, as crianças se sentam em silêncio [...], enquanto o rádio faz barulho e a voz do jornalista percorre a cozinha como um trovão e depois desaparece, onde a tampa da panela, assustadoramente, é levantada por causa do estouro das batatas”¹⁵ (BACHMANN, 2003, p. 89, tradução nossa).

As tarefas do dia a dia se misturam aos acontecimentos de guerra e o personagem busca na memória traços que o fazem retornar àquela época perdida. Entretanto, ao contrário do que ocorria aos judeus e a outros povos perseguidos, as famílias austríacas, assim como as alemãs, podiam se manter minimamente seguras dos ataques inimigos e não seriam deportadas ou assassinadas nos campos de concentração. A rememoração do sujeito transporta-o novamente para o ser infantil que havia sido durante os bombardeios, onde a pobreza e a desesperança também reinavam:

Para o bem e para o mal: sem esperança. As crianças não têm futuro. Elas temem o mundo inteiro. Elas não obtêm uma imagem do mundo, mas apenas de seus altos e baixos [...]. Elas saltam com uma perna só para o inferno e saltam com as duas pernas para o céu (BACHMANN, 2003, p. 86, tradução nossa)¹⁶.

No momento do aprendizado dos cálculos matemáticos e da escrita, as cabeças dos alunos são quase que ‘escaneadas’ pela professora à procura de piolhos. O relógio da igreja da cidade parou. As crianças devem aprender de cor os Dez Mandamentos bíblicos. Elas aprendem francês: “Madeleine est une petite fille. Elle est à la fenêtre. Elle regarde la rue” (BACHMANN, 2003, p. 88). ‘Madeleine é uma menininha. E ela está na janela. Ela está observando a estrada.’ Somente quando o alarme antiaéreo dispara, as crianças têm permissão para ir ao Bunker e deixar os seus cadernos sobre as mesas da classe. Bachmann parece querer evocar os momentos cotidianos em que a tentativa de levar uma vida comum são evidentes,

¹⁵ No original: „Bei Tisch sitzen die Kinder still da [...] während es im Radio gewittert und die Stimme des Nachrichtensprechers wie ein Kugelblitz in der Küche herumfährt und verendet, wo der Kochdeckel sich erschrocken über den zerplatzten Kartoffeln hebt“.

¹⁶ No original: „Im Guten, im Bösen: hoffnungslos. Die Kinder haben keine Zukunft. Sie fürchten sich vor der ganzen Welt. Sie machen sich kein Bild von ihr, nur von den Hüben und Drüben, denn es läßt sich mit Kreidestrichen begrenzen. Sie hüpfen auf einem Bein in die Hölle und springen mit beiden Beinen in den Himmel“

possivelmente como forma de escapar ao abatimento causado pela situação difícil em que se encontram. Conforme W. G. Sebald, “a capacidade do ser humano de esquecer o que não quer saber, de não fazer caso daquilo que está diante de seus olhos, poucas vezes foi posta à prova de forma tão rigorosa como na Alemanha [...]” (SEBALD, 2011, p. 43-44). Talvez seja possível estender esse comentário também à Áustria. No momento em que o personagem recorre às lembranças dos tempos de escola, observa-se que, mesmo em meio ao caos e às idas constantes ao Bunker, o cotidiano escolar prossegue.

Mais adiante, as crianças se mudam para um assentamento. O protagonista anônimo descreve como elas tiveram que se alimentar de maçãs podres, pois não havia mais nenhum outro alimento disponível. Essas crianças são cada vez mais confrontadas com os fenômenos cotidianos das batalhas, mesmo que uma certa “áurea de normalidade” esteja presente. Na deflagração da guerra, o personagem se recorda das tropas invasoras: “Fileiras de pessoas marcham nas ruas. As bandeiras voando acima de suas cabeças ...’até que tudo caia em pedaços’, assim eles cantam lá fora”¹⁷ (BACHMANN, 2003, p. 89, tradução nossa). A partir de sua perspectiva infantil elas esperam que os aviões inimigos sejam abatidos e que a pátria vença a batalha. As crianças, definitivamente, não são mais ingênuas, elas não ouvem mais a chamada escolar “Crianças!”, mas podem “distinguir ruídos de motor no céu, falar sobre temporizadores e bombas de chumbo” e brincar de “deixe os ladrões marcharem”¹⁸ (BACHMANN, 2003, p. 91, tradução nossa). Elas morrem:

O tempo das insinuações acabou. As pessoas falam abertamente sobre serem baleadas no pescoço, sobre serem enforcadas, liquidadas, explodidas, e do que não ouvem nem veem, cheiram como os mortos de St. Ruprecht, que não podem ser desenterrados porque o cinema caiu sobre eles¹⁹ (BACHMANN, 2003, p. 91, tradução nossa).

Com o fim da guerra, as crianças austríacas podem sair ao ar livre e voltar à vida. Ao final do conto, o personagem faz uma tentativa de encontrar respostas para as muitas perguntas que o cercam, pois o passado é algo ainda inacabado que sempre retorna. Ele procura na memória traços de uma infância que já se foi, mas que, envolvida pela sombra da guerra, parece ter deixado cicatrizes irreversíveis naqueles que vivenciaram tempos tão sombrios. Ao se afastar do grupo das vítimas do regime nazista, o personagem surge inquieto. Gehle (1998, p. 187) afirma que os perpetradores e seus descendentes são irrevogáveis e incuráveis

¹⁷ No original: „Auf den Straßen ziehen Kolonnen von Marschierenden. Die Fahnen schlagen über den Köpfen zusammen ...bis alles in Scherben fällt’, so wird gesungen draußen“.

¹⁸ No original: „Motorengeräusche am Himmel unterscheiden“, „unterhalten sich über Zeitzündler und Tellerbomben“ und spielen „Laßt die Räuber durchmarschieren“.

¹⁹ No original: „Die Zeit der Andeutungen ist zu Ende. Man spricht vor ihnen von Genickschüssen, vom Hängen, Liquidieren, Sprengen, und was sie nicht hören und sehen, riechen sie, wie sie die Toten von St. Ruprecht riechen, die man nicht ausgraben kann, weil das Kino darübergerfallen ist“.

após as destruições provocadas pela guerra, sendo perturbados com as recordações daquele período até o fim de sua vida.

Sem respostas, o personagem deixa novamente a cidade – que se transforma tanto em palco da tragédia ocorrida quanto em imagem de uma juventude perdida que permanece. Para Töller (1998, p. 33), durante o processo de rememorar, no qual se encontra o personagem, destaca-se o fracasso da infância e da adolescência causado pelo nacional-socialismo. O tempo da infância e da juventude nunca fora concretizado pelas crianças, uma vez que lhes fora tomado pela incursão da guerra. Deste modo, elas também não podem dizer adeus ao passado. Ingeborg Bachmann, de acordo com Gehle (1998, p. 183-184), possuía um conhecimento preciso da destruição causada durante a era nazista, mas não fez dela um tema central de suas histórias. Embora seja notório que a autora tematize a realidade da época a partir da busca pela memória de um indivíduo que a experienciou *in loco*, o foco de sua narrativa não se encontra explicitamente na *Shoah*. Bachmann recorre a uma condensação simbólica ou alegórica de experiências, de certo modo afastando-se de sentimentalidades ao narrar as barbáries da época. Antes, procura descrever os fatos de maneira precisa, descrito por Gehle (1998, p. 184-185) como o “Aqui e o Agora”.

Considerações

Escrever sobre a literatura produzida após o final da Segunda Guerra Mundial é uma tarefa que permeia não apenas conceitos literários em si, mas que passa de forma definitiva pela história. O Grupo 47, como vimos, surgiu como tentativa de restabelecer uma ligação há tempos perdida entre as palavras, a memória, entre a literatura e os acontecimentos históricos que nos cercam. Mesmo não tendo sido levado adiante até os dias atuais, o papel que o grupo desempenhou durante os anos de sua existência é um fato importante a se destacar – obviamente sem fechar os olhos para suas inúmeras controversas, sendo ele passível de críticas. Por meio dele, tornou-se possível adentrar a escrita e as reflexões sobre as duas autoras austríacas que figuram neste artigo. As faces femininas do Grupo 47, se assim desejarmos, nos apresentam produções distintas e, ao mesmo tempo, semelhantes entre si. O olhar da criança e do jovem que vive a guerra é de extrema relevância nos textos aqui brevemente apresentados.

O conto *Jugend in einer österreichischen Stadt* (*Juventude em uma cidade austríaca*) de Ingeborg Bachmann relata a tentativa de um personagem de retornar ao passado e tentar compreendê-lo. Personagem este que conheceu a guerra ainda muito jovem. As crianças do conto não são privilegiadas, mas também não pertencem à uma família composta por vítimas do nacional-socialismo. A autora não deixa claro a origem familiar desses pequenos, mas alguns elementos da narrativa (como a ida à escola e a precariedade em que vivem, por exemplo) nos permitem supor que se tratam de grupos familiares pobres nos quais essas crianças estão

incluídas. Elas não são perseguidas, ao contrário, talvez até acreditem na propaganda hitlerista. Depois de 1938 e da anexação da Áustria, agora parte do Reich alemão, houve um movimento nazista muito forte no país com a fundação de partidos políticos e a imposição de uma ditadura. Visto desta forma, as crianças do conto de Bachmann poderiam ser consideradas produto de uma socialização, não sendo rotuladas necessariamente como más. Elas são filhas e filhos de pais que, muitas vezes, aderem ao regime nazista e são educadas em meio a essa estrutura social.

O romance *Die größere Hoffnung* (*A Esperança Maior*) de Ilse Aichinger, por sua vez, nos apresenta crianças judias que foram vítimas diretas do regime de Hitler. O “ser judeu” também desempenha um papel importante. Com base em vários exemplos de discriminação sob a perspectiva da protagonista Ellen e de seu grupo, torna possível ao leitor compreender a visão de mundo dessas crianças. O olhar infantil de Ellen não a permite entender em que ela se difere de seus amigos. Por que ela tem permissão para ficar enquanto eles são deportados? Fatos terríveis da história do nacional-socialismo na Áustria, assim como é o caso de várias outras localidades, não são narrados como relatos de memória de um indivíduo como em Bachmann. Aqui, a memória coletiva parece representada por crianças sem nome, que vivem juntas à espera do fim da guerra. Ao contrário da subjetividade representada pela tentativa de resgatar o passado através da memória de apenas um sujeito, Aichinger parte das histórias coletivas, mesmo tendo Ellen como ponto de ligação, para refletir acerca não apenas das condições das crianças judias da época, como também sobre toda sorte de vítimas que, como elas, esperavam por dias melhores.

DAS WEIBLICHE SCHREIBEN DER NACHKRIEGSZEIT IN DER, GRUPPE 47’: ILSE AICHINGER UND INGEBORG BACHMANN

Zusammenfassung: Die deutschsprachige Literatur, die nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs entstand, ist eng mit den gesellschaftlichen Ereignissen dieser Zeit verbunden. Die Betrachtung der intellektuellen Produktion der Nachkriegszeit ist zugleich eine Analyse der Geschichte, und in diesem Zusammenhang sind die Vereinigungen wie die Gruppe 47 von großer Bedeutung. Ziel dieses Aufsatzes ist es, einige der Wege aufzuzeigen, die zur Entstehung der Gruppe geführt haben, und auf einige ihrer Beiträge zur Literatur hinzuweisen. Außerdem soll die literarische Produktion zweier österreichischer Schriftstellerinnen untersucht werden, die der Gruppe 47 angehörten: Ilse Aichinger und ihr Roman *Die größere Hoffnung* sowie Ingeborg Bachmann und die Erzählung *Jugend in einer österreichischen Stadt*. Zu verstehen, wie Aspekte der Geschichte des Nationalsozialismus in den Werken der beiden Autoren aus unterschiedlichen, aber manchmal miteinander verknüpften Perspektiven präsent sind, scheint ein Beitrag zu Studien zu sein, die sich mit den Themen Krieg und Erinnerung beschäftigen.

Schlüsselwörter: Gruppe 47. Ilse Aichinger. Ingeborg Bachmann. Erinnerung.

Referências

- AICHINGER, Ilse. *Die größere Hoffnung*. Frankfurt am Main: Ed. Fischer Taschenbuch, 1991.
- ARNOLD, Heinz Ludwig. *Die Gruppe 47*. Hamburg: Ed. Rowohlt, 2004.
- BACHMANN, Ingeborg. *Sämtliche Erzählungen*. Munique: Ed. Piper Taschenbuch, 2003.
- BRAESE, Stephan. Gruppe 47. In: FISCHER, Torben; LORENZ, Matthias N. (Orgs.). *Lexikon der „Vergangenheitsbewältigung“ in Deutschland: Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*. Bielefeld: Ed. Transcript, 2007. p. 116-119.
- BRIEGLEB, Klaus. *Mißachtung und Tabu: eine Streitschrift zur Frage: „Wie antisemitisch war die Gruppe 47?“* Berlin: Ed. Philo, 2003.
- GEHLE, Holger. Auschwitz in der Prosa Ingeborg Bachmanns. In: BRAESE, Stephan et al. (Orgs.). *Deutsche Nachkriegsliteratur und der Holocaust*. Frankfurt: Ed. Campus, 1998. p. 183-196.
- HILBERG, Raul. *Die Vernichtung der europäischen Juden*. Berlin: Ed. Fischer, 1990.
- INGEBORG, Bachmann. *Sämtliche Erzählungen*. Munique: Ed. Piper, 2003.
- LENNOX, Sarah. The Politics of Reading. A Half Century of Bachmann Reception. In: SAUL, Nicholas; SCHMIDT, Ricarda (Orgs.). *Literarische Wertung und Kanonbildung*. Würzburg: Ed. Königshausen u. Neumann, 2007. p. 151-162.
- LUNDIUS, Wiebke. Weibliche Stimmen in der Erfolgsphase der Gruppe 47. *Literaturkritik*, 11 nov 2017. Disponível em: <<https://literaturkritik.de/wiebke-lundius-ueber-die-frauen-in-der-gruppe-47,23869.html>>. Acesso em: 06/01/2022.
- LORENZ, Hilke. *Kriegskinder: Das Schicksal einer Generation*. Munique: Ed. List, 2003.
- SCHMITT, Elise. *Literatura alemã pós-guerra: o Grupo 47 e a representação social em Heinrich Böll e Günter Eich*. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.
- SEBALD, W. G. *Guerra aérea e literatura: com ensaio sobre Alfred Andersch*. Tradução de Carlos Abbenseth e Frederico Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TÖLLER, Ursula. *Erinnern und Erzählen*. Studie zu Ingeborg Bachmanns Erzählband „Das dreißigste Jahr“. Berlin: Ed. S + W Steuer- und Wirtschaftsverlag, 1998.

WOLF, Christa, Hilke. *Kindheitsmuster*. Berlin: Ed. Suhrkamp, 2012.

A LINGUAGEM NO GUIA DIGITAL PNLD - 2020 - LITERÁRIO (PDF)

Lara Jatkoske Lazo¹

Resumo: Este artigo apresenta uma análise da linguagem do *e-book* Guia PNLD 2020 - Obras Literárias (PDF) e visa a identificar a política linguística presente no *corpus* selecionado e sua visibilidade terminológica: se reproduz ou não a ideia universalista de apagamento das diferenças culturais e linguísticas, a fim de identificar que tipo de discurso é oferecido aos professores, na seleção de obras nacionais e estrangeiras, e aos alunos do ensino fundamental da escola pública. Observa-se como se manifesta o olhar ao multicultural e ao multilinguismo no âmbito do ensino da língua materna do Brasil, no contexto de diversidades linguísticas nacionais e migração. A metodologia de análise, a documental, pauta-se na análise do discurso. Conclui-se que, no *corpus*, é presente o olhar à diversidade, com mais espaço ao multicultural do que ao multilinguismo, e cujos níveis de apagamento se dão mais efetivamente no corpo do texto do documento, pela escassa expressividade de uma terminologia que se refira, diretamente, a eles, possível efeito da ausência de uma sistematização de políticas linguísticas que dê mais visibilidade às diferenças e que oriente os professores a refletir sobre as questões da diversidade linguística na escolha das obras.

Palavras-chave: Multiculturalismo e multilinguismo; Ensino de língua; Políticas linguísticas.

Introdução

A prática de leitura na escola é um “espaço” formativo com ênfase no discurso.

Uma das formas de escolha de obras literárias para essa prática vem de políticas públicas educacionais, como a oferta do *e-book* Guia PNLD 2020 - Obras Literárias (PDF).

Pela análise da linguagem desse documento, é possível identificar a política linguística nele presente, a sua visibilidade terminológica e se reproduz, ou não, a ideia universalista de apagamento das diferenças culturais e linguísticas, o que é importante para a compreensão de como se tecem e articulam os discursos com os contextos de ensino e aprendizagem na formação do docente e do estudante leitores.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro, e graduada em Letras pela UNESP de Araraquara, SP.

“O Brasil é um país multilíngüe” (GUIMARÃES, 2005, p. 22), no entanto, é visto pelo senso comum, dado os discursos políticos vigentes, como um país monolíngüe (PUH, 2020, p. 415-432). Mas as línguas que compõem a sociedade brasileira são várias, como: “[...] o português, língua oficial, nacional e língua materna da grande maioria dos brasileiros, línguas indígenas, línguas de imigração, línguas de fronteira, e, mesmo que, precariamente, línguas africanas.” (GUIMARÃES, 2005, p. 22). Diz Puh (2020, p. 416 - 417) da existência de uma Polícia Linguística Acadêmica que, mesmo que se coloque como “[...] bastante favorável ao multicultural e multilinguístico, promove certos preceitos que acabam agindo em detrimento de uma maior visibilidade e, conseqüentemente, conhecimento e aproveitamento da presença de diversas línguas e culturas no território nacional.” (PUH, 2020, p. 416 - 417). Tem-se, pois, uma concepção brasileira universalista do ensino de língua: o “conceito de ideologia monolíngüe” (PUH, 2020, p. 416). Entende-se, por Puh (2020, p. 415 - 432), que o ensino de línguas, mesmo em uma concepção multiculturalista como a da universidade brasileira, acaba por reproduzir a ideia monolíngüe, ao invisibilizar linguística e culturalmente as manifestações da diversidade. Tal discurso, o multicultural e multilinguístico, ainda nem tão presente no dia a dia acadêmico e nas pesquisas, não condiz com a prática cotidiana, o que gera dois universos diferentes que se esbarram, mas não se inter-relacionam, em que a teoria permanece no abstracionismo e a prática torna-se um espaço não constituído por ela, isto é, a ideologia não se torna *ato responsável* (BAKHTIN, 2020) como discurso e nem como prática efetiva.

É importante, pois, compreender e refletir sobre as questões políticas que envolvem o ensino de línguas, pois é pela forma de tratar a cultura que a política constrói as relações sociais e naturaliza concepções, valores, ideologias e comportamentos. Da sala de aula, a futura sociedade se constitui pelo discurso para torná-lo realidade um dia.

O discurso vigente envolve termos, como *multicultural* e *multilinguismo*, que assumem sentidos variados e, também, acarretam apagamentos das diferenças culturais e linguísticas (PUH, 2020, p. 415 - 432). Porém, carece-se de termos mais apropriados, sendo que, neste estudo, toma-se *multicultural* no sentido mais aproximado do *multiculturalismo crítico*, inspirado em Paulo Freire, cujo “[...] objetivo principal é criar um diálogo entre as partes envolvidas, oferecendo meios de reflexão crítica, introspecção e conscientização que seriam veículos para negociar e reafirmar a condição multilíngüe da sociedade” (PUH, 2020, p. 421). O *multilinguismo* refere-se à pluralidade linguística. O problema de ambos os termos é que, neles, há o apagamento das diferenças étnico-sociais, já que o prefixo *multi-* oculta o que é particular, ao unificar as diferenças em vez de as realçar, o que acaba por reforçar “as políticas monolíticas” (PUH, 2020, p. 416). E, segundo Puh (2020, p. 415 - 432), há os seguintes tipos de conceito de multiculturalismo: “o multiculturalismo conservador; o liberal; o liberal de esquerda; o crítico; educação antirracismo e educação antiopressão” (PUH, 2020, p. 419). No conservador, o

diferente deve aceitar a cultura do local que o recebe, anulando-se, culturalmente, nas concepções monoculturais; no liberal, não se diferenciam línguas e culturas, o que gera, também, a ideia de unificação; no liberal de esquerda, tem-se a crítica quanto ao apagamento das diferenças; o crítico critica o liberal de esquerda, por ele não apresentar estratégias de combate às desigualdades; e a educação antirracismo e educação antiopressão focam, respectivamente, as questões de raça e classe. (PUH, 2020, p. 415 - 432). Neste artigo, os conceitos de *multicultural* e de *multilinguismo* buscam promover um sentido de destaque e não de invisibilidade dos diferentes falares e culturas.

Para a compreensão desses sentidos, faz-se necessário definir gênero. Para tanto, toma-se a definição de Bakhtin (2016): “Cada campo de utilização da língua elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Segundo o teórico, os gêneros do discurso são inesgotáveis e heterogêneos. Considera o enunciado como uma unidade de comunicação discursiva, sem a qual não seria possível a comunicação, e os gêneros, como tipos relativamente estáveis do campo da atividade humana. A partir dessa unidade discursiva, presente em todas as situações de interação social da vida, o discurso é a palavra viva. Portanto, ele é a primeira instância de concretização no real e, através dele, as questões de política linguística devem ser presentes como uma constante. Os gêneros acadêmicos oferecem espaço constante às reflexões e planejamentos dessas políticas?

O *Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD* é uma forma de política linguística que reflete e refrata estratos de vozes, dentre elas, a universitária e a política, provenientes de documentos legislativos, como a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, e, portanto, posiciona-se, na totalidade, como gênero heterogêneo (BAKHTIN, 2016), que requer do leitor um olhar à responsabilidade ideologia do documento em questão, assumida pelo seu tipo de discurso (BAKHTIN, 2016): se, pelo viés do universalismo linguístico a ser oferecido às escolas públicas; se, pelo viés do *multiculturalismo* invisibilizador das diferenças (PUH, 2020, p. 415 - 432), ou se, por um *multiculturalismo* que não apaga as diferenças e que objetiva o não encobertamento (SCHLIEBEN-LANGE, 1996) e a não assimilação do diferente por uma língua única. É comum a presença do *multicultural*, principalmente, no âmbito linguístico, como um elemento exótico (PUH, 2020, p. 415 - 432) que tem momentos para se manifestar, a fim de sanar a curiosidade de um grupo ou para exercer funções comerciais, como nas festas típicas de dado grupo linguístico e cultural. Língua e cultura, então, assumem o papel de elementos comerciais (ROSSI-LANDI, 1985, p. 63-105.). O *multicultural* não invisibilizador das diferenças linguísticas, que promove o direito e o espaço de um grupo de manter a própria língua como de uso padrão e com suas características étnico-sociais, mesmo diante da aprendizagem de uma língua oficial, e que possibilita a sua presença e manifestação não como elemento exótico, mas como realidade constante de um grupo, tem pouco espaço na realidade brasileira, diante da ideia de língua padrão superior.

A seleção do *corpus* deste estudo, o *e-book Guia Digital de Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (GUIA PNLD 2020 - Obras Literárias (PDF)), deu-se com base nas observações e pesquisas pela autora deste artigo no trabalho docente no Ensino Fundamental II, principalmente, nos anos finais, em uma escola pública que se caracteriza por diversidades linguísticas. O percurso metodológico proposto é o da descrição e análise de documento, o *e-book* citado, que será descrito e estudado no âmbito da glotopolítica (ESTUPIÑÁN; BERMÚDEZ, 2020), a fim de se identificar a política linguística oferecida aos professores: se traz a relevância ou o encobertamento (SCHLIEBEN-LANGE, 1996) da diversidade linguística. A opção pelo *PDF*, e não pelo site do *Programa*, fundamenta-se no real vivenciado pela autora deste artigo, enquanto docente: há professores que, devido à demanda excessiva de trabalho e ao curto prazo para a escolha das obras, restringem a leitura ao *Guia* na versão em *PDF*, disponibilizado pela escola, sem acessarem o site do *Programa*.

Para observar como tem se manifestado pelo discurso, no âmbito da educação, a preocupação com o *multicultural*, e, em especial, com o *multilinguismo*, este trabalho visa a buscar no documento, objeto deste estudo, a política linguística que o constitui: como aparece e se escapa à ideia universalista de apagamento das diferenças culturais e linguísticas; com a intenção de identificar que tipo de discurso é oferecido aos professores de português, na seleção de obras nacionais e estrangeiras, e, conseqüentemente, aos alunos do Ensino Fundamental público, e se ela proporciona, ou não, um espaço aberto às manifestações multiculturais e linguísticas (PUH, 2020, p. 415 - 432). Para tanto, o aporte teórico utilizado é o dialógico (BAKHTIN, 2016), em que se entende o *PNLD - Literário* como um gênero do discurso, em que tipos diferentes de enunciados constituem, organicamente, uma unidade responsiva, enquanto gênero pedagógico e político. Como campo prático de observação do *multicultural* e *multilinguístico*, toma-se uma escola municipal agrícola de ensino e tempo integrais, e nível fundamental I e II, em uma cidade do interior de São Paulo, em 2019.

1 Base legislativa atual do PNLD, breve histórico e definição

As Considerações da Resolução n.º 12, de 07 de outubro de 2020 que dispõem sobre o *Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD* e que trazem a preocupação com as diferenças sociais e culturais são apresentadas a seguir:

CONSIDERANDO as diversidades sociais e culturais que caracterizam a população e a sociedade brasileira, demandando a garantia de oportunidades e a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes na escola; (BRASIL, 2020, p. 1). CONSIDERANDO as disposições, as competências e a normatização apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular –BNCC, que é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à

construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, além de contribuir para o alinhamento de políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação; (BRASIL, 2020a, p. 2)

Observa-se que, na primeira *Consideração* desse documento legal, é mencionada a preocupação com as diversidades sociais e culturais, o que é baseado na *BNCC*, e, portanto, reconhece-se que essas diversidades são características do Brasil, sendo que o *PNLD* tem, por embasamento legislativo, o reconhecimento das diferenças caracterizadoras da sociedade brasileira, fato que o deve tornar, necessariamente, um reflexo dessa diversidade. E, no *Capítulo um (1) das Disposições Gerais da Resolução n.º 12, de 07 de outubro de 2020*, que dispõe sobre o *Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD*, encontra-se a base legislativa do *PNLD* (BRASIL, 2020a, p. 3).²

O *PNLD*, desde sua origem, sofreu inúmeras transformações e mudanças de nome. E em 1985, com o Decreto n.º 91.542, de 19/8/85, que o *Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef)*, desenvolvido em 1971 pelo *Instituto Nacional do Livro (INL)*, foi substituído pelo *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, com diversas mudanças. Da extinção da *Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)*, em 1997, o *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)* assumiu o *PNLD*. O histórico completo do *Projeto PNLD*, é disponibilizado na página do site do *FNDE* (BRASIL, 2020b).³

2 A importância das políticas linguísticas

A política linguística que não exclui o *multicultural* e que, também, não o invisibiliza, é adequada às bases metodológicas que visam à liberdade e constância de manifestação discursiva e cultural por ângulos ideológicos que eliminam valores pejorativos das diferenças, ao envolver um espaço aberto e dinâmico às multiplicidades características da heterogeneidade constitutiva da população brasileira e,

² “Art. 1º Proverás escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público com obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, no âmbito do PNLD”. (BRASIL, 2020a, p. 3).

³ “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. Veja abaixo o histórico do Programa: 1937 - O Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro. 1938 - Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País. 1945 - Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.” (BRASIL, 2020b).

consequentemente, da sala de aula. Ainda, o ideal é que ofereça momentos para tais manifestações multiculturais, porém, não apenas como espaços estanques no todo do ano letivo (como eventos culturais, por exemplo), e, sim, como uma constante em todo o processo de convivência e aprendizagem escolar, a integrar a “arquitetônica” (BAKHTIN, p. 16 – 114, 2010) do “gênero cotidiano” (BAKHTIN, 2016, p. 39 - 69) do discurso da escola, por sua presente manifestação. Os projetos são muito importantes como concretização das ideias, porém, as manifestações da diversidade, também, devem fazer parte do cotidiano, para que se integrem à realidade, sem apagamentos.

As políticas linguísticas são um caminho para a constante elaboração e definição de projetos e ações que possibilitem essa incorporação da teoria pelo real. Sem políticas linguísticas que visem à expressão da heterogeneidade cultural, essa questão acaba na invisibilidade, com ações pouco regulares ou raras, e com a ideia universalista de fundamento.

A escolha do *corpus de análise* deu-se pela observação do contexto amplo, o mundial, de migrações e encontros culturais, em que o *multiculturalismo* assume variadas formas de sentido, positivas como negativas, por vezes, opacificantes pelos discursos universalistas. Tal realidade observo diretamente, ao se refletir em âmbito cotidiano local, como o da Escola Agrícola, onde trabalho, caracterizado por variantes linguísticas nacionais e estrangeiras.

No contexto mundial de migrações, torna-se, ainda, mais emergente, o olhar consciente às diferenças linguísticas, sejam elas em âmbito regional ou mundial, a fim de que o *multicultural* tenha um espaço concreto e ativo de manifestação, por meio de políticas favoráveis: “É por isso que no campo dos estudos contemporâneos sobre linguagem se justifica uma perspectiva glotopolítica capaz de analisar políticas linguísticas relevantes e viáveis [...]” (ESTUPIÑÁN; BERMÚDEZ, 2020, p. 184, tradução nossa)⁴.

3 Concepção de linguagem no Guia Digital PNL D - 2020 - Literário (PDF)

As concepções de linguagem são determinantes do modo como o professor de línguas olha para a docência, para a aprendizagem, para a metodologia e planejamento, além de direcionar toda a sua leitura do ambiente de trabalho e o fazer pedagógico. Em uma concepção dialógica, o professor abrangerá não apenas as abstratas estruturas da língua, mas tudo o que a envolve e, ao redor dela, constitui sentidos e posicionamentos ideológicos.

A importância do *GUIA PNL D Digital- 2020 - Obras Literárias (PDF)*, a partir das práticas de leitura, abrange, por exemplo, dois tipos distintos de aula, segundo as

⁴ “Es por esto que en el ámbito de los estudios contemporáneos sobre el lenguaje se justifica una perspectiva glotopolítica capaz de analizar políticas lingüísticas pertinentes y viables [...]” (ESTUPIÑÁN; BERMÚDEZ, 2020, p. 184).

propostas pela autora deste trabalho em seu dia a dia de sala de aula, com destaque ao âmbito do sentido em articulação com a realidade dos alunos: a) a livre, cuja escolha é individual e envolve livros *da escola*; b) a coletiva, cuja obra é escolhida pela professora ou pelos alunos, a partir da seleção de um único livro. Dentre os livros, há obras do *PNLD - Literário* que, se disponibilizadas na escola e oferecerem diversidade cultural e linguística, permitem um leque de opções à escolha pelos docentes, sendo que a possibilidade de o professor optar por levá-las à sala de aula é maior; porém, no âmbito da escolha por obras que trazem a diversidade, ela ainda dependerá, também, além dos *Acervos do Guia* disponíveis, do olhar do professor a partir da sua formação, da política da rede de ensino e da escola que incentivam, ou não, o olhar à diversidade, que é um aprendizado incorporado pela constância de discursos e políticas sobre ela. Há professores que possuem o próprio repertório literário e os levam aos alunos para enriquecer as práticas de leitura com variados tipos de obras quanto à linguagem e à cultura, sem dependerem, exclusivamente, dos livros do *PNLD* ou da biblioteca escolar, quando esta existe; outros dependem apenas deles; alguns, ainda, levam os próprios livros, porém, sem a diversidade linguística e cultural, que não está presente em seu repertório de leitura, ou não faz parte de sua didática cultural e monolíngue, e ou não está incorporada e apropriada pela sua formação. De qualquer forma, sem que o discurso em prol da visibilidade das diversidades linguísticas e culturais seja presente nas escolas, e de forma constante, em nenhum dos casos citados, a intenção e, principalmente, o ato de proporcioná-la aos alunos, já desde o Planejamento, concretizam-se de forma consciente, por não estar o discurso incorporado e apropriado pelos educadores. De qualquer forma, mais possibilidades permite o *PNLD*, ao oferecer acervos caracterizados pela oferta da diversidade e por um discurso de visibilidade das diferenças culturais e linguísticas.

Pelo viés bakhtiniano, entende-se que é no e pelo discurso, inserido no acontecimento, na materialidade concreta, histórico-cultural e política, que se constitui a aprendizagem. Assim, a escolha de obras literárias para os trabalhos de sala de aula requer um planejamento que envolve um olhar ao aspecto linguístico não apenas nos quesitos de complexidade e nível de aprendizagem das turmas, mas, também, no de níveis temáticos e culturais. Entende-se, dessa forma, como escolha linguística, não apenas um olhar em nível estrutural de texto, e, sim, em âmbitos contextuais que venham a determinar, também, o gênero do diálogo cotidiano escolar (BAKHTIN, 2016), em seu momento histórico, cultural e social.

Têm-se as aulas de leitura como gênero didático e “literário” heterogêneo, já que são, na plenitude, uma estética constituída por estratos de enunciações que se constituem por outros estratos: a voz do professor, do aluno, dos livros, da política, da história, dos sentidos, entre outras que, em si, trazem ainda mais vozes, como a voz da mãe, do pai, do irmão, do adolescente, da religião, da mídia etc. Da escolha da política linguística e do planejamento, em que as vozes direcionam a atenção e a metodologia, que essa estética pode se constituir como campo consciente,

ideológico e sensível, ou seja, como *ato responsável* (BAKHTIN, 2010) a tornar a diversidade visível ou opaca (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 33 - 63).

Na Escola Agrícola, pois parto da minha realidade de trabalho e pesquisa, encontram-se diversidades linguísticas, como: o falar do norte, do caipira, do haitiano, da periferia, do centro da cidade, o nacional padrão; o falar do professor, dos pais, do pesquisador acadêmico, do residente pedagógico da universidade, do trabalhador do campo, do técnico agrícola, da psicopedagoga, do funcionário, do aluno com diferenças fônicas, da criança e do adolescente. Há, também, o falar das apostilas de técnicas agropecuárias, dos documentos escolares, dos livros e das mídias. Além desses falares, há o falar dos animais que, mesmo não se tratando de uma “linguagem” como a humana, assume forma significada pelos alunos, professores e técnicos agrícolas em dados contextos, e, portanto, interfere na realidade.

Tais significações são diferentes para cada participante do contexto, pois dependem de suas realidades. Essa complexidade abrange diretamente a sala de aula e, com ela, constitui uma estrutura, um gênero. Por exemplo, o professor, ao escrever: “os alunos com o técnico agrícola e o professor levaram a *matéria vegetal* para o processo de ensilagem”; ele precisa se informar com o técnico agrícola se é um uso técnico referir-se à *matéria vegetal* extraída do campo, como *silagem*, quando antes de ela se encontrar concluída, porque, no falar do campo, no dia a dia da escola, os alunos dizem que “levaram o *silo* na carriola” e, segundo o falar dos técnicos agrícolas, é: “levaram o *volumoso*”. Para tanto, o técnico agrícola orienta o professor de que, “no transporte do milho para o local de *ensilagem*” (“processo de fermentação”), o termo ideal a ser utilizado é “*volumoso*, material vegetal rico em fibra bruta e com baixo teor energético”, e não *silo*. Para resolver essa situação de “falares” diversos, entende-se, portanto, que o quê o professor chama de *matéria vegetal* (antes do descanso no silo), o aluno do campo chama de *silo*; o técnico agrícola, de *volumoso*; e os alunos da cidade, de *plantas* ou *milho*. O *silo*, para o professor e o técnico agrícola, e de acordo com o significado de dicionário, é o local, a benfeitoria de armazenamento da *silagem*, esta que é “o produto final destinado à alimentação dos bovinos”.

Na elaboração de um texto, a partir da realidade concreta e de suas construções de sentido e costume, esse cuidado terminológico não excludente dos diferentes falares, mas, reflexivo e dialogante, é uma constante complexa, e, sem políticas internas (no caso exemplificado, há uma política interna da escola que favorece o diálogo entre os diferentes falares) que viabilizem a cultura do campo em diálogo com a cultura do professor, e sem a ideia de língua superior, essas possibilidades de conhecimento e vivência de linguagem a ser utilizada na escrita, segundo as normas cultas, e a ser ensinada nas aulas de português, e a linguagem a ser utilizada no concreto, segundo o hábito local, como “levar o *silo*”, não seriam possíveis. O técnico agrícola entra com a linguagem técnica e didática para orientar tanto o professor como o aluno na compreensão dos falares característicos da prática de manuseio e cuidado das plantas e dos animais. Assim, a voz do professor,

comumente caracterizada padrão, não é linguística e hierarquicamente mais importante do que qualquer outra linguagem local, visto que cada falar da escola tem seu espaço de manifestação concreta constante a constituir a coletividade. Para isso, uma política linguística há na escola a possibilitar momentos pedagógicos entre professores, técnicos e coordenação pedagógica.

Em momentos de prática de leitura, novamente se deparam, no contexto escolar aqui descrito, desafios linguísticos e culturais dependentes dos temas e assuntos extraídos da leitura e articulados com a realidade local. Por exemplo, questões de agrotóxicos, agronegócio, sustentabilidade, entre outras, que se inter-relacionam com os conteúdos de língua portuguesa e de outras disciplinas, cada qual com sua especificidade terminológica em contato com os falares do contexto da Escola Agrícola e das mídias.

Dessa realidade, por exemplo, entra a grande importância do *PNLD - Literário* nas aulas de língua portuguesa. A presença das diferenças linguísticas e culturais e sentidos está no mundo real, mas, para ser significada e visível, é preciso ter a atenção voltada ao diferente, preferencialmente, desde a educação básica, atenção que começa a se realizar pelo discurso, de forma a não invisibilizar ou apenas mencionar o diferente, e, sim, a torná-lo observável e presente no dia a dia, para que não se torne algo exótico e de manifestação e percepção raras e momentâneas. A naturalização da convivência saudável e enriquecedora com as diferenças culturais e linguísticas (sem a invisibilidade do diferente) inicia-se com a leitura de mundo, o que se pode trabalhar a partir das possibilidades temáticas e estéticas das leituras e contextos de educação. As políticas linguísticas devem dar atenção ao *multicultural* e torná-lo real, presente e visível. A linguagem constrói a realidade no campo da ação e, portanto, é nela e por ela que se pode transformar o real; inclusive os preconceitos perdem a força, quando as línguas e culturas se aceitam sem invisibilidade e cargas valorativas. A convivência saudável se dá pela educação e pelo exemplo concreto e se inicia pelo discurso e pela postura do adulto na educação. Sem as políticas linguísticas, um amplo campo de ação em prol da diversidade, no lidar com as linguagens variadas, permanece invisível e distante do real; o senso comum de língua portuguesa única (GUIMARÃES, 2005, p. 22 - 25; PUH, 2020, p. 415 - 432) acaba por reproduzir, também na escola, o conceito universalista de língua nacional em detrimento das diversidades, a se refletir na sociedade e no modo de pensar e agir em geral.

Apesar de todo esse universo linguístico plural da Escola Agrícola, e, nela, haver aberturas para as manifestações das diferentes linguagens (o que não quer dizer que já se tenha chegado a uma efetividade pedagógica de visibilidade das diferenças, nessa escola, já que todos ou vários de nós, professores e gestores, também tivemos uma formação universalista e monolíngue de apagamento das diversidades), nota-se, por discursos constituídos diante da realidade externa à escola, por exemplo, que os alunos vivenciam a valoração da língua padrão sobre a linguagem rural, aquela que, para eles, representa a cidade, como abertura de

possibilidades melhores, culturais, financeiras e profissionais, visto que eles vêm de famílias de baixa renda e média, realidade que lhes é sinônimo de vida no campo. Há a expressividade de uma metalinguagem (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 33 - 63) negativa, como a do próprio aluno residente de sítio, ao refratar a ideia do senso comum de que o habitante do campo não tem a mesma capacidade comunicativa do habitante da cidade, como retratam alguns discursos orais de alunos da escola nas aulas de português: *Parece que quando nós fala não dá para entender; nós fala errado; nós não sabe das coisa, nós falamu errado*. Quando eles falam da própria fala, tem-se o retorno reflexivo às suas próprias palavras (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 33 - 63), as quais os inscrevem na posição representada pelo discurso do outro (BAKHTIN, 2010, 2015), carregado de vozes que reforçam a posição de apagamento social do falar rural pela sociedade urbana. O gênero linguístico do campo é tido como apartado do urbano. Não se consideram as diferenças culturais, regionais, políticas e socioeconômicas materializadas nesses gêneros. Ao morador das áreas rurais, a sociedade lega um discurso pejorativo que é incorporado e constituído, inconscientemente, por ele mesmo.

Esse tipo de realidade exemplificada precisa ganhar mais força discursiva e iniciativas da academia, visto que as universidades (PUH, 2020, p. 415 - 432), mesmo diante de políticas linguísticas que valorizam a diversidade, reproduzem o monolinguismo (GUIMARÃES, 2005, p. 22 - 25; PUH, 2020, p. 415 - 432) e fazem-no, provavelmente, por pouca atenção e sistematização teórica por parte dos professores (PUH, 2020, p. 415 - 432), no que tange à glotopolítica (ESTUPIÑÁN; BERMÚDEZ, 2020), realidade que torna emergente, para o ensino e para as ações, o olhar para o currículo, a fim de reestruturá-lo, desde o ensino básico ao universitário. A concepção de língua padrão única no Brasil reflete-se como conceitos e *discursos opacificantes* (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 33 - 63) sobre as linguagens locais, como no exemplo discursivo dos alunos de sítio da Escola Agrícola. Esse olhar à própria maneira de falar, como se ela fosse insuficiente diante da existência de uma língua padrão, é um ponto de vista, uma posição responsiva (BAKHTIN, 2016) à voz política e social que constrói uma realidade opacificante do diferente, cujo retorno reflexivo (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 33 - 63) só é possível pela ideia do aqui e agora consciente do falante.

Diante do exposto, pensar no *Guia PNLD Digital - 2020 - Obras Literárias (PDF)* na formação básica é imprescindível como abertura, espaço de ação e atenção à diversidade cultural e linguística a partir do discurso.

4 Descrição do Guia Digital PNLD 2020 - Obras Literárias (PDF) e marcas glotopolíticas

Inicia-se a descrição do *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)* pela moldura (BAKHTIN, 2016), do que é possível depreender a concepção política de ensino de língua, quanto ao espaço oferecido à diversidade cultural e linguística,

na oferta da literatura à escola pública. O *Guia* é organizado por partes e capítulos: capa; folha de rosto; apresentação da equipe de avaliação; sumário; apresentação; justificativa da importância da leitura do *Guia*; “dimensões e critérios para avaliação das obras literárias” (2020c, p. 10); “dimensões e critérios para a avaliação do material de apoio” (BRASIL, 2020c, p. 14); questionário avaliativo; orientações sobre a escolha das obras; e acervos, organizados por ciclo escolar.

Observa-se que, na moldura do *Guia*, não há nenhum capítulo voltado exclusiva e diretamente à apresentação de políticas linguísticas e multiculturalistas que o embasam, portanto, a atenção a elas não é marcada, linguisticamente, com relevo.

A equipe científica responsável pela elaboração do *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias* (PDF) é da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. As universidades atuam no concreto por projetos como esse, em que a linguagem torna a teoria possível na prática. Por isso, cada expressão linguística marca, no *PNLD*, o gênero acadêmico e político (BAKHTIN, 2016) em dado contexto social, cultural e histórico, a evidenciar a ideologia adotada pela universidade no modo de usar a linguagem em projetos. Tem-se, com foco na formação profissional da elaboração do *Guia*, um espaço reservado à apresentação da seguinte equipe científica da *Comissão Técnica do Guia PNLD - 2020 - Obras Literárias* (PDF) e, respectivamente, da equipe principal de *Coordenação Pedagógica*: a) uma (1) Doutora em Letras (UFPB), um (1) Doutor em Linguística Aplicada (UNISINOS) e uma (1) Doutora Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (SME-JOINVILLE-SC); b) uma (1) Mestre em Educação (CEFAPRO-MT), uma (1) Doutora em Linguística e Letras (UCS); e uma (1) Doutora em Literatura (UNIMONTES). Observa-se, pois, um grupo composto de profissionais especializados, principalmente, da área de linguística (três (03) profissionais), com apenas um (1) profissional especializado em Educação, dois (2) em Letras e um (1), em Literatura e Linguagem. Há uma variedade de universidades participantes da equipe técnica, e a política dominante perceptível nela, para a elaboração do *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias* (PDF), tem um forte viés da área de linguística e literatura sobre a área de Educação, o que se observa pelo foco do documento e pelo número de profissionais especializados, principalmente, em Linguística. Entende-se, pela composição de um (1) profissional da Educação na *Coordenação Pedagógica* e de nenhum, na *Comissão Técnica*, que o *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias* (PDF) não prioriza, inicialmente, o equilíbrio de conteúdo e ensino, como sugerido no *Guia* (BRASIL, 2020c, p. 8), mas a composição linguística das obras.

Em *Coordenação Adjunta*, há, priorizados, os profissionais em Educação (5) e em Letras (7), com apenas um (1) especialista em Linguística Aplicada, um (1) em Língua Portuguesa e dois (2), em Literatura, do que se subentende que o fator educar e, talvez, o literário venham depois do linguístico, em vez de estarem juntos desde o processo de seleção das obras. Essa hierarquização prioriza o aspecto linguístico e o literário sobre o educativo? Na prática, também, é estanque, como na moldura do *PNLD*? Linguagem e educação podem e devem assumir a mesma

posição de importância no momento da seleção, pois os temas, a estética e a espessura das obras estão, diretamente, ligados ao conhecimento prático de ensino.

Em *Avaliadores*, há mais diversificação de profissionais, com as seguintes especialidades: de Língua Portuguesa (1), de Semiótica (01), Linguagem (2), de Letras (29), Linguística (10), Literatura/Teoria Literária (13) e Educação (12); e há avaliadores de áreas diferentes das escolhidas para a *Comissão Técnica*, o que não deixa claro o motivo dessa diferença, da presença desses profissionais de áreas diferentes das abraçadas pela *Comissão Técnica* na elaboração do *Guia PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)* (por exemplo, das áreas de: Literatura e Semiótica e Tecnologias de Informação e Educação), já que não poderiam, tais profissionais, integrar o processo desde o início de elaboração do *Guia*, ou seja, desde a *Comissão Técnica*? Depreende-se daí uma glotopolítica que se preocupa com o texto das obras em níveis linguístico e literário, no primeiro plano, e, depois, com os aspectos educativos. Tal organização hierárquica do processo de elaboração do *PNLD* é assim estabelecida por uma questão valorativa, funcional ou conceitual? Na prática, houve essa hierarquização, ou todos trabalharam simultaneamente? Materializa-se, no texto, essa hierarquização, em quatro dimensões: “[...] 1.1. Qualidade do texto verbal e do texto visual; 1.2. Adequação de categoria, de tema e de gênero literário; 1.3. Projeto gráfico-editorial; 1.4. Qualidade do material de apoio. (BRASIL, 2020c, p. 10).”

Na soma dos profissionais, 58, dos setores que compõem toda a *Equipe de Avaliação* das obras, *Comissão Técnica*, *Coordenação Pedagógica*, *Coordenação Adjunta e Avaliação*, há mais especialistas (profissionais especialistas em mais de uma das áreas) nas áreas de / Semiótica (01) / Língua Portuguesa (2) / Linguagem (03) / Literatura e Teoria Literária (16) / Linguística (21) / Letras (38), total de 81, do que em Educação (18), sendo 16 destes exclusivamente formado em Educação, sem nenhuma especialidade na área das Letras. Essa hierarquização no processo de seleção das obras a integrarem o *Projeto* do *Guia* apresenta os níveis linguísticos como fonte primária da qual os outros processos relacionados à arte do texto e à didática de sala de aula depreendem. Daí a importância das políticas linguísticas como estrutura na moldura (BAKHTIN, 2016) dos processos educativos.

A primeira seleção das obras tem um foco econômico, orçamentário e é financiada pelo Tesouro Nacional, através do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)* do *Ministério da Educação*. As editoras oferecem os livros por edital (inclusive a quantidade de oferta de tipos de gêneros é das editoras) e, após as obras serem selecionadas por ele (por preço e gênero e mais critérios? O que é priorizado?), na sequência, os avaliadores, segundo é mencionado no *PNLD Literário - 2020*, fazem a seleção tanto pelo conteúdo escrito quanto pelo imagético e material, segundo a *BNCC*.

O foco deste artigo são a política e a linguagem por detrás dos critérios eliminatórios das obras selecionadas pela equipe do *PNLD*, a sua composição e a argumentação sobre eles que priorizam, segundo o número expressivo de especialistas

das Letras, 81, sobre os da Educação, 18, o quesito *linguagem*, principalmente, pelo viés linguístico, por focar, no documento, o texto e não a estética e a cultura, diferente do discurso sugerido pelo *FNDE* e dos próprios critérios avaliativos descritos no *PNLD*, estes que marcam o campo *estético e literário (mas não cultural) pelas* palavras já no início do texto, posição que as destaca:

Como se observa, os critérios eliminatórios empregados enfatizam a avaliação da dimensão estética e literária das obras inscritas neste *PNLD* e seu papel na formação de jovens leitores(as), além de respeitar critérios de adequação linguística, de isenção de preconceitos, moralismos ou estereótipos que não contribuem para a experiência estética do(a) jovem leitor(a), bem como a adequação a itens relacionados à inscrição da obra neste Programa. (BRASIL, 2020d, p. 12)

4.1 Rede de ensino: modelo de escolha

Nos critérios avaliativos, mais de 70 (BRASIL, 2020c, p. 13), apesar do foco linguístico, não se menciona uma preocupação com a qualidade da tradução das obras estrangeiras. Nem há, no *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)*, palavras diretamente marcadas que se refiram a políticas linguísticas que possam ter embasado o processo de seleção, porém, nele é expresso que se trata um projeto segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e da política nacional, o que o situa politicamente. Há, ainda, a descrição dos critérios de seleção divididos em quatro dimensões que se baseiam nos critérios avaliativos das obras submetidas à seleção do “*Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI*” (BRASIL, 2020c, p. 11), em que se menciona que há “critérios de avaliação específicos” (BRASIL, 2020c, p. 10) disponíveis na aba da “ficha de avaliação empregada no *PNLD 2020 - Obras Literárias*.” (BRASIL, 2020c, p. 10).

Detalhes da legislação que embasa os critérios linguísticos da seleção dos *Acervos* a ser oferecida às escolas, cuja base é a *BNCC*, também, não são descritos, objetivamente, no corpo do texto do *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)*, porém estão presentes na proposta dos *Acervos*, e, indiretamente, pela *Resolução n.º 12, de 07 de outubro de 2020, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático –PNLD*, para a seleção das obras, o *Art. 12 da Avaliação Pedagógica*⁵ (BRASIL, 2020c, p. 7). Os critérios avaliativos considerados no *PNLD* foram:⁶

⁵ “Art. 12. A Avaliação Pedagógica ocorrerá de acordo com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, com a legislação educacional vigente e com os critérios estabelecidos em edital específico, indicando se as obras e materiais didáticos ou literários foram aprovados ou não.” (BRASIL, 2020c, p. 7)

⁶ “CONSIDERANDO a finalidade do Programa Nacional do Livro e do Material Didático –PNLD, de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.” (BRASIL, 2020a, p. 2)

1. qualidade literária da obra (a obra não se caracteriza como didática);
2. qualidade estética e literária da obra e sua contribuição para a formação do leitor;
3. isenção de erros crassos e/ou recorrentes de revisão linguística;
4. isenção de apologia a preconceitos, moralismos e/ou estereótipos que contenham, por exemplo, teor doutrinário, panfletário ou religioso explorados de modo acrítico no texto literário;
5. correspondência com a categoria declarada no ato da inscrição;
6. correspondência com o(s) tema(s) declarado(s) no ato da inscrição;
7. correspondência com o(s) gênero(s) literário(s) declarado(s) no ato da inscrição;
8. presença de prefácio e/ou apresentação que contextualize brevemente autor e obra;
9. presença de material de apoio (material do professor e audiovisual) que respeitem as orientações do edital relativas a esse material e incentivem adequadamente a abordagem do texto literário em sala de aula. (BRASIL, 2020c, p. 12).

Nestes critérios, não se menciona a preocupação com a variedade linguística no ensino da língua materna, porém, como as alíneas dois (2), quatro (4), cinco (5), seis (6) e sete (7) são genéricas, nelas pode estar inserida essa preocupação, mas não visivelmente marcada.

A ideia *multiculturalista* está subentendida já desde a apresentação do site do Governo do *Programa Guia Digital PNLD - 2020 Literário*:

As obras foram avaliadas com vistas a promover, simultaneamente, a compreensão e a fruição de textos e contribuir para a formação dos estudantes como leitores-fruidores capazes de (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade. (BRASIL, 2020d).

Note-se, porém, que não aparecem termos referentes à linguagem: [...] *leitores-fruidores capazes de (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar (re)agir, sentir [...]*. Pode-se subentender o *multilinguismo* nas palavras e expressões: *diversidade; (re)conhecer diferentes maneiras de ser; e valorização e de respeito pela diversidade*; porém, a questão linguística não obteve lugar afirmativo, materializado nesse discurso, pois, se está subentendida, encontra-se invisível pelo *discurso opacificante* (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 33 - 63) presente no senso comum e, ainda, persistente nas universidades.

Os *Acervos* oferecidos no *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)* são diversificados, tanto com relação ao gênero textual quanto à temática e à linguagem. Dentre eles, há os que, claramente, indicam uma preocupação com a diversidade cultural, linguística e histórica, ao apresentarem, marcada no título, a diversidade. O primeiro contato com as obras se dá pelo gênero e pelos títulos, já que não há, expressos, os nomes dos autores e editoras. Portanto, a preocupação com o gênero e o título é prioritária na edição de 2020.

Do documento *Guia Digital PNL D - 2020*, não é expressivo o número de vezes (entre parênteses) que aparecem, no texto, as palavras e expressões que se referem, ou que, pelo caráter genérico, podem se referir a diversidades linguísticas: diversidade (5 vezes), singularidade (1) variante linguística (0), políticas públicas (5), políticas linguísticas (0), glotopolítica (0), regionalismo/regionais/regionalista (1), múltiplas expressões (1), múltiplas obras (1), popular ((6), na identificação dos gêneros nos *Acervos*), imigração (0), estrangeiro (duas (2), no nome da mesma obra disponibilizada, duas vezes, nos *Acervos*), língua inglesa/inglês (10), indígenas (duas (2), na mesma obra em mais de um *Acervo*), indígena (0), língua indígena (0), língua portuguesa (10), língua africana (0), africanos (nove (9), mencionada uma vez no corpo do texto; o restante, nos *Acervos*), falar/falares (0),

No *Guia*, não há materializada pelo discurso dos *Acervos*, no quadro das sugestões de gênero (BRASIL, 2020c, p. 36), a diversidade linguística. Estaria subentendida em *texto da tradição popular*, que está agrupado na categoria um (1), com conto, crônica, novela e teatro? Independentemente de estar ou não subentendida, não é expressa linguisticamente, o que lhe atribui apagamento. Há destaque à literatura inglesa no *PNLD - 2020*, com foco na docência do inglês, o que é marcado, poucas vezes, 12, durante todo o texto, desde a *Apresentação* do PDF: “Outra mudança que merece destaque é a indicação de obras literárias em língua inglesa. Esta é a segunda edição do Programa em que professores(as) de língua inglesa poderão dispor desse recurso [...]” (BRASIL, 2020c, p. 6). Há títulos de obras em inglês, nos *Acervos*, marca direta de uma língua estrangeira, e, no corpo do texto, as palavras *língua inglesa*, *inglês* e *africanos (as)*: “No PNL D Literário 2020, haverá títulos disponíveis para escolha em língua portuguesa e em língua inglesa.” (BRASIL, 2020c, p. 29).

Não é possível identificar, pelo *Guia*, qual o critério do agrupamento de gêneros por números e se são numerados, sequencialmente, em categorias de um a seis (1 a 6), de forma aleatória ou prioritária e valorativa, o que seria importante, pois, no texto, a disposição dos elementos linguísticos faz parte da atribuição de sentidos a ele (BARZOTTO, 1998). Há 14 acervos para o primeiro ciclo e, 14, para o segundo, cada, com 23 a 25 obras (BRASIL, 2020c, 2020, p. 30), cujas legendas dos gêneros são iguais, não mencionam regionalismos e estão organizadas da seguinte forma: “1 Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; 2 Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos; 3 Memória, diário, biografia, relatos de experiências; 4 Obras clássicas da literatura universal; 5 Poema; 6 Romance.” (BRASIL, 2020c, p. 36). As categorias cinco (5) e seis (6) compõem-se, cada, de um único gênero, por serem menos ou mais ofertados? Para realçá-los por algum valor? Há, em ambas categorias, ofertas de poemas e romances com linguagem popular e regional? Há aspectos que envolvem a organização dos *Acervos* que não são expressos, alguns dos quais podem ser identificados pelo título e tipo de livros oferecidos. No documento, só uma (1) vez é marcado, por exemplo, o termo *regionais* (BRASIL, 2020c, p. 10), presente no capítulo das dimensões e critérios de

avaliação das obras, o que assinala esquecimento ou dissimulação (esta, talvez, por resguardo ideológico), e invisibiliza o *multilinguismo* na descrição das categorias dos gêneros. Na legislação, pode estar subentendida nas expressões genéricas pelas palavras *estereótipos* e *preconceitos*:

A avaliação da adequação do gênero literário considerou a estrutura composicional e o estilo da obra correspondia ao gênero em que a obra foi inscrita ou se, eventualmente, rompia com os gêneros da tradição literária, contribuindo para a ampliação do repertório de formas literárias do(a) aluno(a)/leitor(a). [...] Como se observa, os critérios eliminatórios empregados enfatizam a avaliação da dimensão estética e literária das obras inscritas neste PNLD e seu papel na formação de jovens leitores(as), além de respeitar critérios de adequação linguística, de isenção de preconceitos, moralismos ou estereótipos que não contribuem para a experiência estética do(a) jovem leitor(a), bem como a adequação a itens relacionados à inscrição da obra neste Programa. (BRASIL, 2020c, p. 11 - 12)

Além desse trecho, também há a concepção de diversidade, que pode incluir a ideia de diversidade linguística, e que se encontra no mesmo capítulo: “[...] a ênfase de todo processo foi a preocupação em selecionar obras que possam contribuir para a constituição de um amplo e diversificado acervo de obras literárias [...]”. (BRASIL, 2020c, p. 13). Observa-se que preocupação há com a linguagem diferente, também, ao serem identificadas obras nos *Acervos*, cujos títulos sugerem, ou marcam, linguisticamente, o discurso diferente do padrão, como pela expressão representativa da oralidade, o falar caipira (não mencionado no corpo do texto do *PNLD*): *Malasartes: Histórias de um Camarada Chamado Pedro* (BRASIL, 2020c, p. 48) e “Dez Causos de Pedro Malasartes e sua Amiga Dona Veia” (BRASIL, 2020c, p. 48); ou expressam a língua inglesa, como: “Laround the World in Eighty Days” (BRASIL, 2020c, p. 42). Não se objetiva verificar se, no corpo das obras, a linguagem utilizada realmente é a diferenciada, pois o foco é a expressão das marcas linguísticas presentes no documento do *PNLD*, por ser a primeira leitura realizada pela rede de ensino, pela escola e pelos professores. Essas marcas, expressões estilísticas pelas palavras (BAKHTIN, 2016), são a presença do discurso do outro assumido pelo gênero do *PNLD*: o discurso político do Estado; o discurso político do senso comum, entre outros. Na página dez do *PNLD 2020*, há uma marcação da palavra língua referente, principalmente, ao *Inglês*, e, então, a gêneros e estilos literários portugueses e *africanos* e a diversidades com especificações genéricas, como épocas, regionais, nacionais, referentes a obras literárias, com o objetivo de ampliação do conhecimento por meio de: “[...] diferentes gêneros e estilos dos(as) mais diversos(as) autores(as), que podem ser contemporâneos(as), de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses(as), africanos(as) e de outros países, incluindo aí também as especificidades dos textos em língua inglesa.” (BRASIL, 2020c, p. 10). A marcação linguística é menos comum, por questões de

encobertamento (SCHLIEBEN-LANGE, 1996) do diferente, o que se reflete, também, sobre a oferta das editoras ao *Projeto*. Nota-se, portanto, um apagamento, em maior grau, do falar diferente sobre outros aspectos da cultura, seja desde a oferta das obras ao *PNL D* pelas editoras (o que passa pela ideologia das políticas públicas) até a escolha pela equipe técnica do *Projeto*. Ao contrário do sentido unificador de *-multi*, mas, ainda, sem a intenção de dar visibilidade a ambos os campos, tem-se, no corpo do texto, uma estratificação do sentido de *multicultural*, que vem sendo concretizada, também, desde o início, por este texto, mas, aqui, a fim de destacar do campo de cultura o linguístico; no *PNL D*, *-multi* atribui um nível maior de opacidade ao campo linguístico, por este não estar inserido no campo da cultura e nem em destaque pelo apartamento semântico marcado, o que ilustra, como colocado por Puh (2020, p. 415 - 432), a reprodução dos apagamentos, mesmo pelas universidades, pelo termo *multiculturalismo*, ao englobar as diferenças genericamente e as invisibilizar, assim como o maior apagamento do campo da linguagem em comparação ao campo cultural. O mesmo se dá com as diferenças linguísticas pelo termo *multilinguismo*. Esse apartamento semântico de campos não acontece, principalmente, na oferta dos livros dos *Acervos*, em que há obras diversificadas, cultural e linguisticamente, porém, há mais oferta com marcação cultural do que multilinguística, por exemplo, um adjetivo pátrio em vez de termos da língua africana: *Contos africanos*.

Verifica-se, pois, a existência de uma política *multicultural* (PUH, 2020, p. 415 - 432) por trás da elaboração do documento *Guia Digital PNL D - 2020 - Obras Literárias (PDF)*, que se reflete, sutilmente, pelo discurso normativo e, com mais evidência, em títulos dos *Acervos*, sobre a composição do corpo do texto do *Guia*, no âmbito da preocupação com a marca da diversidade cultural, e, ainda, em um estrato mais sutil e menos marcado, com a diversidade linguística, visto que esta só é marcada em poucos títulos de obras e mencionada por poucas referências diretas ou anafóricas à língua inglesa, 12 vezes, durante todo o texto do documento, da *Apresentação* até o término do capítulo *Escolha*. Não há, aí, referências aos regionalismos, por exemplo. Observa-se, pois, nos *Acervos*, que há obras de temas referentes à quebra de preconceitos e estereótipos e referentes a culturas diversas, nacionais e estrangeiras, contemporâneas e antigas, clássicas e populares, como: *Layla, a menina síria*; *Desafios de cordel*; *Contos africanos*. A expressividade das diferenças linguísticas é pouco marcada. Por exemplo, nos *Acervos*, poucas obras apresentam um linguajar regional marcado, como é o caso da obra *Dez Causos de Pedro Malasartes e Sua amiga Dona Veia*.

Assim, há marcações diretas da diversidade cultural e linguística, mas escassas, além de trechos do documento com expressões que a podem subentender. Não há concretizadas palavras que evoquem, diretamente, as questões glotopolíticas da elaboração dos *acervos*, o que lhes gera apagamentos (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 33 - 63; BAKHTIN, 2016).

O motivo da preocupação *multicultural* e, principalmente, *multilinguística* estar, poucas vezes, materializada pela expressividade direta das palavras no corpo do texto do *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)* pode estar relacionado a um ou mais fatores, como: essa preocupação não está plenamente incorporada pelas universidades; apesar da preocupação com o *multiculturalismo*, não há ainda uma sistematização de políticas linguísticas que *emoldure*, claramente, a elaboração de ações nesse âmbito; pode haver impedimento político de uma expressividade linguística do discurso no âmbito das diferenças, sendo a universidade discreta; as universidades ainda reproduzem a ideia universalista de única língua nacional (PUH, 2020, p. 415 - 432); a realidade política brasileira não favorece as políticas linguísticas voltadas à visibilidade das diferenças, por se pautar nas ideias universalistas de assimilação e uniformização do diferente e, por mais que haja legislação favorável, o discurso, por ser pouco verbalizado, continua dissonante da prática, pautada no senso comum monolíngue (GUIMARÃES, 2005, p. 22 - 25; PUH, 2020, p. 415 - 432).

A linguagem cria realidades, quando a palavra, em dado enunciado social, histórico e político, marca a sua posição axiológica; como responsividade, é incorporada e apropriada pelo discurso e materializada em *ato responsável* (BAKHTIN, 2010; 2016). A importância da presença da palavra na inter-relação discursiva é a de sua efetiva concretização na memória, na reflexão e, então, no real. Assim, a presença concreta de palavras e expressões, como *língua, linguagem, glotopolítica, políticas linguísticas, falar diferente, regionalismo linguístico*, é essencial para que as expressões do *multilinguismo* ganhem espaço, atenção e constância de manifestação no cotidiano, em todos os setores da sociedade, e não o seu apagamento pela língua materna. Do que não se fala ou escreve, a memória tende a não se lembrar, e esta é essencial no planejamento de ensino e na incorporação, apropriação e reformulação do conhecimento, o que se efetiva pela experiência. A lembrança direciona a atenção. Para que a ideia se torne real, é necessário que mais se fale e se escreva sobre ela. Há uma realidade mundial emergente à reflexão sobre a necessidade de políticas culturais e linguísticas que não apaguem a diversidade. Além dos falares nacionais, as migrações tornam ainda mais complexas as relações culturais e linguísticas no Brasil e no mundo.

Considerações Finais

No *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)*, há a preocupação com o *multiculturalismo* (PUH, 2020, p. 415 - 432), a qual se materializa, pelo discurso, em capítulos, na oferta das obras dos *Acervos* e a partir da base legislativa da *BNCC*, mas pouca expressividade de palavras, diretamente relacionadas à diversidade, existe no documento, a qual poderia orientar, mais objetivamente, os leitores a uma visão plural, fato que se dá, talvez, pela não incorporação plena dessa preocupação em nível discursivo/prático, também pelas universidades, que não apresentam uma

sistematização de políticas linguísticas que deem visibilidade às diferenças (PUH, 2020, p. 415 - 432), visto que reproduzem, ainda, a ideia monolíngue de língua nacional; e, ainda, pela realidade histórica da política brasileira de não promover políticas linguísticas voltadas à visibilidade da diversidade, que é apagada pela disseminação de concepções universalistas de uniformização e, por mais que haja intenções favoráveis contra essa posição, o discurso destoa da prática.

De palavras e expressões como *glotopolítica*, *políticas linguísticas*, *regionalismos* ou de qualquer termo que marque, diretamente, a ideia das diferenças linguísticas, não há materialidade no *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)*, a não ser em alguns títulos de obras em inglês ou em expressões, por exemplo, do falar caipira; na expressão da palavra *língua*, com referência direta ou anafórica ao inglês, 12 vezes, em todo o texto do documento, da *Apresentação* até o término do capítulo *Escolha*, com apenas uma referência a regionalismos, pelo termo *regionais*, e uma, ao estrangeiro, *africanos (as)*, à exceção dos *Acervos*. No geral do corpo do texto, com exceção dos *Acervos*, a ideia de língua é apartada do campo semântico de *multicultural* (subentendido em capítulos, na legislação de base do documento e concretizado em títulos de obras dos *Acervos*), o que a tornaria visível, se tivesse sido inserida no campo semântico específico da linguagem, porém o que se verifica é, ainda, ideologicamente, um nível maior de apagamento, mesmo tendo havido um número expressivo, no total da *Equipe de Avaliação* do PNLD, 58 profissionais com especialidades na área das Letras (Letras, Língua Portuguesa, Literatura, Linguagem, Teoria Literária, Semiótica e Linguística), o que totaliza 81 especialistas dessas áreas para 18 da Educação. (Há profissionais com mais de uma especialidade, por isso o número maior do que o de integrantes da *Equipe de Avaliação*). O apartamento linguístico poderia ter possibilitado o espaço à marcação linguística direta, por exemplo, pelas palavras *língua* e *multilíngue* (PUH, 2020, p. 415 - 432). As palavras *multilíngue* e *multilinguismo* não aparecem no PNLD, o que é, certamente, um reflexo político da invisibilidade do aspecto língua e da sua diversidade. Dos *Acervos* oferecidos às escolas públicas, o *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)* concretiza mais a concepção *multiculturalista*, principalmente presente na base legislativa do PNLD, por expressões genéricas no corpo do texto e por títulos de obras selecionadas para compor os *Acervos*, títulos que as situam nas variedades culturais e sociais, nacionais e internacionais, e que envolvem a realidade contemporânea e rebatem preconceitos, do que por meio do desenvolvimento da concepção *multilíngue* no texto e de expressões linguísticas que marcam diretamente a diversidade, as quais, como mencionado acima, são poucas no texto do documento: “[...] lutas do multilinguismo ainda estão “atrás” das do multiculturalismo no reconhecimento legislativo, institucional e até acadêmico” (PUH, 2020, p. 427). Há apenas uma marcação referente a autores africanos (BRASIL, 2020c, p. 10).

Enfim, o *Guia Digital PNLD - 2020 - Obras Literárias (PDF)* marca na linguagem, direta ou indiretamente, mais o olhar à diversidade cultural do que à linguística;

os níveis de apagamento dos aspectos *multiculturais* e *multilinguísticos* se dão mais efetivamente no corpo do texto do documento, pela escassa expressividade de uma terminologia que se refira, diretamente, a eles. Sem essa orientação linguística visível por todo o texto, menos possibilidades há de atenção do olhar à diversidade e de escolhas conscientes das obras.

THE LANGUAGE IN THE PNLD DIGITAL GUIDE - 2020 - LITERARY (PDF)

Abstract: *this article presents an analysis of the language of the e-book Guia PNLD 2020 - Literary Works (PDF) and aims to identify the linguistic policy present in the selected corpus: whether or not it reproduces the universalist idea of erasing cultural and linguistic differences, in order to identify what type of discourse is offered to teachers, in the selection of national and foreign works, and to Fundamental Education students in public schools. It is possible to observe how the look at multicultural and multilingualism manifests itself in the context of teaching the mother tongue of Brazil, in the context of national linguistic diversities and migration. The analysis methodology, the documentary, is based on discourse analysis. It is concluded that the look at diversity is present in the corpus, with more space for multicultural than for multilingualism, and whose levels of erasure occur more effectively in the text body of the document due to the the lack of expressiveness for a terminology that directly refers to them, a possible effect of the absence of a systematization of linguistic policies that give more invisibility to differences and that guide teachers to reflect on issues of linguistic diversity in the choice of literary works.*

Keywords: Multiculturalism and multilingualism; Language teaching; Language policies.

Referências

AUTHIEZ-REVUZ, Jacqueline. O estrato meta-enunciativo, lugar de inscrição do sujeito em seu dizer: implicações teóricas e descritivas de uma Abordagem Literal. O exemplo das modalidades irrealizantes do dizer. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.15, n. 22, p.33-p.63, jan./jun. 2008.

BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARZOTTO, Valdir H. *Leitura de Revistas Periódicas: forma, texto e discurso. Um estudo sobre a revista Realidade (1966-1976)*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, 1998.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Resolução nº12*, de 07 de outubro de 2020a. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático –PNLD, Brasília, 07 out. 2020. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13844-resolucao-n-12,-de-07-de-outubro-de-2020> >. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. *Programas do livro*. 2020b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-lit-2020>>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia Digital: PNLD 2020 Literário* (PDF), 2020c. Disponível em: < https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio >. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Site Guia Digital: PNLD 2020 Literário*, 2020d. Disponível em: < https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio >. Acesso em: 22 out. 2020.

ESTUPIÑÁN, Mireya C.; BERMÚDEZ, Miguel Á. M. Enseñanza de las lenguas en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, nº. 35, Enero-Junio 2020, pp. 181-206.

GUIMARÃES, Eduardo (Coord.). Línguas do Brasil. *Ciência e Cultura* (Temas e Tendência), São Paulo, v. 57, n. 2, p. 22 - 25, abr./jun., 2005.

PUH, Milan. “Tudo junto e misturado?”: as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas. *El toldo de Astier*. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Depto. de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 11, Nr.º. 20-21, julio de 2020. pp. 415-432. Disponível em: <<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Puh.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. II A linguagem como trabalho e como mercado. In: *A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação linguísticas*. São Paulo: Editora DIFEL, 1985. p. 63 - 105.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. Trad. Fernando Tarallo et. al. *História do Falar e História a Linguística*. Campinas Editora da UNICAMP, 1996.

A PRESENÇA DO FEMININO NA LITERATURA ESCRAVISTA DE MACHADO DE ASSIS E MARIA FIRMINA DOS REIS

Ariane Barbosa Garcia (UNICSUL)¹

Helba Carvalho (UNICSUL/UNICID)²

Resumo: Este artigo tem como finalidade apresentar um estudo analítico sobre os contos *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, e *A escrava*, de Maria Firmina dos Reis, a partir do uso de pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, de Dominique Maingueneau (2008, 2015) e da Estilística, segundo Nilce Sant’Anna Martins (2012), no qual se analisa a relação entre a História e a Literatura por meio desses contos em que a temática da escravidão marca os seus discursos. Para que seja possível mostrar a importância da presença da mulher negra e seu papel na sociedade e na literatura desses autores, a reflexão teórico-analítica abordará as personagens escravizadas presentes em ambos os contos.

Palavras-chave: Contos; Escravidão; Mulher; Estilística; Análise do Discurso.

Introdução

Este texto fundamenta-se em uma abordagem interdisciplinar entre Literatura e História, partindo do contexto histórico dos contos de dois autores brasileiros que focalizaram direta ou indiretamente o período de escravatura e, desta forma, mostram que, a partir de um texto literário, é possível encontrar o discurso do período escravista existente no Brasil.

Maria Firmina dos Reis possui um papel importante, já que no século XIX a escrita pública era um ato de autoria masculina, era raro existirem mulheres que se aventuravam no mundo das letras e, quando decidiam escrever, falavam sobre coisas ditas “triviais” como, amores, poesias com excesso de sentimentalismo e todo o cotidiano feminino. Falar de assuntos considerados “importantes”, como

¹ Graduanda em Letras Português/Inglês e Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail: contato.arianegarcia@outlook.com

² Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela FFLCH da USP. Mestre em Literatura Brasileira, bacharel e licenciada em Letras pela mesma instituição. E-mail: augustomatraga@yahoo.com

escravidão e abolição, era somente para os homens, sendo assim, os escritos de Maria Firmina ficaram esquecidos por muito tempo, talvez por ser uma obra de cunho singular ou apenas pela singularidade de ser uma obra de autoria feminina.

Maria Firmina dos Reis era uma mulher negra e bastarda. Ela foi considerada a primeira romancista do Brasil e a primeira voz feminina que relatou a temática do negro de forma crítica na sociedade. Neste artigo, será analisado o conto *A escrava*, que apresenta a visão de uma mulher sobre o período vivido a partir de uma avaliação crítica sobre a sociedade oitocentista.

Já Machado de Assis não é um autor desconhecido, seu nome é frequentemente citado por diversos estudiosos; teses e artigos de pesquisadores e críticos literários também trazem diferentes olhares sobre o trabalho do autor. Com base nisso, a análise do conto *Pai contra mãe* se tornou o foco para entender a construção da ponte entre a História e a Literatura.

Os contos que serão analisados têm como símbolo da escravidão personagens femininas que possuem representação e posição distintas no discurso de cada autor. A história e a literatura, desde o começo dos tempos, foram escritas, em sua maioria, por homens que não se preocuparam em representar a posição da mulher na sociedade ou dar voz a ela. Entretanto, alguns dos textos literários que possuem a temática escravista, apresentam, muitas vezes, uma mulher como símbolo da escravidão.

A mulher negra e escrava foi inúmeras vezes retratada como figura da escravidão em textos literários, mas raramente apresentando a realidade da situação que ela vivia todos os dias. Nesses contos trazidos aqui, todos os símbolos da escravidão são mulheres, algumas que possuem uma voz ativa para contar sua história de vida ou mulheres que quase não possuem falas, mas que sem sua presença o conto não faria sentido algum.

Por fim, ao analisar os contos dos presentes autores, foi estabelecida uma relação entre o discurso histórico e o discurso literário, através de uma perspectiva interdiscursiva de Dominique Maingueneau (2015) e estilística, segundo Martins (2012).

1 A perspectiva interdiscursiva para a análise de contos

Pode-se definir discurso como um efeito de sentido entre locutores, ou seja, entre sujeitos que se comunicam, além de ser os princípios, valores e significados que estão subentendidos em um texto. Dessa forma, pode-se dizer que discurso é um dos níveis de sentido de um texto, que permite identificar as relações entre o texto e o contexto. Maingueneau, em seu livro *Discurso e Análise do Discurso* (2015, p. 29-30), diz que

quando se olha para a literatura como discurso (Maingueneau, 2004a), é-se levado a contestar a divisão tradicional dos estudos literários em

duas vertentes: uma que se volta para o texto, encarado em si mesmo, e outra para o contexto (a vida do autor, um ou outro aspecto da época na qual ele viveu).

A partir do que foi citado, pode-se perceber que o principal objetivo da Análise do Discurso é mostrar as relações entre linguagem, história e sociedade. Ela faz isso através dos efeitos de sentido. No entanto, muitas vezes esses sentidos não estão no que é dito e sim, no que está subentendido, nas relações entre os discursos presentes. Maingueneau (2015, p. 28) afirma que “o discurso só adquire sentido no interior de um imenso interdiscurso”. É possível observar a partir disso que “qualquer enunciação é dominada por um interdiscurso que a atravessa sem que ela se dê conta disso” (L. ALTHUSSER, *apud* MAINGUENEAU, 2015, p. 28). Dessa forma, a Interdiscursividade permite que sejam relacionados os discursos de dois autores diferentes, com ideologias diferentes, a partir de enunciados das práticas sociais brasileiras sobre o período escravocrata.

2 A escrava grávida e a criança “não vingada” em *Pai contra mãe*, de Machado de Assis

Machado de Assis foi um autor atípico na história da literatura brasileira, pois ao analisar os textos que escreveu, nota-se que é mais do que possível fazer uma analogia entre a história e a ficção e o conto *Pai contra mãe* é um exemplo perfeito disso. A partir de duas personagens (Cândido e Arminda), Assis apresenta a realidade da sociedade escravista do século XIX, principalmente ao retratar situações do cotidiano do “capitão do mato” e da escrava, além da posição que os dois tinham perante seus senhores e as relações e divergências entre eles.

Ao esclarecer isso, é possível perceber a interdiscursividade entre o discurso histórico e o literário, pois o autor, por meio da ficção, retrata o corpo social do Brasil imperial escravista. Sobre a interdiscursividade, Maingueneau diz que:

Nossa própria hipótese do primado do interdiscurso inscreve-se nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro. Essa hipótese, se não for mais detalhada, acaba por reencontrar um certo número de orientações que gozam atualmente de grande prestígio no campo das ciências humanas, e em particular no domínio da análise textual (MAINGUENEAU, 2008, p. 31-32).

É possível observar que a heterogeneidade constitutiva é uma relação entre o interior e o exterior de um discurso, e assim, o Outro pode não ser uma presença de extrema evidência no texto. Dessa forma, ao analisar o texto literário e a forma como este representa simbolicamente os aspectos históricos, observa-se como Machado de Assis interpreta o seu tempo, mostrando as características do mundo

em que vivia e, assim, pode-se estabelecer então, um entendimento do contexto através do autor-historiador.

No caso do conto *Pai contra mãe*, o foco principal não é o senhor, mas o escravo e o homem livre, ambos excluídos da sociedade. A narrativa se inicia com uma descrição de cunho informativo, no sentido de inserir o leitor no discurso histórico, que apresenta aparelhos e ofícios da escravidão. Sendo assim, os cinco primeiros parágrafos assemelham-se ao estilo de uma crônica informativa, como as boas crônicas machadianas.

No primeiro parágrafo, o enunciador diz que “A ESCRAVIDÃO levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais” (ASSIS, 1994, p. 02). A palavra “escravidão”, em letras maiúsculas, mostra que o autor já desejava deixar estabelecido o tema que seria abordado no conto, além de dar ênfase ao período escravocrata, tentando lembrar aos seus leitores que os problemas da escravidão ainda persistiam e precisavam ser discutidos. Além disso, o enunciador faz um recorte do período histórico que queria apresentar, estabelecendo uma determinação temporal, marcando a presença do interdiscurso. Retomando Maingueneau (2015), todo discurso, sendo atravessado pela interdiscursividade, advém de um interdiscurso, no caso do conto, apresenta um discurso histórico do período escravista, principalmente ao falar sobre esses “ofícios e aparelhos”, ao mostrar que o Mesmo possui um conhecimento social, político e econômico do campo discursivo escravista, o Outro. Dessa forma, o enunciador, além de expor o que acredita, revela que é um sujeito que é parte de um corpo histórico-social, passa a interagir com outros discursos, procurando, entre o Mesmo e o Outro (MAINGUENEAU, 2015), constituir-se sujeito autor do discurso.

Ao dizer “A ESCRAVIDÃO levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais” (ASSIS, 1994, p. 02), o enunciador explica que, com o fim da escravidão, os trabalhos daqueles que viviam através do sistema escravocrata e os aparelhos utilizados para a tortura e a punição dos escravos se extinguíram, mas é importante lembrar que, mesmo encerrado o uso dos “ofícios e aparelhos”, a abolição da escravatura não eliminou os efeitos que sua existência trouxe para o meio social, ou seja, a escravidão física poderia ter sido extinta, mas os problemas políticos e sociais haviam permanecido. São a essas lembranças que Assis decide se dedicar no conto, visto que essa narrativa foi escrita em 1906, neste momento, já havia sido abolida a escravidão e o Brasil era uma República.

Observa-se que os cinco primeiros parágrafos, apresentam características do gênero crônica, visto que o texto trata de uma realidade mais objetiva (fria e calculada). O enunciador apresenta os fatos como uma testemunha que viveu o período escravista, pois revela um grande entendimento da condição sócio-histórica de produção, principalmente ao explicar detalhadamente os aparelhos que eram usados para torturar os escravos. Ele descreve vários objetos, o que mostra a diversidade de formas de tortura. Logo depois, comenta sobre a máscara de folha-de-flandres, que tinha como objetivo impedir que os escravos tivessem acesso

a sua boca e não conseguiam ingerir alimentos. Muitos ingeriam álcool, pois os escravos tinham o costume de se embriagar para esquecer da realidade desumana que viviam. No conto, isso fica bem explícito quando o enunciador diz: “Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dous pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas” (ASSIS, 1994, p. 02).

Esses “dous pecados” que o enunciador apresenta, é uma forma de mostrar dois discursos que eram presentes: o da igreja católica e o do senhor de escravos. O primeiro permitia abertamente a escravidão e era “uma instituição em escala maciça de capital escravo” (LARA, 1988, p. 216). Eles sempre faziam críticas aos abusos e às violências presentes no sistema, mas sempre defendiam a sua continuação, chegando até a utilizar passagens do Velho e do Novo testamento para justificar. Dessa forma, a igreja apoiava a punição do escravo, desde que tivesse uma justificativa adequada, no caso, o roubo e a embriaguez, o vício, portanto, dois pecados capitais. Já o segundo, para não receber críticas sobre a extrema violência, usa como desculpa esse roubo e embriaguez para utilizar o aparelho de tortura, como uma forma de punição, mas como dito anteriormente, a agressão representava prazer para os senhores de engenho e mostrava, também, sua dominação perante os negros, impedindo-os de se expressar.

Dito isso, o enunciador já esboça o seguinte comentário: “Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel” (ASSIS, 1994, p. 02). A conjunção adversativa “mas” apresenta um enunciado adversativo cujo enunciador, que logo após dizer que “era grotesca tal máscara”, opõe-se a um Outro, que se mostra o contrário, e um interdiscurso é apresentado com um discurso histórico revelador da ordem social da época na qual se configurava daquela maneira, cruel. Dessa forma, o enunciador esboça sua opinião, mas explica que a sociedade, com o seu passado histórico enraizado, possui mais influência, principalmente ao ditar as regras que regem a sociedade escravista. O tom do enunciador não é de revolta, mas ele leva o assunto com naturalidade e é nela que se encontra a ironia machadiana, pois essa naturalidade não poderia ocorrer. No entanto, era assim que a sociedade escravista lidava com a escravidão, visto que era uma situação comum no Brasil oitocentista.

A presente afirmação demonstra que a estrutura escravocrata não funcionaria sem a agressão e a violência. Nota-se que o vocábulo “grotesco” aparece duas vezes no fragmento. Na primeira, como um adjetivo no feminino, para caracterizar como era a máscara e, na segunda, no masculino, como substantivo, para esboçar a ironia do autor, já que ao utilizar um aparelho grotesco que impedia o escravo de comer ou falar, era uma ação claramente desumanizadora, que não resultaria em uma ordem social e, principalmente, humana. Nesse sentido, há a presença de um avesso e direito, pois para os escravocratas, a ideia de usar o grotesco ou o cruel para se estabelecer uma “ordem social e humana” é o correto, enquanto para os abolicionistas, é o contrário. Dessa forma, o avesso é uma forma de desestruturar

o discurso escravocrata. Fiorin (2015, p. 221) define a ironia como “um recurso utilizado para desestabilizar o adversário”, que é exatamente o que Assis faz ao elaborar o discurso do enunciador.

Já no segundo parágrafo, o enunciador começa a falar sobre o ferro no pescoço usado pelos escravos fujões; o nome do aparelho era Limbambo. Basicamente, era uma coleira de ferro que ficava no pescoço e dele saía uma haste longa, também de ferro, que ficava acima da cabeça e em sua ponta havia um chocalho que fazia barulho quando o escravo andava. Além disso, essa haste ainda tinha a função de atrapalhar a fuga do escravo, pois ele poderia ficar preso em arbustos e árvores (SANTOS, 2013). Esse aparelho mostra o quão comum era a fuga de escravos no Brasil, o que é apresentado com mais profundidade nos parágrafos seguintes.

Ao finalizar o parágrafo com o enunciado adversativo “mas não cuidemos de máscaras” (ASSIS, 1994, p, 02), o enunciador estabelece que as máscaras seriam o verdadeiro funcionamento da sociedade escravista do século XIX e que falar sobre isso não é o seu desejo. Sua vontade é mostrar as verdadeiras crueldades do escravagismo, apresentando a dominação da estrutura social brasileira, pois Candinho, personagem do conto, retrata a posição do pobre no Brasil, vivendo em uma situação de miséria. Já Arminda é a escrava que não possui direitos e é dominada por Cândido que, por sua vez, é dominado pelo dono da escrava, que lhe pagaria alguns trocados pela negra foragida. Segundo Martins (1997, p. 99),

a metáfora pode ocorrer com substantivos, adjetivos e verbos, mas é a metáfora de substantivo que se apresenta em formulações diversas. Na metáfora de substantivo tem-se a relação entre dois substantivos (A, termo real; B, termo imaginário), entre os quais se encontram traços comuns (semelhança), descobertos pelo escritor quando se trata de expressão original (MARTINS, 1997, p. 99).

Dessa forma, há aqui uma metáfora presente no substantivo “máscaras”, pois o enunciador não quer falar sobre a máscara utilizada para tortura dos escravos e sim, a máscara social presente na condição sócio-histórica de produção brasileira. Cândido utiliza de uma máscara de liberdade que na verdade não existe, porque ele depende dos senhores para sobreviver, mas ao dominar um escravo, ele acredita que tem um poder sobre ele. É sobre essa máscara social que o autor deseja explorar, pois como o enunciador disse logo no início do conto, que a escravidão havia acabado, as máscaras de folha-de-flandres também não eram mais utilizadas, então não havia motivos para falar mais sobre elas. Já a máscara social permanece mesmo após a escravidão, pois os negros não foram inseridos na sociedade brasileira após a abolição e os pobres e livres não tinham nenhuma qualidade de vida, ambos viviam marginalizados.

No terceiro parágrafo do conto, o enunciador apresenta afirmações que exprimem ao máximo a ironia machadiana, pois há novamente a inserção do discurso do Outro. Um exemplo, é ao dizer que “os escravos fugiam com frequência. Eram

muitos, e nem todos gostavam da escravidão” (ASSIS, 1994, p. 02), porque não há uma pessoa que deseje viver em uma das situações mais desumanizadoras existentes na história. O enunciador continua com essa ironia até o momento que diz “sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada” (ASSIS, 1994, p. 02). Esse tom sarcástico é uma crítica implícita às violências presentes no período, pois não há alguém que gostaria de sofrer a dor que esses aparelhos de tortura causavam nos escravos.

Ao utilizar o advérbio de modo de base nominal “ocasionalmente”, o enunciatador acentua ainda mais a ironia do texto, principalmente após dizer que “o mesmo dono não era mau” (ASSIS, 1994, p. 02). O sufixo -mente presente no vocábulo mostra a intensidade das ações das agressões físicas sofridas pelos escravos. Essa reprodução do discurso do Outro, portanto, dos donos de escravos através de um enunciatador criado por um autor afrodescendente, mostra uma divergência aparente entre os discursos dos senhores de escravos e do autor, pois o enunciatador, sendo criado por Assis, discorda implicitamente do discurso do dono de escravos. Sobre isso, Maingueneau (2008, p. 36-37) diz que “no espaço discursivo, o Outro não é nem um fragmento localizável, uma citação, nem uma entidade externa; não é necessário que ele seja localizável por alguma ruptura visível da compacidade do discurso”, sendo assim, há no conto a percepção que o autor tinha da sociedade na qual vivia, ou seja, de seu Outro.

Nos quarto e quinto parágrafos, o enunciatador apresenta ao leitor o ofício que havia se acabado com o fim da escravidão: capturar escravos fujões. O trabalho era simples, “quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse” (ASSIS, 1994, p. 02). Logo depois, conta que tudo era feito a partir de anúncios nos jornais e descreve exatamente como eram: “Punha anúncios nas folhas públicas, com sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação” (ASSIS, 1994, p. 02). As descrições feitas pelo enunciatador são totalmente verossímeis em relação a algum anúncio verídico. Mais adiante, ainda no mesmo parágrafo, o enunciatador reproduz um discurso de Outro ao dizer que “quando não vinha a quantia, vinha a promessa: “gratificar-se-á generosamente”, ou “receberá uma boa gratificação” (ASSIS, 1994, p. 02). Ao colocar entre aspas, o autor mostra que está citando um Outro que estabelece o discurso histórico presente, o que comprova a presença de uma heterogeneidade mostrada, ou seja, um discurso exibido de forma explícita.

No quinto parágrafo, o enunciatador explica como a profissão de capitão do mato era vista pela sociedade, ao mostrar que não era um trabalho nobre, mas “trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras” (ASSIS, 1994, p. 03), pois sua função era devolver a propriedade que era de direito do senhor através da lei. Logo depois, o enunciatador fala que o homem não escolhe fazer esse serviço por prazer ou por estudo. Geralmente, a pobreza, a falta de opções de serviço ou a vontade de servir, faz com que escolham esse trabalho que tem como função “pôr ordem à desordem”. Pode-se notar, que o enunciatador volta a falar sobre a

ordem, retomando sua fala anterior ao dizer que “a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel” (ASSIS, 1994, p. 02). Esse retorno à ordem é uma forma do autor exprimir no discurso do enunciador uma crítica à situação pós-abolição, visto que os homens livres que viviam do trabalho escravocrata não tinham mais uma fonte de renda e os negros libertados não foram inseridos no corpo social brasileiro e, assim, ambos, homem livre e negros forros, eram marginalizados na sociedade.

A partir do sexto parágrafo, as posições dos discursos se invertem. O discurso primeiro que até o momento representava o discurso histórico, agora assume a posição de discurso segundo, para que o discurso literário assumira o protagonismo. Percebe-se, então, a hibridização de dois gêneros textuais (a crônica e o conto), que é chamada de Intergenericidade. Sobre isso, Neto e Araújo (2012) dizem que “entendemos que haverá intergenericidade quando for possível enxergar, num mesmo enunciado, traços de pelo menos dois gêneros, e um deles prevalecer para a sua identificação. Geralmente esse traço é o propósito comunicativo” (NETO; ARAÚJO, 2012, p. 285). Observou-se que os parágrafos iniciais traziam características claras de uma crônica informativa, pois não apresentavam itens ficcionais e sim, informações comentadas sobre uma realidade. A partir do sexto parágrafo, o autor começa a inserir a história de Cândido Neves, o que torna a materialidade do discurso um conto.

No sexto parágrafo, o leitor é inserido na parte ficcional da história, sendo apresentado a Candinho, um homem pobre que trabalhava como uma espécie de capitão do mato (mesmo não sendo uma profissão efetivamente), por não conseguir se estabelecer em nenhum outro emprego. O discurso literário, em sua materialidade ficcional, começa ao se apresentar a história de Cândido Neves, conhecido pelos próximos como Candinho – torna-se caçador de escravos fugidos por não ser a favor de nenhum outro trabalho. Casa-se com Clara, uma moça pobre que mora com a tia, chamada Mônica, que tem como trabalho a costura. Clara engravida e, quando a criança nasce, o trabalho de capitão do mato começa a escassear e a situação socioeconômica da família se torna insustentável. Vendo que a situação estava longe de melhorar, Mônica sugere a roda dos expostos ao recém-nascido. Candinho, enquanto levava o filho para a instituição, captura a escrava Arminda, grávida e foragida. Cândido acaba levando a escrava para o dono e recebe a recompensa de cem mil réis. Arminda aborta ali mesmo, na visão do capitão e do senhor. Logo após o ocorrido, Candinho decide levar seu filho para casa e não para a roda dos expostos.

Pode-se observar, também, a ironia presente nos nomes das personagens do conto. Cândido significa aquele que apresenta pureza, inocência; que denota candura (HOUAISS, 2015, p. 174). Essa significação não condiz com as características da personagem, pois o comportamento de Candinho sempre se mostrou perspicaz, ardiloso e egoísta. A pobreza da personagem faz com que ele tenha que se inserir no sistema escravista e, por sua vez, participar de seu funcionamento

econômico, já que os “portugueses e brasileiros foram os maiores traficantes de escravos ao longo de séculos” (GOMES, 2019)³. Dessa forma, por não possuir bens, Cândido se mostra submisso a esse sistema grotesco, que ajuda a estabelecer uma ordem social e humana.

Outra personagem que é indispensável para a análise é Arminda. Seu nome é a forma feminina de Armando e tem a mesma significação. Segundo Obata (2002, p. 35), Armando significa “homem da guerra ou das armas”. Mais uma vez, há um nome que não condiz com a posição da personagem, já que Arminda é uma escrava que não possui armas para combater a sociedade escravista na qual vive e acaba sendo objeto de domínio de Cândido e, por sua vez, de seu dono.

É possível, a partir da significação do nome e da posição que cada uma das personagens possui no corpo social da condição sócio-histórica de produção escravista, relacionar a situação de Cândido e Arminda. Ambos estão à margem da sociedade: Cândido, por ser pobre e por ter que vestir a máscara social de liberdade, já que ele só era livre legalmente, mas preso social, política e economicamente pelos nobres do Rio de Janeiro; enquanto Arminda é marginalizada por ser mulher, negra e escrava. Dessa forma, Cândido só possui vantagens perante Arminda por ser um homem branco e livre, fora isso, encontra-se em posição semelhante.

Outro ponto indispensável nesse conto, é a posição de Arminda. No momento em que Cândido a encontra, eles começam a se enfrentar e essa escrava lutava pela sua liberdade e pela liberdade de seu filho. Como essa narrativa deve se passar por volta de 1860, sabe-se que a criança nascia escrava e não livre, já que a Lei do Ventre Livre só seria assinada pela princesa Isabel em setembro de 1871, como apresentado por Bandecchi:

Lei nº 9 2 .040, de 28 de setembro de 1871, declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data da lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores, e sobre a libertação anual dos escravos (BANDECCHI, 1972, p. 212).

Fica claro que o desespero da mãe não é por sua liberdade propriamente dita, mas pelo futuro que ela gostaria que seu filho tivesse, pois “escravos não tinham custódia ou direitos sobre os filhos, e os filhos não herdavam direitos nem tinham nenhum dever para com os pais” (PATTERSON *apud* LERNER, 2019, p. 115). Quando Cândido entrega Arminda para seu dono, e a pobre mulher, que estava em uma grande situação de estresse, aborta ali, na entrada da casa, em frente aos dois homens que não se sentiam mal por seu sofrimento, é a grande forma do autor representar a presença do patriarcado e da escravidão em uma única ação. Sobre isso, Pinsky, em seu livro *Escravidão no Brasil*, explica que

³ O livro *Escravidão – Volume I* foi citado em sua versão *e-book* e, dessa forma, não possui paginação padrão para ser incluída em sua referência.

a escravidão se caracteriza por sujeitar um homem ao outro, de forma completa: o escravo não é apenas propriedade do senhor, mas também sua vontade está sujeita à autoridade do dono e seu trabalho pode ser obtido até pela força. Esse tipo de trabalho não se limita, pois, à compra e venda da força de trabalho [...]. Na escravidão, transforma-se um ser humano em propriedade de outro, a ponto de ser anulado seu próprio poder deliberativo: o escravo pode ter vontades, mas não pode realizá-las (PINSKY, 2010, p. 08).

Observa-se que a mulher era um objeto de trabalho, um investimento feito, e sem liberdade para expor seus sentimentos, dores, pesares e vontades. Por conseguinte, é possível observar melhor o título do conto: “Pai contra mãe” estabelece uma oposição entre duas figuras parentais, a partir da preposição “contra”, presente entre eles. Gerda Lerner, em seu clássico *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*, afirma que:

As mulheres foram impedidas de contribuir com o fazer História, ou seja, a ordenação e a interpretação do passado da humanidade. Como esse processo de dar significado é essencial para a criação e perpetuação da civilização, podemos logo ver que a marginalização das mulheres nesse esforço as coloca em uma posição ímpar e segregada. As mulheres são maioria, mas são estruturadas em instituições sociais como se fossem minoria (LERNER, 2019, p. 29).

Dessa forma, o vocábulo “Pai” é estabelecido primeiramente, como uma forma de expressar o discurso do patriarcado presente na condição sócio-histórica de produção oitocentista. Arminda é a personagem feminina do conto, que ao mesmo tempo que é colocada como ponto chave para o desenrolar da história, é também apresentada em segundo plano, pois sempre que tentava falar sobre si, Cândido a cortava, com justificativas que exprimem o machismo e o patriarcado, como pode ser visto no trecho a seguir:

-Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço!

- Siga! repetiu Cândido Neves.

-Me solte!

-Não quero demoras; siga!

Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia. Arminda ia alegando que o senhor era muito mau, e provavelmente a castigaria com açoutes, cousa que, no estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoutes.

-Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? Perguntou Cândido Neves (ASSIS, 1994, p. 08, grifo nosso).

A sexualização da mulher negra ganha força no Brasil ao longo de todo o século XIX. Segundo Mary Del Priori (2014), os homens brancos sentiam atração pelas negras e mulatas, pois as consideravam exóticas, comparadas às mulheres brancas. O racismo e o desrespeito com essas mulheres era algo considerado comum nesse período, o que trazia ações divergentes entre os senhores que as degradavam e as desejavam ao mesmo tempo. No livro *Genocídio do Negro Brasileiro – Processo de um racismo mascarado*, Nascimento discorre que a mulher negra sempre foi vista como um alvo fácil de abuso e agressão sexual, e explica que isso só foi levado ao conhecimento da população em 1975, com a criação de um manifesto chamado *Manifesto das Mulheres Negras*. Nele é explicado que

as mulheres negras brasileiras receberam uma herança cruel: ser objeto de prazer dos colonizadores. O fruto deste covarde cruzamento de sangue é o que agora é aclamado e proclamado como “o único produto nacional que merece ser exportado: a mulata brasileira”. Mas se a qualidade do “produto” é dita ser alta, o tratamento que ela recebe é extremamente degradante, sujo e desrespeitoso (NASCIMENTO, 2016, p. 61-62).

Essa degradação da mulher, explicada no trecho acima, é representada no conto por Cândido, ao dizer que a escrava que tinha a culpa por “fazer filhos e fugir depois” (ASSIS 1994, p. 08). Não há como saber se o filho que Arminda carrega é fruto de um amor ou de um estupro, já que a escrava sempre se justifica dizendo que seu senhor era muito mau. Essa maldade relatada pode ser por conta dos castigos que a negra sofria diariamente ou por agressões sexuais pela parte de seu senhor, pois como afirma a historiadora Del Priori, “[...] as negras seriam o mesmo que prostitutas, no imaginário de nossos colonos [...]” (PRIORI, 2014, p. 46).

Deste modo, *Pai contra mãe* é um importantíssimo escrito, pois contém informações claras e detalhadas sobre o período de escravidão no Brasil, em especial na Corte do Rio de Janeiro. As tensões sociais causadas pela escravidão e a situação precária dos pobres que viviam naquela sociedade deixam os leitores familiarizados com a verdadeira desumanização vivida naquela época e este é um fato que não pode ser apagado da história brasileira, além de apresentar a mulher como uma grande vítima da situação, como se a gravidez e a fuga para poder tentar criar seu filho da melhor maneira possível, fossem um erro, imoral e incomum.

Também, é adequado comentar sobre a última frase do conto: “nem todas as crianças vigam” (ASSIS, 1994, p. 09). Cândido, ao dizer isso, estabelece uma importante reflexão: mesmo que só Arminda tenha perdido a criança naquela noite, Cândido também não consegue estabelecer nada fixo para seu filho, já que a quantia que ganhou com a escrava não duraria para sempre e seu trabalho, estando cada vez mais escasso, diminuiria as chances de conseguir manter seu filho. Nesse sentido, o enunciador não comenta em nenhum momento sobre o futuro que essa criança teria. Sendo assim, é visto que ambas as personagens são impostas às situações de submissão e marginalidade.

3 A luta da mulher negra em *A Escrava*, de Maria Firmina dos Reis

Maria Firmina dos Reis foi uma maranhense, professora, escritora, musicista e lutou durante toda a sua vida pelos direitos dos negros e mulheres no Brasil. Escreveu poemas, contos, crônicas, cordéis e um romance. Suas obras fizeram presença através da imprensa do Maranhão entre os anos de 1860 a 1913, entretanto, não alcançou o sucesso como Castro Alves e Machado de Assis, por exemplo. Hoje em dia, seus escritos ainda são pouco divulgados e estudados (DUARTE *et al*, 2018).

Em *A escrava*, Maria Firmina dos Reis desenvolve, com uma escrita simples, uma crítica mista, entre gênero (masculino e feminino) e raça, através de suas personagens. O conto começa em uma festa da alta sociedade em que os convidados embarcam em uma discussão calorosa sobre o “elemento servil”, e uma mulher, claramente abolicionista, esboça sua opinião sobre o assunto. Para provar o que diz, conta um momento que passou com os escravos Joana e Gabriel, mãe e filho que fugiram de seu dono.

Logo no primeiro parágrafo, quando o enunciador, inicialmente em terceira pessoa, diz que os assuntos que se seguiram ao longo da festa eram “mais ou menos interessantes” (REIS, 2019, p. 175), mostra que, para ele, os acontecimentos da alta sociedade não eram de seu maior interesse, o que acaba sendo confirmado ao estabelecer que o “elemento servil” era “por sem dúvida de alta importância” (REIS, 2019, p. 175). No parágrafo posterior, o enunciador muda, passa a ser em primeira pessoa e uma personagem feminina que, como é dito no conto, tinha “sentimentos sinceramente abolicionistas” (REIS, 2019, p. 175).

É perceptível a escolha da autora em trazer uma mulher com voz ativa sobre um assunto de cunho econômico, político e social como era a escravidão, que resulta em uma quebra na construção costumeiramente patriarcal das obras literárias do período. Sem nomear a narradora, Firmina mostra que qualquer mulher que deseje estudar e dizer seus posicionamentos possuem esse direito, pois ela deve possuir esse direito de livre arbítrio. A enunciativa, no conto, não somente representa toda a classe das mulheres, mas pode representar um *alter ego* de Maria Firmina. Como uma mulher negra e autora claramente abolicionista, queria poder ter a voz para expor as suas opiniões, mas como não tinha esse reconhecimento, passou seu discurso para uma personagem que forma uma espécie de “outro eu”. Reis sabia que ao colocar uma mulher branca como enunciativa, sua voz teria muito mais autoridade do que ela jamais teria por conta de seu *status* socioeconômico e sua cor.

No terceiro parágrafo, Firmina insere no discurso da enunciativa um elemento da mitologia grega, ao dizer que “a moral religiosa e a moral cívica aí se erguem, e falam bem alto esmagando a *hidra* que envenena a família no mais sagrado santuário seu, e desmoraliza, e avilta a nação inteira!” (REIS, 2019, p. 175, grifo nosso). Segundo Kury (2009, p. 241), a Hidra é “uma criatura monstruosa, em forma de serpente com muitas cabeças, às vezes humanas, cujo número variava de

cinco até cem, dependendo das fontes”. Ela consegue ser combatida quando suas cabeças são cortadas, porém, segundo o mito,

as cabeças renasciam à proporção que eram decepadas, e para evitar seu renascimento o herói pediu a Iolau que incendiasse uma floresta vizinha, de onde o sobrinho lhe trazia tições para cauterizar o lugar do corte, impedindo assim a renovação. A cabeça principal era praticamente imortal, mas Heraclés decepou-a e enterrou-a, pondo por cima dela um rochedo enorme (KURY, 2009, p. 242).

A Hidra de Lerna representa uma metáfora a tudo o que há de pior na vida do ser humano e só consegue deixar de ser temida quando é derrotada, ou seja, a paz do homem só surge quando os males que lhe cercam são extinguidos. Dessa forma, quando a autora usa da palavra “hidra” para esboçar um discurso abolicionista, talvez ela queira esclarecer que o elemento servil é a cabeça principal da sociedade e as outras cabeças formam um país marcado pelas desigualdades socioeconômicas, o desprezo pela imoralidade presente na escravidão e o benefício dos donos de escravos ao ter o negro sendo impedido de ter independência econômica, emocional e social.

Para reforçar suas opiniões, no quarto parágrafo, a enunciativa continua a discussão inserindo o discurso religioso ao questionar as pessoas ao seu redor sobre o sangue derramado por Jesus Cristo para salvar a humanidade, pois foi este mesmo sangue que comprou a liberdade, direito que não existia na vida dos escravos. Logo depois afirma:

Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é, e será sempre um grande mal. Dela a decadência do comércio; porque o comércio e a lavoura caminham de mãos dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque o seu trabalho é forçado. Ele não tem futuro; o seu trabalho não é indenizado; ainda dela nos vem o opróbrio, a vergonha; porque de frente altiva e desassombrada não podemos encarar as nações livres; por isso que o estigma da escravidão, pelo cruzamento das raças, estampa-se na frente de todos nós. Em balde procurará um dentre nós, convencer ao estrangeiro que em suas veias não gira uma só gota de sangue escravo...

E depois, o caráter que nos imprime e nos envergonha!

O escravo é olhado por todos como vítima – e o é.

O senhor, que papel representa na opinião social?

O senhor é o verdugo – e esta qualificação é hedionda

(REIS, 2019, p. 175-176, grifo nosso).

Notam-se as constantes afirmações desenvolvidas pela enunciativa ao longo de sua narrativa. Há aqui a comprovação das cabeças da Hidra que corroem a sociedade; essas cabeças que representam a vergonha do brasileiro, o vitimismo dos

escravos e os senhores de escravos, os seres cruéis que infligem a dor e a agonia aos negros. Ela não questiona ninguém, não permite que falem ou se defendam; apenas a enunciadora se posiciona e alega claramente a realidade mascarada presente no Brasil. Nilce Sant’Anna Martins escreve em seu livro *Introdução à estilística* (1997) sobre a entonação de palavras, frases e orações e retoma as ideias de P. R. Léon sobre o assunto, ao dizer que a entonação mostrará o plano linguístico e o estado psíquico de um locutor. A entonação sempre terá uma importância imensa quando o assunto é a expressividade e ainda completa que: “no campo linguístico, o papel da entonação é uma função inversa da gramaticalidade do discurso. No plano fonostilístico, o papel da entonação é uma função direta do estado psíquico, real ou fingido” (MARTINS, 1997, p. 61- 62).

Aparentemente, Maria Firmina muda seu jeito de escrever ao começar a contar o fato que presenciou e assim se torna possível perceber que a construção do conto se forma a partir de características de dois períodos literários diferentes: o primeiro, sendo o Romantismo, em especial, a segunda fase do período, mas ainda com traços da primeira fase e, o segundo, sendo o Realismo, pois é importante pensar que o conto foi escrito em 1887, momento em que o Realismo já estava presente no Brasil. Segundo Alfredo Bosi:

O romântico não teme as demasias do sentimento nem os riscos da ênfase patriótica; nem falseia de propósito a realidade, como anacronicamente se poderia hoje inferir: é a sua forma mental que está saturada de projeções e identificações violentas, resultando-lhe natural a mitização dos temas que escolhe. Ora, é esse complexo ideo-afetivo que vai cedendo a um processo de crítica na literatura dita “realista”. Há um esforço, por parte do escritor antirromântico, de acertar-se impessoalmente dos objetos, das pessoas. E uma sede de objetividade que responde aos métodos científicos cada vez mais exatos nas últimas décadas do século (BOSI, 2017, p. 177).

Sendo assim, a partir da perspectiva de Bosi, é possível notar que Maria Firmina se encontra no meio dessa transição. Enquanto um pé se encontrava ainda nas tendências românticas que abrangiam o sentimentalismo e a idealização de sua terra, o outro estava à espreita para expor as mazelas do Brasil escravista, como também, mostrar que naquele período a diferença de gêneros não era somente para estabelecer uma distinção de sexos, mas mostrar que a construção social desenvolvida no país coloca a mulher em posições inferiores em relação aos homens do período, principalmente em se tratando das questões políticas que eram discutidas nesta fase.

Adiante no conto, a enunciadora, que se encontrava extasiada com sentimentos absolutamente românticos, é interrompida com gritos de uma mulher claramente angustiada, que corria no local onde se encontrava: “*De repente* uns gritos lastimosos, uns soluços angustiados feriram-me os ouvidos, e uma mulher

correndo, e em completo desalinho, passou por diante de mim, e como uma *sombra* desapareceu” (REIS, 2019, p.176. Grifo nosso).

Nota-se que o uso da locução “de repente”, no começo do parágrafo, estabelece uma quebra na exaltação da estética romântica que estava sendo representada na materialidade do discurso, e começa a ser desenvolvida no momento que a enunciatória conta uma lembrança que teve. Essa locução, que traz como significado uma ação repentina, de fato resulta em uma ruptura abrupta da estética romântica para a estética realista. Outro ponto do trecho que vale ser comentado é a utilização da palavra “sombra” como uma comparação à mulher. Como dito anteriormente, os negros estavam à margem da sociedade brasileira, ou seja, viviam nas sombras de um país banhado a trabalho, sangue e dor dos escravos que eram excluídos; o poder sobre si mesmos era negado e, principalmente, seu direito sobre o seu próprio corpo. Viver nas sombras era o menor dos problemas dessas pessoas que tentavam sobreviver em meio a tamanho sofrimento e humilhação.

Seguindo com a análise do conto, a senhora despista o feitor e sai em busca da escrava, porém, um homem aparece e a deixa assustada, mas esse susto dura pouco. Aquele não era qualquer homem, era um escravo, que despertou na mulher uma imensa compaixão, como pode ser visto no trecho a seguir:

Era quase uma ofensa ao pudor fixar a vista sobre aquele infeliz, cujo corpo seminu mostrava-se coberto de recentes cicatrizes; entretanto sua fisionomia era franca e agradável. O rosto negro, e descarnado; suposto seu juvenil aspecto aljofarado de copioso suor, seus membros alquebrados de cansaço, seus olhos rasgados, ora deferindo luz errante, e trêmula, agitada e incerta traduzindo a excitação, e o terror, tinham um quê de altamente interessante. No fundo do coração daquele pobre rapaz, devia haver rasgos de amor, e generosidade (REIS, 2019, p. 178).

Essa senhora apresenta uma descrição veementemente humana dos escravos, diferente do comum encontrado em obras de outros autores nacionais que também se diziam contra a escravidão. Reis mostra os negros como pessoas comuns, que possuem inteligência e sentimentos, não são ferramentas de trabalho, são seres humanos que esboçam emoções.

O rapaz, agora também foragido, começa a dizer que sofrerá punições juntamente com a sua mãe, se o feitor os encontrar. Mesmo não descrevendo em detalhes os castigos que sofreriam, sua fala é intensa e angustiante, como mostra o trecho a seguir: “- Amanhã, - continuou ele, - hei de ser castigado; porque saí do serviço, antes das seis horas, hei de ter trezentos açoites; mas minha mãe morrerá se ele a encontrar [...]” (REIS, 2019, p, 179).

A senhora conta ao rapaz que a mãe estava em segurança, porém, a beira da morte e decide levar a escrava e seu filho para a sua casa. Entretanto, a mulher sabia que seu ato possuía graves riscos, pois como ela mesma aponta: “recebia em meu lar dois escravos foragidos, e escravos talvez de algum poderoso senhor;

era expor-me à vindita da lei, mas em primeiro lugar o meu dever, e o meu dever era socorrer aqueles infelizes” (REIS, 2019, p. 181). A legislação brasileira daquele período era clara em relação a pessoas que escondessem escravos foragidos, como diz Malheiro:

Há ainda a notar-se que ninguém deve *acoutar* escravos fugidos, sob pena de ser punido desde que haja fraude ou sciencia da parte de quem os occulta. Em todas as épocas e entre todos os povos, assim tem sido. O Direito Romano contém disposições terminantes a respeito dos escravos fugidos. E a nossa legislação antiga enumera não poucas (MALHEIRO, 1866, p. 29, grifo do autor).

Mesmo correndo tantos riscos por conta de uma lei que, segundo a senhora “infelizmente ainda perdura, lei que garante ao forte o direito abusivo, e execrando de oprimir o fraco” (REIS, 2019, p. 181), não mediu esforços para proteger aquela mãe e seu filho das mazelas que passavam e garantiu todos os cuidados necessários.

Neste momento do conto, há uma ruptura da narração da senhora, pois os dois escravos passam a ter a voz ativa e assumem a posição de narradores, algo novo para a literatura da época. Além disso, ao dar nome aos escravos Joana e Gabriel, Maria Firmina consegue trazer a humanização das personagens, algo que Machado de Assis também realizou em *Pai contra mãe*, comprovando mais uma vez a presença do discurso abolicionista, pois os escravos não eram somente vistos como ferramentas para o trabalho braçal.

Joana começa seu discurso indagando sobre o branco, que se compadeça com um escravo, aquele que é só visto como útil para o trabalho servil e não como um ser humano, como se pode ver no seguinte trecho: “Quem é vossemecê, minha senhora, que tão boa é para mim, e para meu filho? Nunca encontrei em vida um branco que se compadecesse de mim; creio que Deus me perdoa os meus pecados, e que já começo a ver seus anjos” (REIS, 2019, p. 182).

Neste momento, a senhora pergunta quem era esse senhorio tão cruel e Joana decide contar a sua história de vida. Segundo a escrava, sua mãe era africana e seu pai um índio, sendo uma escrava e o outro livre, respectivamente. O pai decidiu trabalhar para conquistar a liberdade de sua filha, fruto desse amor, porém, o cruel senhorio enganou o índio, que não sabia ler, e lhe entregou um simples papel com palavras sem significado, no lugar de uma carta de alforria que seu pai tanto trabalhou para conquistar. Com a morte do pai, a criança teve que começar a trabalhar e descobriu que seu pai havia sido enganado por não saber ler. Anos depois, Joana deu à luz aos gêmeos Carlos e Urbano, mas foram vendidos para a escravidão. Dessa forma, só lhe restou seu filho Gabriel, porém nunca sua dor de perder dois filhos se acalmou. A escrava morreu contando como seus filhos foram levados e implorou para a senhora para que seu filho fosse apadrinhado.

Adiante no conto, há a presença do feitor – o homem com o azorrague – e, em seguida, do dono dos escravos Joana e Gabriel, que estava em busca da captura

do rapaz, já que a escrava se encontrava morta. Esses dois homens são a representação do discurso escravocrata presente no texto, enquanto a luta da senhora pela liberdade de Gabriel simboliza o discurso abolicionista, marcando, assim, o interdiscurso; sendo o primeiro, o Outro, e o segundo, seu Mesmo. O conto é concluído com o dono de Joana e Gabriel tentando capturar o rapaz novamente e decide esboçar a sua indiferença em relação à escrava que havia falecido ao dizer:

- Sei que esta negra está morta, - exclamou ele, - e o filho acha-se aqui; tudo isto teve a bondade de comunicar-me ontem. Esta negra, continuou, olhando fixamente para o cadáver – esta negra era alguma coisa monomaniaca, de tudo tinha medo, andava sempre foragida, nisto consumiu a existência. Morreu, não lamento esta perda; já para nada prestava. O Antônio, o meu feitor, que é um excelente e zeloso servidor, é que se cansava em procurá-la. Porém, minha senhora, este negro! – designava o pobre Gabriel, - com este negro a coisa muda de figura; minha querida senhora, este negro está fugido; espero, mo entregará, pois sou seu legítimo senhor, e quero corrigi-lo (REIS, 2019, p. 187).

Há alguns pontos que devem ser comentados a respeito do fragmento anterior: primeiramente, é evidente que o senhor esboça uma fala educada e amigável para a senhora branca que acoutava seus escravos, o que mostra uma marca de historicidade, já que sendo uma mulher de bom posicionamento social, a personagem deveria ser tratada de forma lisonjeira por um homem de igual situação. Ademais, paralelamente a esse cortês tratamento, o dono dos escravos apresenta um discurso agressivo ao falar sobre os negros, tratando a morte com indiferença e a vida do escravo como objeto. Por fim, afirma que sua vontade é capturar Gabriel para que possa castigá-lo, voltando-se para os aparelhos de punição e tortura dos negros.

Mesmo com todo esse comportamento e postura do dono daqueles escravos, a senhora consegue a documentação para a libertação de Gabriel e o homem se vê sem outra saída a não ser ir embora sem ele. A enunciativa diz que “o senhor Tavares cumprimentou e retrocedeu no seu fogaço alazão, sem dúvida alguma mais furioso que um tigre” (REIS, 2019, p. 188). Esse comentário mostra que o discurso abolicionista vence a luta contra os escravocratas. Sem dúvida, é uma forma da autora esboçar o seu sonho na ficção que escreveu, pois não há como não dizer que a maior vontade de Maria Firmina era ter os negros livres, humanizados e respeitados em uma sociedade mascarada por falsas cordialidades.

Dessa forma, é possível pensar no título do conto *A escrava*. Mesmo com uma mulher branca como a enunciativa, o discurso que é enfatizado é da escrava Joana, que simboliza a mulher negra e mãe que lutou e sofreu nas mãos de uma sociedade patriarcal e escravista e, infelizmente, perdeu essa luta, como também os seus filhos que não saíram de sua memória e coração, mesmo em seu leito de morte.

4 O discurso escravista de Machado de Assis e Maria Firmina dos Reis

Machado de Assis e Maria Firmina dos Reis apresentam uma escrita única referente ao tema da escravidão. Trazem, em seus textos, uma crítica à sociedade brasileira na qual viviam. Ressaltam, também, suas opiniões e seus posicionamentos sobre os acontecimentos culturais, sociais, econômicos e políticos de seu país.

Ao relacionar os dois contos, observa-se, primeiramente, a temática das narrativas: possuem como tema base o Brasil escravocrata e as práticas da sociedade do período. Ambos tratam sobre os aparelhos de tortura utilizados nesse período, porém, com abordagens diferenciadas. Machado de Assis descreve detalhadamente como eram esses aparelhos, como funcionavam e o que acontecia com os escravos, com um discurso marcado pela ironia. Já Maria Firmina dos Reis não os descreve como Assis, ela nomeia os aparelhos e os adjetiva, apenas os cita para mostrar as mazelas da escravidão.

Outra relação presente, é que os dois possuem como personagem símbolo da escravidão uma mulher. Machado de Assis apresenta em seu conto *Pai contra mãe*, uma escrava grávida que foge para tentar dar uma vida de liberdade ao seu filho, mas infelizmente aborta ao ser capturada por um capitão-do-mato. Já Maria Firmina escreve sobre uma mãe escrava que perde seus filhos ao serem vendidos para a vida escrava e morre de tristeza por perdê-los ao final do conto.

Considerações Finais

Pode-se perceber que, tanto Machado de Assis quanto Maria Firmina lutaram em vida pelos mesmos objetivos: mostrar as atitudes e os posicionamentos errôneos existentes na sociedade brasileira do século XIX, criticando e apresentando, por meio de suas histórias e personagens, temas importantes como a escravidão e o patriarcado.

Para todas essas situações apresentadas nos contos, mesmo que cada autor possua seu estilo próprio para narrar, as mulheres representam um país marcado pela violência contra o escravo. Cada uma delas, seja Arminda ou Joana, possui em vida algo que mostre que elas são seres humanos: seja no desejo pela liberdade, no amor maternal, seja na simples vontade de ter uma família e um lar. Os autores mostram que o trabalho escravo é bem mais do que mão-de-obra forçada. Ser escravo é ter seus desejos e direitos revogados, é perder a família e deixar seu lar, é derramar sangue por uma terra que não é sua e trabalhar, não para o seu benefício, mas para a sua sobrevivência.

THE PRESENCE OF THE FEMININE IN THE SLAVE NARRATIVE FROM MACHADO DE ASSIS AND MARIA FIRMINA DOS REIS

Abstract: This article intends to present an analytical study on the short stories *Pai contra mãe*, by Machado de Assis, and *A escrava*, by Maria Firmina dos Reis based on the use of theoretical assumptions of the French Discourse Analysis, by Dominique Maingueneau (2008, 2015) and on the Stylistics, according to Nilce Sant'Anna Martins (2012), in which the relationship between History and Literature is analyzed through these tales in which the theme of slavery marks their discourses. In order to show the importance of the presence of black women and their role in society and in the literature from these authors, the theoretical-analytical reflection will address the slave characters present in both tales.

Keywords: Short stories; Slavery, Woman, Stylistics, Discourse Analysis.

Referências bibliográficas

ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/index.php>. Acessado em: 01 de novembro de 2020, às 14:34.

BANDECCHI, Brasil. *Legislação básica sobre a escravidão africana no Brasil*. Revista de História. São Paulo, ano XXIII, v. 44, n. 89, p. 206-213, 1972.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2017.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Machado de Assis afrodescendente*. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

DUARTE, Constância Lima [et al]. *Maria Firmina dos Reis: faces de uma precursora*. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

GOMES, Laurentino. *Escravidão*. Vol. 1: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. E-book.

HOUAISS, Antônio. *Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1. ed. [S. l.]: Moderna, 2015.

KURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 8, 1990.

LARA, Sílvia Hunold. *O “castigo exemplar” em campos da violência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LERNER, Gerda. *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Cultrix, 2019.

LIMA-NETO, Vicente de; ARAÚJO, Júlio César. Por uma rediscussão do conceito de intergenericidade. In *Linguagem em (dis)curso*, v. 12, n. 1, p. 273- 297, 2012.

- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *A escravidão no Brasil: Ensaio histórico-jurídico-social*. Rio de Janeiro - Typografia Nacional - Rua da Guarda Velha, 1866.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- OBATA, Regina. *O livro dos nomes*. São Paulo: Nobel, 2002.
- PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- PRIORI, Mary Del. *Histórias íntimas: Sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Planeta, 2014.
- REIS, Maria Firmina. *Úrsula e outras obras*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.
- SANTOS, Vilson Pereira dos. *Técnicas da tortura: punições e castigos de escravos no Brasil escravista*. In: Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v. 9, N. 16; p. 2393-2408, 2013.

A VARIAÇÃO NO USO DA CONCORDÂNCIA VERBAL COM SUJEITO PERCENTUAL EM TEXTOS JORNALÍSTICOS BRASILEIROS: UMA DESCRIÇÃO DA MÍDIA VIRTUAL

Vivian Meira¹

Roberto Xavier Matos Junior²

Resumo: Busca-se verificar o uso da concordância verbal com sujeito percentual em textos escritos, em especial, em alguns jornais eletrônicos e sites de grande circulação brasileiros. Para tanto, foram analisados dois tipos de contextos de ocorrência de sujeito percentual: sentenças em que o sujeito percentual funciona como núcleo do sintagma preposicional, em estrutura complexa e sentenças que tem o sujeito percentual como sujeito simples. A análise dos dados foi realizada com base nos princípios teóricos da teoria da variação (WEINREICH, U., W. LABOV & M. I. HERZOG, 1968; LABOV, 2011). Nosso *corpus* foi constituído por dados do português escrito moderno e extraído de revistas e de jornais de grande circulação no Brasil, tais como *Folha de São Paulo*, *Estadão*, *Carta na escola: atualidades em sala de aula*, *g1.com*, *r7.com*, *veja.abril.com*, *epoca.globo*, bem como de outros sites e foi observado o efeito da traço [Humano] do sujeito sobre a concordância no português escrito. Na análise dos dados, encontramos maior uso das marcas de plural nos contextos de sujeito [+humano] e uma frequência maior de variação na concordância verbal com sujeito percentual nos textos escritos se comparado aos mesmos contextos registrados na década de 1990 (cf. SCHERRE; NARO,

1998) e os contextos de maior ocorrência de variação foram aqueles de sujeito [-humano].

Palavras-chave: Variação; Sujeito percentual; Textos jornalísticos; Português culto.

Introdução

O foco desse artigo é analisar a concordância verbal com sujeito percentual em textos jornalísticos. Tomamos como base o viés escrito, ou seja, a fala monitorada e nosso foco de análise será o português culto. Pretendemos em pesquisa futura analisar esses dados com *corpus* de fala popular.

¹ Professora Titular da área de Linguística da Universidade do Estado da Bahia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras, UNEB, campus Teixeira de Freitas. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, Pós-Doutorado em Linguística pela University of Cambridge e pela Universidade Federal Fluminense,

² Graduando em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia, campus Brumado.

O sujeito percentual pode ocorrer de duas formas nas sentenças analisadas: como núcleo do sintagma preposicional, em estrutura complexa, como em (1a) e (1b) e como sujeito simples, como em (2).

- (1) a. Os 10% da população compraram o novo modelo do celular anunciado
- b. 10% daquela turma comem mal.

- (2) 10% leem muito.

A variação ocorre quando nos contextos em (2) o verbo não mantém concordância com o sujeito anteposto e quando nos contextos em (1) o verbo não concorda com o percentual. A variação nesses contextos são exemplificadas como em (3):

- (3) a. Os 10% da população comprou o novo modelo do celular anunciado.
- b. 10% come mal.

Para alguns autores, nos contextos em (3a), o verbo pode concordar com o nome no sintagma preposicional, mas não há consenso quanto a isso. De qualquer forma, objetivamos descrever a concordância verbal nesses contextos de sujeito percentual ocorridos na língua escrita, a fim de verificar se duas situações especificadas a seguir estão ocorrendo na escrita: (i) com relação aos contextos de estrutura complexa -sintagma preposicional mais o numeral percentual no sintagma nominal (SN), observaremos se o verbo tenderá a concordar com o sintagma preposicional (SPrep) ou com o percentual e um provável motivo para isso e se (ii) há concordância entre o verbo e o sujeito percentual em estrutura simples, como indica o contexto em (2) e se o tipo de sujeito (+ ou - humano) tem favorecido a retenção da marca de plural em ambos os contextos. A análise dos dados será direcionada pelos princípios teóricos da teoria da variação (WEINREICH, U., W. LABOV & M. I. HERZOG, 1968; LABOV, 2011).

O artigo será estruturado da seguinte forma: Na seção 1, mostraremos análises de sujeito percentual na língua escrita na década de 1990 em textos jornalísticos brasileiros. Na seção 2, apresentaremos a visão da gramática tradicional quanto às regras da concordância verbal para estruturas com sujeito numeral percentual. A seção 3 foi destinada para a análise do nosso *corpus* e apresentação dos resultados. Nossas considerações sobre a temática foi abordada na seção 4.

1 A variação na concordância verbal com sujeito percentual no português brasileiro: Dados de língua escrita

Scherre e Naro (1998), tomando como base sentenças retiradas de jornais e revistas em que a norma culta e de prestígio social predominam, analisaram alguns contextos da concordância verbal com sujeito percentual na perspectiva de que a concordância verbal irá depender da posição em que o núcleo do sintagma nominal encontra-se e se há ou não adjuntos entre o sintagma nominal e o sintagma verbal. Observe abaixo algumas construções com sujeito que expressam percentual:

(4) 79% ACHAM que o presidente conseguirá encontrar...

(5) 59% ACHA que o governo é a favor dos ricos.

(SCHERRE; NARO. 1998, p. 12)

Em uma primeira observação, (4) e (5) apresentam a mesma estrutura na oração principal, com o mesmo tipo de sujeito, embora na sentença (4) há marca de concordância sujeito/predicado, o que não é observado na estrutura em (5), indicando variação nesse contexto. Para Scherre e Naro (1998), esse tipo de contexto sintático variável é guiado por algumas regras, que são seguidas na fala popular. Dentre elas, esses autores apontam duas hipóteses: “O efeito da traço [Humano] do sujeito sobre a concordância no português falado e a interação entre o traço de número e o traço humano no controle da concordância em dados do português do Brasil escrito na década de 90” (SCHERRE; NARO, 1998, p. 46). O traço [humano] indica que o sujeito apresenta uma característica humana, o que favoreceria a marca do plural no verbo.

Como resultado para os dados do português falado na década de 1990 com relação ao controle da concordância verbal em diferentes contextos, Scherre e Naro (1998) indicam que o sujeito [+humano] condiciona a concordância explícita plural mais do que sujeito [-humano]. Os dados quantitativos obtidos pelos autores para esses dados apresentaram os seguintes valores sobre a presença de marca de plural na concordância verbal com sujeito [+ ou -humano], lembrando que as pessoas que participaram das entrevistas possuíam algum tipo de escolarização: de 3981 contextos de sujeito [+humano], houve concordância com o verbo em 3017 sentenças, e de 502 contextos com sujeito [-humano], houve concordância em 264 sentenças. Sendo assim, a partir de dados sobre a variação da concordância verbal na fala, os autores apresentam considerações acerca da variação encontrada em textos escritos, em especial sobre a variação na concordância verbal com sujeitos de estrutura complexa, como nas sentenças abaixo:

- (6) Um grupo de artistas ESTAVA sábado à noite no Cine Ricamar
(Jornal do Brasil, 20/7/1992, Primeiro Caderno, Internacional, p. 6, c. 2, informe JB – espelho)
(SCHERRE; NARO, 1998, p. 49)

São nesses contextos de sujeito simples preposicionado que os autores encontraram um número significativo de variação, diferentemente do que ocorre com sujeito simples sem sintagma preposicional e, nesses casos, a concordância é bem acentuada. Esses autores nos indicam que nesses contextos a variação na concordância do sujeito simples preposicionado com o verbo ocorre por causa do sintagma preposicionado mais à esquerda:

Sujeito não quantitativo: núcleo singular – núcleo do SPrep plural – verbo plural

(7) A construção de mais três escolas ESTÃO nos planos da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes.

(Diário de Pernambuco, 16/8/1992, p.B13, c.1, Cidades)

Sujeito não quantitativo: núcleo plural – núcleo do SPrep singular – verbo singular

(8) As mudanças bruscas do momento político PODE provocar um aumento de patologias mentais. (Jornal do Brasil, 2/4/1990, 1º Caderno, p.10, c.3)

(SCHERRE; NARO, 1998, p. 50)

Com relação ao sujeito numeral percentual, Scherre e Naro (1998, p. 52) nos apresentam os seguintes contextos:

(9) 70% dos moradores do Rio Branco, capital do Acre, estão infectados pelo vírus da hepatite. (Correio Braziliense, 8/6/1997)

(10) Ela diz que 90% dos prematuros saem da maternidade mamando. (Jornal do Brasil, 20/7/1992)

(11) Mais de 70% das garrafas vendidas por lá custam menos de 6 dólares. (Veja, 9/2/1994)

Para alguns gramáticos, como Infante (2011) e Bezerra (2017), nas sentenças de (9) a (11), o verbo pode concordar tanto com o núcleo do sujeito, o número percentual, quanto com o sintagma preposicionado. Temos, nesses contextos, um sintagma nominal formado pelo numeral percentual e pelo sintagma preposicionado no plural com a concordância verbal. Para Scherre e Naro (1998), a marca de plural no verbo apresenta mais relação com o plural no sintagma preposicional do

que com o numeral, já que para eles no percentual há ausência de número gramatical, tendo apenas número semântico plural, como indica a afirmação a seguir:

A variação na concordância verbal com sujeito de estrutura complexa (...) é particularmente significativa em construções que expressam percentual, tais como 70% da população, porque o núcleo do sujeito nesses casos não tem um número morfológicamente explícito, ou seja, não tem número gramatical embora tenha número semântico plural. (...) é precisamente a falta de marca superficial de número que facilita o deslocamento do controle da concordância para o núcleo do SPrep mais à esquerda. (SCHERRE; NARO, 1998, p. 51)

Os autores chegam à conclusão de que, nos contextos de sujeito percentual com sintagma preposicional, os seja, de estrutura complexa, a variação se dá pelo fato de a concordância verbal ser regida pela marca de número expressa pelo núcleo do sintagma preposicional, “portanto, se o núcleo do SPrep mais à esquerda for plural, o verbo tende a estar no plural, se for singular, o verbo tende a estar no singular.” (SCHERRE; NARO, 1998, p. 52), como indicam os exemplos a seguir:

(12) 10% da população ativa do país ESTÁ desempregada (IstoÉ, 15/9/1993, p.79, c.1)

(13) (...) considera “exagerada” a projeção que 70% da população TENHA hepatite. (Correio Braziliense, 8/6/1997, p.13, c.1, “Hepatite assusta capital do Acre”)

(14) Apenas 8% do esgoto produzido no país RECEBEM tratamento. (Folha de São Paulo, 3/2/1993, Cotidiano, p.4, c.1)

(SCHERRE; NARO, 1998, p. 52)

Com relação aos contextos de sujeito percentual de estrutura simples, aqueles sem sintagma preposicionado, os autores são pontuais afirmando que se o sujeito for “igual ou maior que 2, o verbo tende a estar no plural, se menor, o verbo tende a vir no singular.” (Scherre, Naro. 1998. p. 53), como mostra a afirmação a seguir:

Nos dados da escrita padrão moderna, se o sujeito for de estrutura simples, não se verifica variação e o controle da concordância se dá em função do número gramatical expresso pelo sujeito, se plural, o verbo tende a vir no plural, se singular, verbo no singular, como propriamente registra nossa tradição gramatical.” (SCHERRE; NARO, 1998, p. 57)

Na pesquisa de Scherre e Naro (1998), no grupo das sentenças de sujeito de núcleo simples igual ou maior que 2, em 90% dessas sentenças há marca de plural, logo, foram os numerais expressos nesses sujeitos que regeram a concordância. No entanto, nos contextos de sujeito percentual com sintagma preposicional, o verbo tende a concordar com esse último. Diferente desse resultado, no *corpus*

escrito de 2020 que analisamos, encontramos um contexto variável em todas essas estruturas, o que será demonstrado na seção 3. Antes, apresentaremos, na próxima seção, a visão da gramática tradicional (GT) para esse tipo de estrutura.

2 O que a gramática tradicional nos diz sobre a concordância verbal com sujeito percentual

Há divergências nos posicionamentos dos gramáticos com relação a concordância com o sujeito percentual. Para Cegalla (2010), o verbo concorda com o número expresso na porcentagem, independente do que anteceda ou do que segue a porcentagem, como em:

(16) 70% do corpo discente gostam de *fast food*

Infante (2011, p. 656), por outro lado, afirma que “Quando o sujeito for indicação de uma porcentagem seguida de substantivo, o verbo pode concordar com o numeral ou com o substantivo”, como em:

(17) 25% do orçamento do país deve destinar-se/devem destinar-se à educação. (INFANTE, 2011, p. 656)

Para Bezerra (2017, p. 559), as possibilidades da concordância verbal com sujeito percentual também podem ser mais de uma e aponta que se deve levar em consideração que “Quando o sujeito é formado por numerais percentuais seguidos de uma especificação, o verbo poderá concordar tanto com o numeral quanto com a expressão especificativa”, como em:

(18) 32% de todo o dinheiro arrecadado será doado/serão doados para instituições de caridade. (BEZERRA, 2017, p. 559)

Para Squarisi, quando percentuais se encontram no sintagma nominal estarão sujeitos a algumas regras previstas, são elas:

- a) Em construções como *10% da população, 1% dos presentes, 20% da turma...* o verbo pode concordar com o número ou com o nome. Nesse caso, tanto faz se o uso for *10% da população comeu/comeram*.
- b) Nos casos em que tanto o percentual ou o substantivo no sintagma nominal sujeito estiverem no plural, o verbo deve estar no plural também, como em: *40% das meninas preferem correr*.
- c) Nos contextos em que tanto o percentual quanto o substantivo estiverem no singular o verbo deverá estar no singular, como em: *1% da população não respondeu*.

- d) Nos casos em que o percentual é antecedido por um artigo ou um pronome, a concordância deverá ser feita apenas com o numeral, a exemplo temos:
Uns 90% da meninada preferem guloseimas ou Os 10% do corpo docente mais qualificado abandonaram a escola

Pelos dados expostos, observamos que a GT também oscila ao definir as regras de concordância verbal para sujeito percentual, tanto em estrutura simples quanto complexa, não havendo consenso entre os gramáticos, o que indica variação entre os autores apresentados ao nomear as regras de concordância verbal com sujeito percentual. Nas próximas seções, será apresentada uma análise dos resultados do *corpus* que tomamos como base.

Dados de textos jornalísticos e virtuais: A variação no português escrito moderno

Nosso *corpus* é constituído por dados do português escrito moderno. A coleta dos dados, bem como a análise se pautaram nos princípios da Teoria da Variação (WEINREICH, U., W. LABOV & M. I. HERZOG, 1968; LABOV, 2011).

As pesquisas sociolinguísticas sobre o português falado no Brasil tem apontado para um intenso quadro de variação, em diversas variedades de língua nas regiões brasileiras, o que delinea pelo menos duas realidades linguísticas no Brasil, de um lado, o português popular, cuja origem foi determinada pela nativização da língua portuguesa pelos escravos africanos e pelos índios aculturados e, por outro lado, o português culto, que traz marcas da língua usada pela camada mais alta, a elite, desde a época colonial e do Império.

Diferentemente do português culto, o português popular apresenta como característica uma simplificação morfológica por ter sido formado pelo contato entre línguas no período colonial, através do processo de transmissão linguística irregular (cf. LUCCHESI; BAXTER, 2009). O foco dessa pesquisa é analisar dados de fala monitorada em textos escritos e, apesar de sabermos que esses dados não apresentam essa peculiaridade do português falado, observamos que há variações na marcação da concordância verbal nos textos escritos. Acreditamos que a variação encontrada nesses textos é reflexo da simplificação morfológica observada no vernáculo; Lucchesi (2001, p. 107) coloca que a tendência ao afrouxamento normativo no português culto é resultado da “(...) vulgarização do sistema de ensino público e o fenômeno dos meios de comunicação de massa, ocorridos nas últimas décadas...” A norma culta tende a se afastar do padrão prescrito pelas gramáticas.

Nosso *corpus* foi extraído de revistas e de jornais de grande circulação no Brasil, tais como *Folha de São Paulo*, *Estadão*, *Carta na escola: atualidades em sala de aula*, *g1.com*, *r7.com*, *veja.abril.com*, *epoca.globo*, bem como de outros sites. As orações a seguir apresentam sujeito percentual seguido de verbo transitivo, como

em (19) e (20), e sujeito percentual seguido de verbo de ligação, como sentenças de (21) a (27).

(19) 5% aceitou o lock-up de 45 dias e 3% o de 120 dias. (Estadão, São Paulo, 24/11/2019)

(20) Só 3% pensa que o foco da escola deve ser esse. (Estadão, São Paulo, 01/12/2019).

(21) 29,5% foi o índice de alta do desmatamento na Amazônia. (Estadão, São Paulo, 24/11/2019)

(22) 40% é a prevalência de diagnóstico em países pobres. (Estadão, São Paulo, 24/11/2019)

(23) 14% é a participação de mercado do grupo Petrópolis em território nacional. (Estadão, São Paulo, 01/12/2019).

(24) 15% foi o aumento de casos entre idosos, chegando a 106 relatos, ante 92 no ano anterior. (Estadão, São Paulo, 01/12/2019).

(25) 29,4% foi o crescimento da produção no terceiro trimestre de eletroportáteis na comparação anual. (Estadão, São Paulo, 01/12/2019).

(26) 317,22% é o valor da taxa média de juros embutidos nas operações com cartão de crédito em outubro, de acordo com o banco central. (Estadão, São Paulo, 01/12/2019).

(27) 30% é a fatia das matrículas em Universidades privadas concedidas a alunos de baixa renda por meio do Pronuni e Fies. (Revista: Carta na Escola, atualidades na sala de aula. Nº 86, maio de 2014)

As sentenças abaixo foram retiradas do jornal *Folha de São Paulo* e todas apresentam sujeito percentual em estrutura simples:

(28) 33% não foram julgados. (Folha de São Paulo, 01/12/19)

(29) 59% dizem que vale a pena acionar os tribunais. (Folha de São Paulo, 01/12/19)

(30) 79,4% consideram importante a adesão do Brasil à OCDE. (Folha de São Paulo)

Em nosso *corpus* encontramos também contextos de sujeito percentual seguido de sintagma preposicional, como nas sentenças de (31) a (34), contextos de estrutura complexa:

(31) 80% da população ainda não foi vacinada contra febre amarela na cidade de Guarulhos. (www.meioemensagem.com.br)

(32) Mais de 60% dos alunos não completam o curso superior à distância. (www.jornalggn.com)

(33) Mais de 80% dos alunos fumantes começou o hábito antes dos 18 anos. (veja.abril.com.br)

(34) 12% delas instalou o equipamento dentro da sala de aula. (g1.globo.com.br)

Os dados encontrados de sujeito percentual podem ser definidos da seguinte forma: sujeito percentual (núcleo simples do sujeito) + verbo transitivo; sujeito percentual + verbo de ligação; sujeito percentual + sintagma preposicional (núcleo complexo) seguido de verbo transitivo ou verbo de ligação. A seguir, apresentaremos a análise dos dados coletados.

3.1 Concordância verbal com sujeito percentual no português escrito moderno na mídia jornalística virtual: A análise dos dados

Como colocamos anteriormente, construímos um *corpus* a partir de dados extraídos de revistas e de jornais virtuais de grande circulação no Brasil, tais como *Folha de São Paulo*, *Estadão*, *Carta na escola: atualidades em sala de aula*, *g1.com*, *r7.com*, *veja.abril.com*, *epoca.globo*, bem como de outros sites.

Retiramos 92 sentenças de jornais virtuais, sites e blogs jornalísticos. Dividimos nossa análise nos seguintes grupos:

- Núcleo simples igual ou maior que 2:

(35) 42% já compartilharam notícias falsas (meioemensagem.com.br)

- Núcleo complexo igual ou maior que 2 com SPrep mais à esquerda no plural:

(36) Mais de 60% de presos no Brasil ainda não tiveram seus casos resolvidos na justiça (g1.globo.com)

- Núcleo complexo igual ou maior que 2 com SPrep mais à esquerda no singular:

(37) 80% da população ainda não foi vacinada contra a febre amarela em Guarulhos (guarulhoshoje.com.br)

- Núcleo complexo menor que 2 com SPrep mais à esquerda com núcleo plural:

(38) 1% das propriedades tem quase metade da área no Brasil. (oglobo.globo.com/economia)

- Núcleo complexo menor que 2 com SPrep mais à esquerda com núcleo singular:

(39) 1% da população mundial, (...), possuem tanto dinheiro líquido investido quanto o 9% restante da população mundial. (elpais.com/brasil)

Esses grupos pertencem basicamente a dois contextos: estrutura de sintagma nominal simples formado pelo numeral percentual e estrutura de sintagma nominal complexo, formado pelo numeral percentual mais o sintagma preposicional. Apresentamos no Quadro 01 os resultados obtidos a partir da análise de nossos dados sobre o português escrito.

Quadro 1: Frequência da variante explícita de plural nos verbos em função do núcleo do sujeito e do núcleo do SPrep mais à esquerda em construções que expressam percentual no Português do Brasil escrito atualmente.

Contextos	Frequência de variante explícita de plural
A- núcleo simples igual/maior do que 2	12/42= 28,5%
B- núcleo complexo igual/maior do que 2 seguido de SPrep mais à esq. c/ núcleo plural	18/31= 58%
C- igual/ maior do que 2 seguido de SPrep mais à esq. c/ núcleo singular	8/17= 47%
D- menor do que 2 seguido de SPrep mais à esq. c/ núcleo plural	1
E- menor do que 2 seguido de SPrep mais à esq. c/ núcleo singular	1

Esses resultados indicam que a maior frequência de concordância entre o verbo e o sujeito está nas sentenças de estrutura complexa, ora a concordância é marcada com o sintagma preposicional, 58%, ora marcada com o sujeito percentual, 47%. No entanto, esses resultados nos mostram um baixo índice de concordância verbo-nominal nesse tipo de contexto se comparado aos resultados apresentados por Scherre e Naro na década de 1990. Nos dados atuais, a frequência da concordância nas sentenças de sujeito percentual figura na margem um pouco acima de 50% no contexto de estrutura complexa, mas abaixo de 50% nos demais contextos.

Com relação ao contexto de plural na estrutura complexa, encontramos apenas 58% de marca de plural nos verbos e 35% de estruturas sem a marca de plural, como demonstrado nos exemplos a seguir:

(40)

a) 56% dos turistas estrangeiros no Brasil em 2016 eram sul-americanos (<https://diarionline.com.br>)

b) 83% dos imunizantes aplicados no país são Coroava(<https://valor.globo.com/google/amp/brasil/noticia/2021>)

c) 33% das agências retomaram desempenho anterior à crise (<https://meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2020>)

d) 44% dos estudantes aprende sobre segurança na internet (noticias.r7.com)

e) 76,2% dos brasileiros é contra uma eventual demissão do ministro. (brasil.elpais.com)

f) 68% dos bolivianos rejeita a possibilidade de o presidente do país, Evo Morales, ser candidato nas eleições de 2019. (<https://www.efe.com>)

Nos contextos de sujeito percentual e sintagma preposicionado no singular, foi registrado um total de 47% de marcas de plural no verbo nos textos escritos, como nos exemplos que se seguem.

(41)

a) **31,5% da população** não **dispensam** a carne gordurosa e mais da metade (53,8%) consome leite integral regularmente. (<http://agencia-brasil.abc.com.br>)

b) **22,7% da população ingerem** a porção diária recomendada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). (<http://agenciabrasil.abc.com.br>)

c) **40,9% da população** não **tinham** o fundamental. (<http://osul.com.br/no-brasil>)

E de 63% de ausência de marca de plural no sintagma verbal, como demonstrado nas sentenças a seguir:

(42)

a) **90% da população quer** cuidar melhor da saúde em 2021 (<https://jovempan.com.br>)

b) **80% da população** ainda não **foi** vacinada contra a febre amarela na cidade de Guarulhos (<https://guarulhoshoje.com.br>)

c) **60% da carne consumida** no mundo não será de origem animal (<https://super.abril.com.br>)

Nos contextos D e E (respectivamente *Núcleo do SN complexo menor do que 2 seguido de SPrep mais à esq. c/ núcleo plural* e *Núcleo do SN complexo menor do que 2 seguido de SPrep mais à esq. c/ núcleo singular*) encontramos apenas 1 exemplo de cada situação, em ambas, os verbos estão no singular:

(43)

a) 1% das propriedades tem quase metade da área no Brasil. (oglobo.globo.com/economia)

b) 1% da população mundial concentra metade de toda a riqueza do planeta. (elpais.com/brasil)

Dessa forma, encontramos variação na concordância verbal com sujeito percentual nos textos escritos especialmente se comparado aos mesmos contextos registrados na década de 1990. Os dados encontrados em Scherre e Naro (1998) apresentam um quadro indicando que a frequência de marca de plural em sentenças

com sujeito percentual de estrutura simples e sentenças com sujeito percentual de estrutura complexa figura na margem de 90% de marcas de plural desde que o sujeito percentual e o sintagma preposicional estejam no plural. Esses resultados serão transcritos a seguir.

Quadro 2: Variante explícita de plural nos verbos em função do núcleo do sujeito e do núcleo do SPrep mais à esquerda em construções que expressam percentual no Português do Brasil escrito na década de 1990

	Frequência de variante explícita de plural	Peso relativo dos fatores
núcleo simples igual/maior do que 2	153/170=90%	0,57
menor do que 2	3/19=16%	0,02
núcleo complexo igual/maior do que 2 seguido de SPrep mais à esq. c/ núcleo plural	273/289= 94%	0,77
igual/ maior do que 2 seguido de SPrep mais à esq. c/ núcleo singular	36/121= 30%	0,06
menor do que 2 seguido de SPrep mais à esq. c/ núcleo plural	12/13= 92%	0,68

(SCHERRE; NARO, 1998, p. 53)

O quadro 2 indica que, nos contextos de sujeito percentual de estrutura complexa, a concordância é condicionada pela marca de número expressa pelo núcleo do sintagma preposicional. Se o SPrep for plural, o verbo tende a estar no plural (92%); se for singular, a tendência é do verbo estar no singular (30%). Outro resultado que pode ser visualizado no quadro 2 diz respeito aos contextos de sujeito percentual de estrutura simples. Se o núcleo estiver no plural, o verbo tende a apresentar marcas de plural, com 90% de ocorrências.

Esse resultado mostra indícios de que havia um quadro baixo de variação na concordância verbal com sujeito percentual no português escrito na década de 1990. Na verdade, esse quadro reflete aquilo que a gramática normativa prescreve, o verbo poderá concordar com o numeral percentual ou com o sintagma preposicionado, quando este se fizer presente, pois, caso não haja sintagma preposicionado, o verbo concordará com o sujeito percentual, nos contextos de estrutura simples.

Comparando os resultados do Quadro 01 com aqueles demonstrados no Quadro 02, observa-se que 90% das sentenças de núcleo simples igual ou maior que 2 possuem marca de plural no *corpus* da pesquisa de 1998. Em contrapartida, nos dados mais atuais, de 2020, do Quadro 01, nesse tipo de contexto encontramos apenas 28% das sentenças que apresentam marca de plural. Esses casos indicam que no português escrito atual temos um maior índice de variação na concordância verbal com sujeito percentual, seja de estrutura simples ou de estrutura complexa.

Com relação ao traço [humano] do sujeito, Scherre e Naro (1998) nos indicam que “na língua escrita padrão o controle da concordância pode ser assumido pelo

núcleo do SPrep. Entretanto, isso raramente ocorre quando o núcleo do sujeito é [+humano].” (SCHERRE; NARO, 1998, p. 50).

Em nossos dados, nos contextos de sentenças de estrutura simples no plural, a maior parte dos sujeitos apresenta o traço [-humano] e há um maior índice de ausência de marca de plural no verbo, o que confirma a hipótese de Scherre e Naro (1998) de que os sujeitos [+humano] favorecem o uso das marcas de plural

Observando os resultados que obtivemos com nosso *corpus* e as regras da GT sobre a concordância verbal para sujeito percentual percebemos que não há um consenso entre o que a GT dita em relação à concordância verbal com sujeito percentual e a forma como está sendo expresso esse tipo de contexto sintático em alguns textos jornalísticos. Na verdade, acreditamos que a motivação para essa variação deve-se ao fato de no vernáculo tais contextos serem utilizados sem concordância com a GT o que está sendo refletido na escrita monitorada. Acontecimentos como este é descrito por Lucchesi (2001) da seguinte forma:

A vulgarização do sistema de ensino público e o fenômeno dos meios de comunicação de massa, ocorridos nas últimas décadas, acabaram por consolidar a tendência ao afrouxamento normativo no português culto, configurando-se, assim, neste século, a direção da mudança na norma culta, que tende a se afastar do padrão prescrito pelas gramáticas normativas; estas, sim, em alguns aspectos, em flagrante conflito com a realidade linguística, preservando uma anacrônica fidelidade aos cânones de Coimbra. (LUCCHESI, 2001, p. 107)

Considerações finais

A realidade sociolinguística brasileira tem sido tomada como bipolarizada (LUCCHESI, 2001) entre uma norma culta e uma norma popular, o que demonstra um intenso quadro de variação na língua falada. Na língua escrita, observamos que também há contextos de variação, apesar de se tratar de fala monitorada. Nessa pesquisa, encontramos, em sites jornalísticos de grande circulação no Brasil, contextos de variação no uso das marcas de plural na concordância verbal em estruturas de sujeito percentual. A variação encontrada nas estruturas de sujeito percentual nos textos escritos contorna dois caminhos: aqueles cujas marcas de plural são condicionadas pelo traço [humano] do sujeito nas estruturas simples e aquelas estruturas em que a concordância é feita ora pelo núcleo do sujeito, ora pelo núcleo do sintagma preposicional.

VARIATION IN THE USE OF PERCENTAGE SUBJECT IN BRAZILIAN JOURNALISTIC TEXTS: A DESCRIPTION OF VIRTUAL MEDIA

ABSTRACT: We seek to verify the use of verbal agreement with percentage subject in written texts, especially in some electronic newspapers and websites with large circulation in Brazil. Therefore, two types of contexts of occurrence of percentage subject were analyzed: sentences in which the percentage subject works as the nucleus of the prepositional phrase, in a complex structure, and sentences that have the percentage subject as a simple subject. Data analysis was performed based on the theoretical principles of the theory of variation (WEINREICH, U., W. LABOV & M.I. HERZOG, 1968; LABOV, 2011). The corpus was constituted by data from modern written Portuguese and extracted from magazines and newspapers of great circulation in Brazil, such as *Folha de São Paulo*, *Estadão*, *Carta na Escola: current events in the classroom*, *g1.com*, *r7.com*, *see.abril.com*, *epoca.globo*, as well as other sites, and the effect of the subject's [Human] feature on agreement in written Portuguese was observed. In the data analysis, we found greater use of plural marks in [+human] subject contexts and a higher frequency of variation in verbal agreement with percentage subject in written texts when compared to the same contexts recorded in the 1990s and the most frequent contexts of variation were those of the [-human] subject.

KEY WORDS: Variation; Percentage subject; journalistic texts; Cultured Portuguese.

Referências

BEZERRA, Rodrigo. *Nova Gramática da Língua Portuguesa para concursos*. São Paulo: Editora Método, 2018.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

CORREIO BRAZILIENSE, Jornal. Disponível em <https://www.google.com/amp/s/blogs.correiobraziliense.com.br/dad/monteiro-lobato-ensinou/amp/>. Acesso em 2017.

INFANTE, Ulisses. *Textos, leituras e escritas*. São Paulo: Scipione, 2011.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

LUCCHESI, Dante. BAXTER, Alan. RIBEIRO, Ilza. *O Português Afro-Brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, Dante. *As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil*. DELTA (on line), 17, 1, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/delta/a/ftnXRBBJFGj8DChMdGLKYRJ/?lang=pt>. Acesso em 2019.

LUCCHESI, Dante. *Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro*. Revista da ABRALIN, v. 5, n. 1 e 2, p. 83-112, 2006.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan. A transmissão linguística irregular. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA. p. 101-124, 2009.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. (1998). *Restrições sintáticas e semânticas no controle da concordância verbal em português*. Periódicos UFSC: Fórum Linguístico, Fpolis, n. 1 (45-71), jul.-dez. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6914>

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. *Sobre as origens do português popular do Brasil*. D.E.L.T.A (on line), Vol. 9, No. Especial (437-454), 1993. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45496>

WEINREICH, U., W. LABOV & M. I. HERZOG. *Empirical foundations for a theory of language change*. Directions for historical linguistics: a symposium. Austin: University of Texas Press, 97-195, 1968.

ENTRE A SÁTIRA E A EPÍSTOLA: A HIBRIDIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NAS *CARTAS CHILENAS*

Ricardo José dos Santos Neto¹

Resumo: A literatura especializada, em geral, designa o trabalho creditado a Tomás Antônio Gonzaga ao gênero satírico, mesmo antevendo-se o indicativo do título, *cartas*. Contudo, ao analisarmos mais de perto a obra e os demais aspectos que a compõem percebemos delimitações de outros gêneros textuais, como o epistolar, e até mesmo a crônica e o histórico-documental. O presente trabalho visa analisar a presença do gênero satírico nas *Cartas Chilenas* e sua coexistência com o gênero epistolar na obra de Gonzaga. Partindo da reflexão de ambos os gêneros, faremos uma análise da sátira e da epístola para, a partir da conceituação de ambos os gêneros, apresentar a hibridização como fenômeno que se aplica ao nosso objeto.

Palavras-chave: *Cartas Chilenas*; Gêneros textuais; Gênero satírico; Gênero epistolar; Hibridização de gêneros.

Introdução

A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva que constrói a realidade através de processos. Ela estabelece vínculos entre os sujeitos através da decodificação de imagens simbólicas em signos gráficos e sonoros que permitem a compreensão de ideias. Nesse processo, para que a situação comunicacional aconteça, é necessário haver um emissor e um receptor se interagindo em um mesmo contexto para que a mensagem produzida pelo primeiro seja interpretada pelo segundo.

A partir dessa situação, onde emissor e receptor estão envolvidos em um mesmo contexto, é que se manifestam as diferentes perspectivas comunicacionais e se dimensiona o intercâmbio de ideias que, em consonância com elementos coesivos, permitem a formação textual e as interações em diferentes níveis da linguagem.

¹ Doutorando em Literatura Brasileira (na área de pesquisa História, Cultura e Memória) pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Educação a Distância (UNIP). Graduado em Letras e Biblioteconomia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Instituição de ensino: Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: ricardojsn@gmail.com.

Os diferentes níveis da linguagem são as instâncias comunicacionais que permitem a formação de novos recursos linguageiros que viabilizam a consolidação de diferentes formas discursivas. Esses novos desdobramentos discursivos ocorrem devido às transformações sócio-históricas dos sujeitos e estabelecem novas situações comunicacionais. Com base nesses argumentos, concebe-se a ideia de gêneros textuais,² elementos que “se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, s.d., p. 3).

Em uma perspectiva bakhtiniana, como apontam Ferretti-Soares e Bonini (2016, p. 175), pode-se compreender os gêneros textuais, como unidade real da comunicação discursiva constituída por um tema e por uma estrutura composicional que compreende componentes do discurso correspondentes às formas de ação dada pela linguagem através de elementos que reproduzem as práticas sociais.

Tomando por base as noções de gênero apresentadas, pretende-se verificar quais os gêneros textuais que constituem as *Cartas Chilenas*. Isso, pois, a partir da leitura do livro e a associação de seu texto com o referencial teórico que versa sobre seu conteúdo, encontramos outras questões inerentes aos gêneros textuais que vão além do gênero satírico.

1 Um problema histórico-filológico

As *Cartas Chilenas* são compostas por 13 compilações³ de manuscritos que circulavam pela cidade de Vila Rica, provavelmente,⁴ às vésperas da Inconfidência Mineira, no último quarto do século XVIII. Os textos relatam de maneira irônica e caricata os costumes da aristocracia da cidade e os abusos administrativos cometidos por Luís da Cunha de Menezes, o Conde de Lumiares, designado por Portugal

² Marchuschi usa “a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características (...) os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete (...)” (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23 *apud* OTTONI, s.d., p. 5).

³ Até os dias de hoje, são conhecidas apenas versões incompletas da 7ª e 13ª, sendo que a última dispõe de, apenas, 29 versos.

⁴ Não há consenso em relação a um período exato à composição dos poemas. De acordo com o filólogo Manuel Rodrigues da Lapa, as hipóteses formuladas acerca da composição dos poemas baseia-se nos seguintes critérios: a) datar as *Cartas* dum período anterior ao da partida de Cunha de Menezes para Portugal, em meados de 1788; b) atribuir parte delas a um período anterior e a outra parte a um período posterior à abalada do Capitão-General; c) considera-las tôdas escritas depois da partida do Governador; d) enfim, fixar-lhes o começo do século XIX, depois da 1.ª edição do *Hiposse*, em 1802”. (LAPA, 1958, p. 127). O filólogo rechaça a última hipótese, porque não vê fundamento em se “firmar em aproximação de estilos superficiais e não contunde, e por partir de um critério insubstancial, pois que, sendo efetivamente a 1.ª edição do *Hissope* de 1802, já muito antes”. Assim, Lapa fica com a hipótese de que as *Cartas Chilenas* correspondem ao período em que Cunha de Menezes esteve nas Minas Gerais. Em relação ao aqui descrito, Antonio Candido tem visão diferente e aponta que a obra “deve datar do fim do governo de Cunha de Menezes, 1788, prolongando-se com certeza até os anos seguintes”. (CANDIDO, 2000, p. 151). Há muitos dados que se divergem nas pesquisas inerentes às *Cartas Chilenas*. Dado essa divergência preferimos ficar com a visão de Manuel Rodrigues Lapa, não desfazendo do grande crítico literário brasileiro, Antonio Candido, e sim porque Lapa aprofunda mais em seus estudos e sua obra é inteiramente voltada para análise das cartas, ao passo que Candido explora a obra do século XVIII em um pequeno capítulo do seu livro *Formação da literatura brasileira*. Desta maneira, nos referiremos ao período em que os escritos foram compostos sendo entre 1783 e 1788.

como Governador-Geral para a capitania das Minas Gerais no período de 1783 a 1788. As cartas foram redigidas sob anonimato para evitar possíveis represálias e permaneceram inéditas até 1845. Durante muito tempo polemizou-se sobre a sua autoria. Sobre esse ponto Manuel Rodrigues da Lapa diz:

antes de mais nada, seja nos lícito fazer está pergunta: Quais eram ao tempo, em Minas Gerais, as pessoas que, sendo homens de leis, vivendo em Vila Rica e podendo ter mais ou menos razões de queixa contra o governador Cunha de Meneses e seus asseclas, puderam escrever as *Cartas Chilenas*?

Seis nomes se apresentam à nossa consideração: Tomás Antônio Gonzaga, Francisco Gregório Pires Monteiro Bandeira, Cláudio Manuel da Costa, Alvarenga Peixoto, Luiz Beltrão de Gouveia e Joaquim Antônio Gonzaga. (LAPA, 1958, p. 2-3)

Mesmo com uma ampla gama de “suspeitos”, através de análises documentais e filológicas, afinou-se o escopo de prováveis autores e os estudos centraram-se em Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga. Foi feita uma abordagem comparativa entre os trabalhos e o estilo de ambos para rastrear os traços e peculiaridades que cada um implicava à escrita,

Natural é, pois, que haja de onde em onde certa “perturbação” no estilo de um e de outro, mas muito em especial de Gonzaga, submetido à férula do mestre.⁵ Descobrir essas intervenções de mão estranha é tarefa muito difícil a mais das vezes impossível. De tudo isso resulta que a própria investigação dos caracteres pessoais da linguagem outro remédio se não selecionar alguns rasgos de estilo que aparecendo nas *Cartas* e num dêles, se não registem no outro, ou se registem muito menos. Foi isso que fez com perícia o mestre da poesia que é Manuel Bandeira, no seu estudo sobre a autoria das *Cartas Chilenas*, publicado na “Revista do Brasil”, n.º 22 (abril de 1940). (LAPA, 1958, p. 2)

Lapa dedica um capítulo exclusivamente para tratar dessa temática. Assim, no capítulo intitulado “Mais provas de estilo a favor de Gonzaga”, o filólogo trabalha com as evidências linguísticas que atestam a autoria das *Cartas Chilenas* a Tomas Antônio Gonzaga, apresentando as peculiaridades na escrita desse autor. Para chegar a essa conclusão, Manuel Bandeira faz análise do texto calcada em argumentos específicos: emprego adversativo do adverbio *sim*, do pronome

⁵ De acordo com Vermeersch a influência de Cláudio Manuel da Costa foi fundamental no processo de desenvolvimento da poética de Tomás Antônio Gonzaga. As obras de Cláudio foram publicadas no mesmo ano em que Gonzaga se formava em Coimbra e com certeza foram lidas por ele. Tendo a oportunidade de convívio com o mestre, Gonzaga o fez com toda a intensidade possível, ganhando a atenção e o incentivo de Cláudio que o incentivou a seguir os caminhos da poesia (VERMEERSCH, s.d.). Cláudio Manuel da Costa, mais velho e mais experiente, colocava-se a revisar muitas das poesias de Tomás Antônio Gonzaga.

adjetivo *algum*, das orações de infinitivo regido da preposição *a*, e emprego do *quem* referindo a coisas, e tendências para substantivação.⁶

Não nos ateremos aqui aos padrões técnicos relativos aos estudos filológicos e linguísticos, pois não é esse o intento do trabalho. Esse ponto introdutório teve, apenas, como finalidade apresentar detalhes que compõem a obra e deixar ao leitor algumas marcas da complexidade que envolvem as *Cartas Chilenas*. Doravante, a partir das hipóteses e conclusões que evidenciam a autoria dessa obra, passaremos a nos referir a Tomás Antônio Gonzaga como autor das *Cartas Chilenas*.

2 A sátira como gênero poético

A cidade de Vila Rica foi o principal centro de negociação de ouro e diamantes, riquezas abundantes na capitania das Minas Gerais. Todas as pedras e metais preciosos extraídos estavam sob as políticas da Metrópole e seguiam a lógica da “vaca americana” imputada às colônias de onde, metaforicamente, dizia-se: é necessário tirar o máximo proveito da vaca; deve-se dela extrair o leite, o couro e os ossos. Já não bastasse a incessante exploração e os altos impostos da Coroa que incidiam sobre os mineradores, somavam-se

a esse abuso o alto preço da mão-de-obra escrava e dos instrumentos de mineração e, ainda, os altos donativos exigidos pelo clero. O ambiente da capitania era extremamente tenso. Configurava-se um estado de coisas que não podia continuar, sob pena de gerar um conflito aberto com as autoridades portuguesas.⁷

Neste contexto, a fim de resolver o problema que se agravava, a Coroa Portuguesa deslocou da capitania de Goiás o capitão-general Luís da Cunha Meneses para assumir a capitania das Minas Gerais, tendo este por finalidade controlar e evitar a crise que se precipitava com a decadência do ciclo do ouro. A partir de 10 de outubro de 1783, Cunha de Meneses assumia o governo das Minas Gerais tornando-se Governador-Geral. Contudo, o novo governador, ao invés de introduzir uma governança positiva, instaura na capitania caos semelhante ao que havia deixado em Goiás.⁸ A administração de Cunha de Meneses só agravou a crise vivida na capitania, pois, para manter-se no poder, aumentou o contingente

⁶ Manuel Bandeira fez sua verificação de forma diferente. Recortou o todo que compõe a obra de Cláudio e Gonzaga e analisou as cartas-poema chegando à conclusão da autoria através de comparativos estilísticos na identificação dos usos de vocabulário e pela análise da sintaxe empregada pelos poetas (NICODEMO, 2004, p. 35).

⁷ Disponível em: <<http://professorthiagolira.blogspot.com/2010/07/analise-critica-cartas-chilenas-parte-i.html>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

⁸ Manuel Rodrigues Lapa em seu livro *As “Cartas Chilenas”: um problema histórico e filológico* nos coloca para leitura um compilado de ofícios, em seção chamada “Documentos Justificativos” (1958, p. 204 et seq.), onde apresenta documentos que comprovam a má administração de Cunha de Meneses no território brasileiro. Entre os ofícios, podemos destacar a *Queixa de Luís Henrique da Silva contra arbitrariedades cometidas em Goiás por Luís da Cunha Meneses (22 de julho de 1782)*, em que há relato à rainha de Portugal, Dona Maria I, apontado os desserviços de Don Luís da Cunha Meneses à coroa portuguesa e o seu constante vício de descumprir as leis.

militar e o poder das instituições policiais, que, por sua vez, agiam de forma violenta e abusiva, sobretudo nas cobranças dos impostos. Governante autoritário, fez gestão negativa cometendo injustiças e inúmeros desmandos, constantemente faltava com respeito às decisões da Justiça; fraudava concessões de negócios e questões administrativas; decretava medidas ilegais e passava por cima de outras autoridades; vendia cargos e títulos; e governava de acordo com o que lhe convinha. A cidade de Vila Rica, sofreu diretamente sob os efeitos do “furacão” Cunha de Meneses por ser o centro administrativo da capitania, pagou caro com os altos impostos, vendo-os aplicados às satisfações pessoais e vaidades do governador.

No período Cunha de Menezes, Tomas Antônio Gonzaga gozava do cargo de Ouvidor-Geral. Em seu cargo era vítima frequente do despotismo do Governador-Geral, tendo a contragosto as suas decisões desacetadas. Por essas razões, juntamente com outras autoridades e intelectuais de Vila Rica fez frente ao governo Cunha de Meneses. Colocando-se como opositor, em 1784, envia ofício dirigido à Dona Maria I, em que escrevia denúncias contra o governador Don Luís da Cunha Meneses.⁹ O ofício enviado apontava o “notório despotismo” de Cunha Meneses. Muito provavelmente, é a partir desse momento, munido com a devida cautela, que Gonzaga começa circular, clandestinamente, as suas cartas-poema (NICODEMO, 2004, p. 35).

Para que sua estratégia de denunciar e ridicularizar Dom Luís obtivesse sucesso, Gonzaga utiliza-se da sátira para criar um paralelo entre a realidade dos fatos que aconteciam em Vila Rica à fictícia administração de um tirano no Chile. Ao discorrer seus versos e destilar sua crítica denunciando as infâmias de Cunha de Meneses, dá a esse a alcunha de Fanfarrão Minésio. O poeta se coloca sob o pseudônimo de Critilo, que, por sua vez, escreve de Santiago ao seu amigo, na Espanha, Doroteu.¹⁰ Com muita inteligência, o poeta árcade transporta a realidade vivida na capitania das Minas Gerais para o Chile, transformando Vila Rica em Santiago e a metrópole, Portugal, em Espanha. Igualmente, as principais cidades portuguesas, Lisboa e Coimbra, são convertidas em Madri e Salamanca. A partir dessa inversão, Gonzaga tinha o intuito de sobrepor a verdade de um universo real sob a farsa de um universo fantasioso, de maneira que pudesse explorar livremente os elementos satíricos que compunham o cotidiano aristocrático de Vila Rica.

A sátira é um recurso literário utilizado desde o período clássico, em geral, aponta os vícios e erros de pessoas ou instituições que sobrepujam os valores éticos de uma determinada sociedade utilizando-se de alegoria e ironia para construir crítica ao objeto o qual busca-se desconstruir,

⁹ O ofício é assinado pelo ouvidor de Vila Rica, Tomas A., e segundo Sérgio Buarque de Holanda é muito semelhante às *Cartas Chilenas*, incluindo, às vezes, o uso de termos idênticos. Foi utilizada como elemento de análise por Manuel Bandeira para o estudo de autoria das *Cartas* (NICODEMO, 2004, p. 35).

¹⁰ “O destinatário das Cartas, Doroteu” é o grande amigo de Gonzaga o “douto Cláudio Manuel da Costa. Os inumeráveis personagens que habitam a Vila Rica das ‘Cartas’ também aparecem camuflados por criptônimos que deviam ser, facilmente, identificáveis naquele tempo” (FERREIRA, 1989, p. 2).

a palavra remete, em primeiro lugar, a um gênero histórico, definido já a partir da tradição clássica (com desdobramentos até a era moderna) (...) Em segundo lugar, o termo remete a uma determinada maneira de perceber a realidade e à expressão dessa forma de percepção. Sob essa última perspectiva, “sátira” pode assumir vários significados. (IIa) No uso cotidiano, pode referir-se a qualquer imitação troceira e irreverente. É comum, por exemplo, ouvir nos noticiários de tevê quadros dedicados à sátira política. (IIb) Em literatura, o termo pode referir-se a qualquer obra que procure a punição ou ridicularizarão de um objeto através da troça e da crítica direta; ou então, a meros elementos de troça, crítica ou agressão, em obras de qualquer tipo. (IIc) A partir desse último significado, ainda bastante amplo, é que a teoria da literatura atribui um sentido mais específico à sátira, qual seja o de representação estética e crítica daquilo que se considera errado (contrário à norma vigente). Isso implicaria, na obra, a intenção de atingir determinados objetivos sociais. (SOETHE, 1998, p. 8-9)

Podemos conjecturar em uma análise estilística que, ao escrever as críticas direcionadas a Dom Luís, Gonzaga estava aliado ao seu compromisso com a poética árcade e, assim, utiliza-se das ideias satíricas inerentes à cultura greco-romana, tendo em vista que o movimento arcadista recupera elementos da antiguidade clássica. Enquanto gênero, a sátira na antiguidade se encaminhava por duas vertentes: a de tradição romana e a de tradição grega. Tomás Antônio Gonzaga, como ouvidor, era cumpridor de seus deveres e trabalhava de acordo com as leis vigentes, talvez, uma das razões para utilizar-se da sátira para a construção de sua poética; enquadrando-se na finalidade moralizadora dos textos romanos, onde o riso é usado para denunciar os vícios da humanidade (SOETHE, 1998, p. 8). Vícios não faltavam na administração de Cunha de Meneses. Para observarmos isso, visitemos a Carta 5ª “Em que se contam as desordens feitas nas festas que se celebraram nos desposórios do nosso sereníssimo infante, com a sereníssima infanta de Portugal”,

Ah! meu bom Doroteu, que feliz fora/
Esta vasta conquista, se os seus
chefes/
Com as leis dos monarcas se ajustaram!/
*Mas alguns não presumem ser vassallos,/
Só julgam que os decretos dos augustos/
Têm força de decretos, quando ligam/
Os braços dos mais homens, que eles mandam./
Mas nunca quando ligam os seus braços./
Com esta sábia lei replica o corpo/
Dos pobres senadores e pondera/
Que o severo juiz, que as contas toma,/
Lhes não há de aprovar tão grandes gastos./*
Da sorte, Doroteu, que o bravo
potro/
Quando a sela recebe a vez primeira./
Enquanto não sacode a sela
fora/
E faz em dois pedaços cilha e rédea./
Metete entre os duros braços a
cabeça/
E dá, saltando aos ares, mil corcovos./
Assim o irado chefe não
atura/
O freio desta lei, espuma brama./
Arrepela o cabelo, a barba torce/
E, enquanto entende que o senado zela/
Mais as leis, que o seu gosto, não
descansa/
Aos tristes senadores não responde,/
Mas manda-lhes dizer
que, a não fazerem/
Os pomposos festejos, se preparem/
Para serem os
guardas dos forçados,/
Trocando as varas em chicote e relho./
*Já viste,
Doroteu, que o grande chefe,/
O defensor das leis, o mesmo seja/
Que insulte,*

que ameace ao bom vassalo/ Que intenta obedecer ao seu monarca?/ Pois ainda, Doroteu, não viste nada./ Um monstro, um monstro destes não conhece/ Que exista algum maior que, ousado, possa/ Ou na terra ou no céu, tomar-lhe conta. (GONZAGA, 2002, grifamos)

Na citação, Critilo conta a Doroteu sobre os desrespeitos às leis por parte de Fanfarrão Minésio que não se dá conta de ser um vassalo do reino de Portugal e, com seu ego enquanto governante da capitania das Minas Gerais, comete as maiores leviandades contra as leis da coroa. Em especial, no segundo trecho grifado da citação, podemos perceber o apreço de Critilo pelas leis e sua posição como vassalo da Coroa, um cumpridor das obrigações e das leis, que vê constante desrespeito por parte daquele que não se vê como vassalo e repele o corpo das leis, como pode ser visto no primeiro trecho em destaque na citação.

Outro fator imputado ao *árcade* como característica que lhe é peculiar à tradição grega da sátira é a “miscelânea de diferentes metros, inclusive de prosa e verso em um mesmo texto” (SOETHE, 1998, p. 8). Essa miscelânea faz-se presente na poética de Tomás Antônio Gonzaga, em que os versos cuidadosamente metrificados em decassílabos brancos¹¹ dão a característica de prosa e verso. Neste caso, a poética fica por conta da metrificação dos versos, enquanto a prosa se estabelece através da narrativa através de versos brancos. Aqui, o riso fica circunscrito como marca “distintiva, sem assumir, no entanto, o caráter exclusivamente moralista da tradição romana” (SOETHE, 1998, p. 8), ficando a sátira, nesse contexto, inerente à figura de Minésio, o administrador ridículo que faz fanfarronices em sua governança.

Obviamente, os parágrafos anteriores tratam de conjecturas relativas ao gênero satírico, que podem ter sido aplicadas intencionalmente por Gonzaga em sua poesia para colocá-la de acordo com parâmetros estilísticos vigentes. Mesmo que essas características inerentes ao gênero satírico da antiguidade não tenham sido aplicadas com intencionalidade, faz-se mister apontar que as peculiaridades descritas estão presentes nos escritos que versam as infâmias de Fanfarrão Minésio. Não obstante, ainda seguindo os conceitos de sátira apresentados por Soethe, o mais certo é que o poeta tenha usado do gênero com a intenção que a conceituação de sátira concebe; como sendo uma maneira diferente de narrar a realidade de maneira inversa sem comprometer sua forma de percepção. Entre os diversos significados que aplicam-se à sátira coloca-se presente nas *Cartas Chilenas* a intenção de referir-se à imitação do cotidiano de Vila Rica de forma irreverente e jocosa, tal qual sugere a concepção desse gênero pela teoria da literatura, que aponta a sátira como meio de punição “ou ridicularização de um objeto através da

¹¹ Versos brancos, também conhecidos como versos soltos, são aqueles que não apresentam esquemas de rima, e que, entretanto podem apresentar métrica. Nesse caso a métrica fica por conta dos decassílabos, de modo que a métrica se estabelece através de dez sílabas poéticas que compõem o verso. Os versos brancos são características comuns aos poemas *Árcades*, *Românticos* e *Modernos*. Muito embora a presença do bucolismo pastoril não estar presente na obra, *As Cartas Chilenas* estão sob as marcas do Arcadismo, pois tem como característica a utilização dos versos brancos, numa atitude que simboliza liberdade na criação em antagonismo ao Barroco. Além desse traço, há a evocação de tópicos da cultura greco-romana que, por sua vez, também, inserem a obra nesses estilo de época.

troça e da crítica direta; ou então, a meros elementos de troça, crítica ou agressão, em obras de qualquer tipo” (SOETHE, 1998, p. 9). Assim, a sátira presente na obra de Gonzaga se circunscreve como “representação estética e crítica daquilo que se considera errado (contrário à norma vigente)” (SOETHE, 1998, p. 9), implicando um determinado objetivo social. Percebe-se na obra estudada que “a sátira funcionalizada ataca o real desconhecido e ameaçador sob a perspectiva ético-valorativa” (SOETHE, 1998, p. 17). Tal fato altera o sentido *ad hominem*, porque, a figura de Fanfarrão Minésio é fictícia. É a alteração desse sentido que ativam a percepção do gênero satírico, já que na sátira a figura contra a qual se investe assume o caráter de figura fictícia ou conceito personificado, fato que define o melhor ponto de partida do ataque a um autor específico (GAIER, op. cit., p. 446 *apud* SOETHE, 1998, p. 17). Assim, Fanfarrão Minésio personifica Don Luís da Cunha Meneses, desafeto a quem Gonzaga direciona seus ataques e críticas. Nas *Cartas Chilenas*, a sátira está baseada sobre a “personalidade, julgamento, valoração e referências” (GAIER, op. cit., p. 446 *apud* SOETHE, 1998, p. 17) de Don Luís da Cunha Meneses. Através destas marcas formais é possível visualizar o objetivo social que configura a sátira como um gênero textual, visto que este se evidencia como uma noção para referir-se a textos que são materializados no cotidiano dos sujeitos, apresentando características sócio-comunicativas definidas (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23 *apud* OTTONI, s.d., p. 5), tais quais as que percebemos nas *Cartas Chilenas*.

3 A presença do gênero epistolar

A obra de Gonzaga, que aqui está em discussão, tem grande influência iluminista, porque, na mesma época em que as cartas eram espalhadas por Vila Rica, se difundiam pelo mundo as ideias de Locke, Montesquieu, Voltarie, Rousseau e vários outros pensadores que inspiravam as ideias de liberdade, racionalidade e justiça.

Neste período, as ideias literárias eram amplamente influenciadas pelo pensamento filosófico. A difusão dessas ideias tomava grandes proporções a partir da bem sucedida independência dos Estados Unidos e da Revolução Francesa. No período em que esteve na Universidade de Coimbra, em Portugal, onde se tornou bacharel em Leis em 1768, Tomás Antônio Gonzaga pôde ter contato com os mais importantes trabalhos dos pensadores das luzes, muitas deles traduzidos para o português, graças às reformas educacionais promovidas pelo Marquês de Pombal. Durante a estada em Coimbra, Gonzaga amadurece o desejo de lecionar na Universidade, assim, ao se formar, escreveu a tese que lhe garantiria a cátedra de professor, *Tratado de Direito Natural*, a qual se inspirava no trabalho dos enciclopedistas. Nesse livro, Gonzaga trabalha com os conceitos de direito natural, baseando-se no pensamento de figuras como John Locke e Thomas Hobbes, bem como outros jusnaturalistas do século XVIII, tal qual Grócio, Pufendórfio, Heinécio e Cocceo. Muito embora, Tomás Antônio Gonzaga tenha publicado a tese que lhe garantiria o direito de lecionar na Universidade, decidiu abdicar da cátedra

universitária para se tornar jurista. Foi, então, nomeado juiz-de-fora na cidade de Beja, no ano de 1778, exercendo a função até 1781. No ano posterior, é indicado para ocupar o cargo de Ouvidor-Geral e Provedor dos Defuntos Ausentes¹² na comarca de Vila Rica, na Capitania de Minas Gerais.

Após dois anos ocupando os cargos que lhe foram atribuídos, Gonzaga acompanha a chegada e a posse de Cunha de Meneses como governo das Minas Gerais, em outubro de 1783. Contudo, o novo governador, ao invés de introduzir uma governança positiva, como apontado na seção “A sátira como gênero poético”, mostra-se autoritário e não cumpridor das leis, aplicando-as da forma que lhe convinha. Assim, começa a bater de frente com o Ouvidor-Geral, homem de virtudes em relação às leis e que

demonstra, em muitas ocasiões, que é um defensor da Justiça e do Direito, um homem cioso de seu cargo e competência, que não tolera as intromissões indevidas e atentatórias à sua autoridade de juiz. Demonstra também que é um cumpridor de seus deveres, um funcionário correto e sem medo. E não era fácil enfrentar, na época, o poderoso e prepotente Governador. (FERREIRA, 1989, p. 182)

O embate entre duas figuras públicas e notórias de Vila Rica gera reclamações de ambos os lados. Assim, supõe-se que as primeiras cartas-poema começam a circular em Vila Rica, em 1784, mesmo ano em que Tomás Antônio Gonzaga envia seu primeiro ofício dirigido à Rainha de Portugal com reclamações acerca dos problemas causados por Cunha de Meneses.

Acredita-se que, para o empreendimento de suas composições epistolares, Gonzaga teria se inspirado nas *Cartas Persas* de Montesquieu, vez que estava em voga as ideias iluministas, as quais o poeta havia absorvido durante seus estudos

¹² O cargo de provedor dos ausentes integrava uma categoria da administração lusa, a dos provedores, que faziam parte de uma estrutura bastante especializada, mas periférica, da administração real. Os provedores, como um todo, acumulavam uma variada gama de atribuições, abrangendo duas grandes áreas de competência: a primeira era a da tutela dos interesses dos titulares que não estivessem em condições de os administrar, como os defuntos, ausentes, órfãos, cativos, ou de pessoas coletivas, como confrarias, capelas, hospitais, concelhos; a segunda era constituída pelas matérias de finanças, tendo que verificar livros, cuidar de arrendamentos reais, tomar contas de almoxarifes e recebedores, etc. (HESPAÑA, 1994, p. 206-209, *ipsis litteris*) Informação disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/190-provedor-provedoria-dos-defuntos-e-ausentes>>. Acesso em: 22 nov. 2018. Em relação aos ausentes, cabia ao provedor administrar seus bens e entregá-los a quem os reclamasse, dando apelação e agravo para a justiça ordinária. No caso dos órfãos, o cargo superintendia a administração da sua fazenda e das atividades dos juizes dos órfãos, em relação ao qual tinha jurisdição cumulativa e de quem recebia os agravos, dando apelação para a Relação da área. No que tocava às capelas, hospitais, albergarias e gafarias, supervisionava a administração dos que não fossem de fundação ou administração eclesiástica ou dos que não estivessem sob proteção imediata do rei (HESPAÑA, 1982, p. 228, *ipsis litteris*). Informação disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/190-provedor-provedoria-dos-defuntos-e-ausentes>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

em Coimbra, bem como, também, as temáticas das viagens ao estrangeiro.¹³ A obra de Montesquieu é um relato imaginário, e nos conta sobre a visita de dois amigos persas – Rica e Usbeck – a Paris, no período em que Luís XIV reinava. A partir de suas impressões, eles escrevem para seus amigos na Pérsia relatando tudo o que veem na cidade. Pelo envio de epístola, narram aos seus conterrâneos os costumes, as instituições políticas e os abusos da Igreja e do Estado na França. Através da irreverência, em seu primeiro trabalho, Montesquieu mostra os valores de uma civilização pela comparação com os de outra muito diferente. Usando a sátira, o autor critica severamente a sociedade do seu tempo e os exageros da corte francesa. As *Cartas Persas* foi uma das primeiras obras que relativizavam os conteúdos que seriam o cerne do Iluminismo. Foi uma das obras mais lidas no século XVIII e, por esse motivo, julga-se que Tomás Antônio Gonzaga tenha se inspirado nesse trabalho.

Para justificar o dito, chamamos à baila Júdice, que aponta a respeito do gênero da ficção epistolar, gênero o qual podemos, também, enquadrar a obra objeto de análise que

teve um dos seus momentos altos no século XVIII com as *Cartas Portuguesas* atribuídas a Soror Mariana, sendo Guilleragues, ainda parente de Montesquieu, considerado o seu autor. (...) Montesquieu acompanha um dos grandes períodos da história francesa: o reinado de Luís XIV. Assiste depois à morte do rei e ao problema da sucessão, testemunhando a crise da regência que termina com a subida ao trono de Luís XV em 1723 (...) É nesse período de transição, em 1721, que as *Cartas Persas* são publicadas semiclandestinamente devido à sua forma satírica. (JUDÍCE, 2015, p. 9, grifamos)

Apresentados argumentos que inserem as *Cartas Chilenas* como epístolas, proporemos, a partir desse ponto, uma análise das ideias de gênero que envolvem a obra na perspectiva epistolar e que definam o trabalho de Gonzaga aqui estudado como pertencentes a esse gênero.

¹³ No bojo do apelo vivido pela temática das viagens e pela ascensão do gênero filosófico, floresce ao longo do século XVIII uma pródiga tradição literária epistolar a que se convencionalizou denominar de *Cartas pseudo-orientalizantes*. A tradução das *Mil e uma noites* por Antoine Galland, logo no início do século, que muito favoreceu a construção e a difusão do imaginário europeu acerca do Oriente, assim como a publicação do diário da viagem de Montaigne à Itália, em 1774, e das viagens de circunavegação de Louis Antoine de Bougainville (1767) e de James Cook (1769-1770) parecem ter estimulado, ao mesmo tempo em que propiciavam uma reflexão sobre a matéria, o gosto pelo desconhecido e pelo exótico. Com certeza, essa produção dialoga bem com o subgênero nascente epistolar, que deve a Montesquieu e às *Cartas Persas* (1721) seu melhor paradigma. Embora o filósofo francês já se colocasse como um continuador da linhagem, provavelmente iniciada por Charles Dufresny, com *Amusements sérieux et comiques d'un Siamois*, em 1707, secundada ainda por Jean-Baptiste de Boyer, o marquês de Argens, em 1739, com *As cartas chinesas*, e, por último, com *As cartas chinas*, que adotaram o título definitivo de *O cidadão do mundo* (1762), do escritor inglês-irlandês Oliver Goldsmith. Em comum, esses volumes têm por temática as simuladas viagens de seus protagonistas, em geral, neófitos viajantes orientais, por países europeus, denunciando a seus interlocutores radicados no país de origem a surpresa diante dos modus vivendi dos povos europeus. Trata-se, na verdade, de uma sátira que visa à crítica e à correção das instituições e dos hábitos nacionais, construída por uma pretensa visão externa, causando maior impacto e estranhamento ao leitor (LIMA; NASCIMENTO, p. 291-292, 2017).

O gênero epistolar é usado desde os primórdios. Ao lembrarmos da Antiguidade observamos as cartas de Horácio, Varrão, Plínio, Ovídio, Sêneca e Cícero; e as epístolas de Paulo, dirigidas às primeiras comunidades cristãs, bem como outros livros do Novo Testamento (que são cartas enviadas às comunidades com a finalidade de aconselhar e instruir seus membros as quais ajudavam os responsáveis a guiá-las e administrá-las). De acordo com Rosenmeyer (1997, p. 31), a epístola, na antiguidade, pode ser vista como um gênero com uma particular fluidez. Para ser classificado como tal, o texto deveria ser enviado a um ou mais destinatários. Tal fato não se alterou drasticamente ao longo dos séculos, porém, para o estudo epistolar, inferira-se diferenças entre carta e epístola. Adolf Deissmann

demonstra a diferença entre as formas de uma “carta genuína” e uma “epístola”. Para Deissmann, uma carta genuína “era pessoal e dirigida a uma pessoa referente a um problema de situação específica” (DEISSMANN, 1910 *apud* HALE, 1986, p. 195). De acordo com esse autor, não haveria, portanto, nenhuma intenção de ser feita uma leitura mais extensiva da correspondência, a não ser por aqueles a quem a carta estava endereçada. Já as epístolas, ao contrário, “eram dispositivos literários com uma audiência maior de leitores em mente”, assim, “a epístola era escrita sob o pretexto de ser uma carta pessoal, com a finalidade expressa de ser publicada”. (SOARES, 2013, p. 201)

Esta diferença, na atualidade, é o que englobaríamos no campo do público e do privado. Isso porque, na antiguidade, muitas “cartas que foram escritas para amigos, parentes ou discípulos ganharam um tratamento posterior à sua escrita e foram publicizadas por meio de cópias que eram remetidas a vários destinatários ou guardadas em bibliotecas, para o acesso da população letrada” (GONÇALVES; DI MESQUITA, 2009, p. 32 *apud* SOARES, 2013, p. 201). A distinção, proposta por Deissmann ao diferenciar carta, como sendo algo de caráter privado, e epístola, como algo de caráter público, atualmente é considerada algo rígido, mesmo porque estamos na época das cartas eletrônicas (e-mails) e mensagens instantâneas. Sendo assim, o conceito de carta enquanto gênero sofreu alterações. Não há um consenso ou uma teoria que configure a diferença entre carta e epístola, portanto, para conceituarmos de maneira breve, podemos apontar o descrito por Depew e Obbink (2000, p. 6 *apud* SOARES, 2013, p. 203), que apontam a carta/epístola como instrumento que se baseia em outras formas de escritos e formas literárias para configurar-se como um gênero único com demandas específicas de seu tempo e lugar.

Antes de seguirmos no delineamento do que tange ao epistolar nas *Cartas Chilenas*, é importante trazermos mais alguns conceitos que nos esclareçam esse gênero. Evocamos, então, Foucault e seus dizeres no artigo “A escrita de si”, mais especificamente no tópico “A correspondência”, onde o filósofo aborda a *Epistulae morales ad Lucilium*, coletânea de cartas enviadas por Sêneca a Lucílio. Aqui, Foucault evidencia que as cartas que Sêneca envia a Lucílio Longo não têm por finalidade

informar, ensinar ou instruir, mas sim a função de exercitar a escrita e o autocohecimento de Sêneca. Para o filósofo francês, a carta “‘é algo mais do que um adestramento de si próprio pela escrita, por intermédio dos conselhos e opiniões que se dão ao outro’, ‘porque’ ‘ela constitui, também, uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros’” (FOUCAULT, 1992, p. 136). Para ele, esse gênero “faz o escritor ‘presente’ àquele a quem a dirige” (FOUCAULT, 1992, p. 137). A partir dessa linha de pensamento, o filósofo francês aponta que o ato de escrever é “mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”, o que faz desse ato “simultaneamente um olhar que se volta para o destinatário e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz” (FOUCAULT, 1992, p. 137), permitindo abrir-nos para o olhar do outro, “e instalamos o nosso correspondente no lugar do deus interior” (FOUCAULT, 1992, p. 137).

Absorvendo as ideias construídas por Foucault, relativas à carta, Kohlrausch e Zucchi apontam que

o trabalho que a carta opera sobre o destinatário, que também é efetuado sobre o escritor pela própria carta que envia, implica uma “introspecção” entendida como “uma abertura de si que se dá ao outro”. Esse tipo de abertura permite, conforme Foucault (2006, p. 152), a “constituição de uma narrativa de si” que é “a narrativa da relação de si” porque se evidenciam dois elementos que vão se tornando objetos privilegiados da relação de si, ou seja, o corpo e os dias (KOHLRAUSCH; ZUCCHI, 2015, p. 150).

Através desse ponto de vista, no que diz respeito à esfera pessoal, podemos apontar a carta como um reflexo de si, uma construção do “meu eu” para o “outro”, o que permite aquele que escreve se narrar para aquele que lê. A carta permite o *tête-à-tête*, e reflete as nossas particularidades ao outro, que nos lê enquanto destinatário da imagem refletida que o remetente insere nas palavras ao redigir o texto.

Acerca do gênero epistolar e seu caráter personalista, podemos, também, apresentar o pensamento do célebre escritor brasileiro Mário de Andrade. Na concepção de Andrade

“puxar conversa” não é diferente de trocar cartas. Puxar conversa na rua é o modo de se aproximar agressiva e despidamente, sensual e fraternamente, do outro, para que o outro, ao passar de objeto a sujeito, transforme o sujeito que puxara a conversa em objeto. (ANDRADE, 1990, p. 84 *apud* BETTIOL, 2016, p. 229)

Partindo dessa ideia, Bettiol (2016, p. 229) aponta que a teoria epistolar de Mario de Andrade vai de encontro com a concepção definida pela epistolografia (não obstante, àquela ideia definida por Foucault que insere a carta no cerne dialógico). A autora reforça sua observação utilizando-se da conceituação de Marcos Antonio de Moraes, que aponta a carta, na visão de Mário de Andrade, como algo que está além da comunicação “prosaico-imediatista ou das cortesias sociais”.

Bettiol, citando Matildes Santos (MORAES, 2007, p. 72 *apud* BETTIOL, 2016, p. 229), quando esta trata da ideia de Mário de Andrade a respeito do gênero epistolar, aponta que “a carta não só diz do remetente, como abre brechas para o conhecimento do destinatário, expondo-o através de observações, comentários” (BETTIOL, 2016, p. 231). Isso nos permite avaliar a relação que o autor mantém com aqueles com quem corresponde, o que mostra a importância de conhecermos a identidade dos correspondentes.

Outro fator importante a ser observado é a data das cartas. No que tange a esse recurso, segundo Bettiol (2016, p. 231), não era usual a Mário de Andrade, em suas correspondências,¹⁴ as quais, com raras exceções, são datadas. A autora apresenta o ponto de vista de Andrée Crabé Rocha sobre o tema:

a data é importante por várias razões, pois ela situa a carta no tempo de sua feitura. As cartas não têm autonomia textual, só têm verdadeiro sentido na série temporal que as viu nascer, isto é, as cartas estão ligadas às circunstâncias que as determinam, situações históricas e ideológicas. Entretanto, Rocha explica que a correspondência não é um caminho retilíneo, a carta se perde numa série de bifurcações, de temporalidades distintas. Dito de outra forma, existe um tempo cronológico/externo e um tempo interior, que aparece registrado no texto epistolar através das impressões e sensações do carteador e que não corresponde necessariamente ao tempo cronológico. (ROCHA, 1965, p. 16 *apud* BETTIOL, 2016, p. 231)

Como vimos, no que tange às *Cartas Chilenas*, a data é um fator que gera contradições, pois, para se determinar a autoria e o período em que foram escritas, demandou-se muitos estudos e, mesmo assim, a exatidão ainda configura-se em hipóteses, tal qual apontam os estudos de Manuel Rodrigues Lapa. Contudo, o que mais nos chama a atenção nas definições do gênero epistolar e as *Cartas Chilenas* é o caráter intimista que envolve as epístolas de Critilo, pois ali o remetente cria um espelho de si para Doroteu, o destinatário. Podemos, então, considerar que Tomás Antônio Gonzaga tenha refletido tais conceitos em sua poesia-epistolar, pois, como visto, o mesmo tinha grande apreço pelas leis e por seu cumprimento, fato que o levava a afrontar o governo de Dom Luís. Essa personificação do caráter e da transmissão da imagem de si para o outro, mesmo que se dê de forma ficcional e satírica, pode ser percebida através das ideias que Critilo passa ao amigo Doroteu ao confidenciar-lhe os problemas que o Chile (a Capitania das Minas Gerais) enfrentava sob o governo de Fanfarrão Minésio, tal qual pode-se observar na Carta 8^a “Em que se trata da venda dos despachos e contratos”:

As leis do nosso reino não consentem/ Que os chefes dêem contratos, contra os votos/ Dos retos deputados que organizam/ A Junta de Fazenda, e o

¹⁴ Mário de Andrade se definiu como um epistolomaniaco. Bettiol (2016, p. 228) aponta que o escritor brasileiro “escreveu cartas, centenas de cartas que vêm enchendo volumes. Foi indiscutivelmente o mais importante epistológrafo brasileiro do século XX e um dos mais representativos da história da epistolografia mundial”.

nosso chefe/ Mandou arrematar, ao seu Marquêsio,/ O contrato maior,
sem ter um voto/ Que favorável fosse aos seus projetos./ *As mesmas
santas leis jamais concedem/ Que possa arrematar-se algum contrato/ Ao
rico lançador, se houver na praça/ Um só competidor de mais abono;/ E
o nosso general mandou se desse/ O ramo ao lançador, que apenas tinha/
Uns vinte mil cruzados, em palavra,/ Deixando preterido outro sujeito/
De muito mais abono, e a quem devia/ Um grosso cabedal o régio erário.*
(GONZAGA, 2002, grifamos)

No trecho, sobretudo nos destaques, podemos perceber o apreço que Critilo tem pelas leis ao narrar a Doroteu os desrespeitos de Fanfarrão Minésio a essas. Esse furor contra Fanfarrão seria a imagem de Gonzaga projetada em Critilo, que, por sua vez, é projetada, ficcionalmente, em Doroteu através dos versos que compõem a epístola. Sabemos que o poeta era Ouvidor-Geral em Vila Rica e, muito provavelmente, a carta oitava remete a Doroteu a angústia de Gonzaga ao ver suas decisões que eram arbitradas, de acordo com as leis vigentes, serem sobrepujadas sem artifícios legais, vez que Cunha de Meneses agia de acordo com seus interesses e não se importava em cumprir a legislação em vigor.

A epístola é um gênero textual ancestral e, ao longo dos séculos, serviu, não somente, como instrumento de informação e comunicação, mas, também, como instrumento literário,¹⁵ e é como qualquer outro gênero textual, porque sua configuração enquanto gênero se origina no discurso. Além dessa observação, podemos apontar a conceituação de Torodov (TORODOV, 2003, p. 58 *apud* SIQUEIRA, 2013, f. 27-28), e aplicá-la às *Cartas Chilenas*, imputando que “um gênero pode fazer parte de um sistema que responde ao quadro ideológico em que foi produzido”.

Estes fatores correspondem às *Cartas Chilenas*, pois a produção dessa obra está ligada, não somente à chegada de Dom Luís da Cunha de Meneses a Vila Rica, mas, também, a uma conjuntura ideológica, visto que Tomás Antônio Gonzaga, nos seus estudos em Coimbra, absorveu o pensamento iluminista. Pensamentos que ajudaram a moldar a Inconfidência Mineira, movimento do qual o poeta fez parte. Podemos, então, dizer que as *Cartas Chilenas* “nasceram numa época determinada como reflexo de uma sociedade em crise e uma reflexão sobre ela própria. Elas são, assim, sobretudo, filhas do seu tempo”. (FERREIRA, 1998, p. 3).

4 Sátira ou epístola?: a hibridização de gêneros textuais nas *Cartas Chilenas*

Nas seções anteriores, fizemos uma análise dos gêneros satírico e epistolar. Além desses outros dois, podem ser percebidos na obra de Tomás Antônio Gonzaga os gêneros histórico-documental e a crônica, contudo, não abordaremos, neste

¹⁵ Kohlrausch e Zucchi (2015, p. 152) citando Vasconcellos (2008, p. 381-382) apontam que a carta, enquanto gênero, “é vista à margem da literatura, ‘uma vez que se produziu longe do intuito primeiro, o literário’”. Contudo, podemos afirmar que as cartas configuram-se como um gênero literário importante, sobretudo, aquelas que têm o aspecto ficcional e configuram-se como obras de sucesso literário como, por exemplo, *Os Sofrimentos do Jovem Werther*, de Johann Goethe; *Frankenstein*, de Mary Shelley e *A Cor Púrpura*, de Alice Walker.

trabalho, a relação de tais gêneros, haja vista que a configuração desses depreende fatores temporais e históricos os quais transcendem os aspectos dos gêneros aqui mostrados. Esses podem ser abordados em discussão futura especificamente voltada para eles, e são mais alguns fatores que podem ser imputados à hibridização que compõem os textos da obra objeto de estudos.

De acordo com Bakhtin (1997, p. 279), os gêneros incluem todos os tipos de manifestações linguísticas. Para o pensador russo, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso¹⁶” (BAKHTIN, 1997, p. 279), colocando os gêneros como grupos de atividade social. O pensador russo, aponta que a variedade a variedade e a riqueza dos gêneros são infundáveis, “pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Da réplica ao diálogo cotidiano às cartas e documentos oficiais, é a partir dos gêneros textuais que “relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso)” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Para Jean-Paul Bronckart o gênero é um “problema particularmente revelador, já que tem sido abordado desde a antiguidade grega, sendo discutido pelos melhores ‘sábios’, e já que, mesmo assim, continua até hoje sem uma solução adequada” (BRONCKART, 2005, p. 239). Em seu pensamento, Bronckart aponta que a causa fundamental da impotência frente às questões de gêneros textuais, está no fato de que esses “não podem nunca ser identificados e definidos com base em suas propriedades linguísticas” (BRONCKART, 2005, p. 239), fator que segundo o autor torna qualquer tentativa de classificação baseada na correspondência entre propriedades do contexto e do texto como algo impossível.

Todavia, sendo inerentes às práticas sociais, os gêneros estão sujeitos a mudanças “a partir de modificações na situação social na qual exercem uma função, ou novos gêneros podem surgir a partir de transformações ostensivas daqueles já existentes” (PAGANO, 2001, p. 87 *apud* DELL’ISOLA, 2006, p. 68-69). Assim, a partir de tal ponto, podemos dizer que a hibridização é um fenômeno inerente às formações do gênero, vez que os textos operam em contextos comunicativos (DELL’ISOLA, 2006, p. 69).

Apontamos que as *Cartas Chilenas*, no que tange aos gêneros satírico e epistolar, operam em um determinado contexto sócio-comunicativo que impele o uso não somente de um, mas sim de ambos os gêneros em sua constituição. Assim, tal qual aponta Dell’Isola,

¹⁶ Como citado na nota de rodapé n. 1, optamos por utilizar a nomenclatura “gêneros textuais”, tal qual proposto por Marchuschi.

estamos considerando as relações ditas contextuais que se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva – o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos. Do ponto de vista cognitivo-social, uma das características mais marcantes do gênero textual é o reconhecimento pelas pessoas que o identificam pelo fato de este determinado gênero ser de uso corrente em sua sociedade. A identificação de determinado gênero implica uma demonstração de competência comunicativa do indivíduo que o reconheceu e que, em princípio, é capaz de compreender e produzir esse gênero textual. (DELL'ISOLA, 2006, p. 69)

Este processo descrito é o que se infere em nossa análise. Nesta, apontamos dois gêneros e as formas como cada um desses foi visualizado na construção sócio-comunicativa das *Cartas Chilenas*. Para que se pudesse debater acerca da “fusão” de ambos no texto de Tomás Antônio Gonzaga, foram apresentados alguns conceitos do gênero satírico. Apresentou-se as razões pelas quais o uso da sátira fez-se necessário, dado que o poeta tinha como intenção escamotear-se, para poder zombar, através de seus versos, Cunha de Menezes, o homem que o impedia de cumprir a legislação vigente e exercer sua função enquanto Ouvidor-Geral na cidade de Vila Rica. Outrossim, a utilização do formato epistolar e as questões ligadas ao contexto político e filosófico que permeavam o século XVIII, as quais, talvez, incidiram na opção de Tomás Antônio Gonzaga de organizar sua sátira em forma de cartas.

Dentro deste espectro, evidencia-se a função do uso da poesia como meio que permite o diálogo entre a carta e a sátira. Aqui, como coloca Jahan Ramazani, em *Poetry and its others* (2013 *apud* ANWANDTER, 2018), contraria-se a posição bakhtiniana de que a poesia é um gênero monológico e exclusivista. Nas *Cartas chilenas*, através do que foi delineado, pode-se perceber que a poesia possui uma concepção dialógica, como pode-se perceber na citação a seguir:

Os poemas surgem, em parte, ecoar, brincar, remodelar, refinar, destacar, deformar, inverter e compactar formas extrapoéticas de linguagem [...] um poema [...] se enriquece no jogo de eufonias e dissonâncias consigo mesmo e com uma variedade de poemas anteriores, e festeja, digere e metaboliza formas linguísticas de vários tipos (RAMAZANI, 2013 *apud* ANWANDTER, 2018, p. 3, traduzi)

Jahan Ramazani (RAMAZANI, 2013 *apud* ANWANDTER, 2018, p. 3, traduzi) insinua que o poema se nutre de matéria não poética, fato que demonstra o dialogismo, a interação a conversa da poesia com outros gêneros, configurando-a como recurso dotado de polifonia.

Através dessas explicações, podemos perceber a hibridização construída nas *Cartas Chilenas*, pois todos esses aspectos apontados são constitutivos do trabalho de Tomás Antônio Gonzaga e inerentes ao contexto histórico e social, no qual o poeta estava inserido de maneira tal que pudemos perceber os gêneros como

“tipos de texto que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos” (KRESS, 1989 *apud* DELL’ISOLA 2006, p. 69). Essa expressão configura os gêneros textuais como um “‘inventário’ dos eventos sociais de determinada instituição, ao expressarem aspectos convencionais daquelas práticas sociais, com diferentes graus de ritualização” (DELL’ISOLA, 2006, p. 69).

Não há muita complexidade em apresentar os gêneros satírico/epistolar e a hibridização destes em nosso objeto de análise, vez que a obra possui um escopo já delimitado, fator que reduz a complexidade de extrair as respostas do objeto. Contudo, na maioria das vezes, não é fácil apontar o fenômeno da hibridização de gêneros, e muitas vezes, também, não é fácil apontar a qual gênero um texto pertence, como aponta Dell’Isola citando Marchuschi

os textos convivem em geral em interação constante. Defendemos aqui que as formas híbridas são mais freqüentes do que se imagina e, portanto, podem ser vistas como *esquematização* que seguem pré-configurações culturais com funções e objetivos bem definidos. (MARCHUSCHI, 2005 *apud* DELL’ISOLA, 2006, p. 75, grifo do autor)

Dentro dessas prerrogativas apresentadas, Dell’Isola acredita que os gêneros híbridos podem vir a ser novas categorias de gênero (DELL’ISOLA, 2006, p. 75). Isso, segundo a autora, porque “os gêneros híbridos são mais uma regra do que uma exceção” (RAJAGOPALAN, 2001 *apud* DELL’ISOLA 2006, p. 75). Tal fato, de acordo com Dell’Isola, postula que “um gênero não é uma unidade auto-suficiente e autônoma em si mesma” (DELL’ISOLA, 2006, p. 76), porque sempre haverá uma interdependência entre discurso e texto para que sejam estabelecidas as “relações entre gêneros já produzidos e outros em processo de construção” (DELL’ISOLA, 2006, p. 76). Muito embora, no pensamento de Dell’Isola, o processo de hibridização esteja ligado a “gêneros já construídos e gêneros produzidos, e outros em processo de construção”. Essa ideia, de todo, não se aplica ao escopo que analisamos nas *Cartas Chilenas*, porque a nossa proposta foi a verificação da hibridização dos gêneros que, de certa maneira, estão explícitos no texto. Entretanto, podemos aplicar essa ideia em momento oportuno, pois, como citado no começo desta seção, *as Cartas Chilenas* estão inseridas, também, ao gênero histórico-documental e ao gênero crônica. Nestes dois gêneros a hibridização pode ser vista mais próxima da maneira proposta por Dell’Isola, posto que “ao perderem contornos difusos, gêneros híbridos estabilizam-se e novas formas híbridas surgem com seus contornos difusos” (DELL’ISOLA, 2006, p. 76).

Considerações finais

Os gêneros textuais são ações que ocorrem na esfera social e discursiva das atividades humanas. É por intermédio de sua ação que mulheres e homens agem

sobre o mundo dizendo sobre o mundo. Na análise dos aspectos de gênero que abrangem as *Cartas Chilenas*, vimos que a sátira, não somente como recurso literário, mas como um gênero sócio-comunicativo, geralmente é utilizado para apresentar os vícios, excessos e erros de pessoas e/ou instituições que ultrapassam os valores éticos estabelecidos pelas regras sociais. Para tal, a sátira utiliza-se de recursos alegóricos para ironizar e criticar o objeto o qual busca-se desconstruir através do riso e se evidencia como gênero textual por referir-se a textos materializados no cotidiano dos sujeitos.

Em sua constituição epistolar, as *Cartas Chilenas* se inscrevem como ficção epistolar. De acordo com o Foucault, a epístola é a manifestação de si próprio aos outros. É como um reflexo de si, onde as nossas particularidades são reveladas àquele que nos lê enquanto destinatário. Essa personificação de transmissão da imagem de si para o outro, mesmo que se dê de forma ficcional e satírica na obra de Tomás Antônio Gonzaga, pode ser percebida através das ideias que Critilo passa ao amigo Doroteu ao confidenciar-lhe os problemas que está passando no Chile. Assim, Gonzaga, ao personificar Critilo, transmite as suas preocupações ao amigo Doroteu, através do seu reflexo espelhado nas cartas.

Em geral, os gêneros estão em constante interação dentro do texto, e partir da conceituação apresentada, percebemos que não é difícil percebê-los na obra de Gonzaga. Contudo, em muitas outras instâncias, apontar a hibridização de gêneros é como um campo minado, isso porque deve-se analisar várias nuances que perpassam o texto para a identificação dos gêneros nele presentes, e sem uma análise mais próxima à percepção da hibridização pode ser muito difícil. No que toca às *Cartas Chilenas* o gênero híbrido está lá, evidente, pois sátira e epístola são a essência da obra, por essa razão, ao longo do texto, ao mencionarmos o trabalho escrito por Gonzaga, referimo-nos a ele como cartas-poema ou poesia-epistolar.

AMONG THE SATIRE AND THE EPISTLE: THE TEXTUAL GENRES HYBRIDIZATION IN THE CHILEANS LETTERS

Abstract: *In general, the specialized literature refers the work credited to Tomás Antônio Gonzaga to the satiric genre, even foreseeing the indication of letters in the title. Nevertheless, taking a closer look at the work and the other aspects that compose it we noticed other different textual genres as the epistolary and even the chronicles and the historical-documentary. The present study aims to analyse the satiric genre presence in the Chileans Letters and their coexistence with the epistolary genre into Gonzaga's work. Starting from the both genres reflection and their conceptualization we will analyze the satiric and epistolary genres to present the genre hybridization as a phenomenon that applies in our object.*

Keywords: *Chileans Letters; Epistolary genre; Hybridization of genres; Satirical genre; Textual genres; Tomás Antônio Gonzaga.*

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Biografia: Tomás Antônio Gonzaga. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/tomas-antonio-gonzaga/biografia>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ANDRADE, Mário de. *Querida Henriqueta*: cartas de Mário de Andrade a Henriqueta Lisboa. Edição preparada por padre Lauro Palú. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

ANWANDTER, Andrés. Re-escuchar los fundamentos del estado. Sobre cons tituição de Marcos Canteli. Revista Laboratorio, Facultad de Comunicación y Letras UDP, Santiago, n. 18, Jul., 2018. Disponível em: <<https://revistalaboratorio.udp.cl/index.php/laboratorio/article/view/24>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BETTIOL, Maria Regina Barcelos. Mário de Andrade e a especificidade do gênero epistolar: o esboço de uma teoria. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 65, p. 227-236, dez. 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. Conferência restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista Anpoll – Desafios da linguagem no século XXI*, v. 1, n. 19, p. 231-256, 2005. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/467/476>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2000. v. 1, 1750-1836.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Gêneros híbridos: contornos difusos?. In: ANAIS DO EVENTO PG LETRAS 30 ANOS. v. 1, 18 e 19 de dezembro de 2006. p. 66-80.

FERREIRA, Delson Gonçalves. *As “Cartas Chilenas”*: retrato de uma época. Belo Horizonte: UFMG, 1987.

FERREIRA, Delson Gonçalves. *As Cartas Chilenas e a Inconfidência Mineira. Anál. e Conj.*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2 e 3, maio/dez. 1989. Disponível em: <<http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=29782>>.

FERRETTI-SOARES, Vanessa Arlésia de Souza; BONINI, Adair. Gênero e prática social: como a Rede Globo inventa uma identidade positiva através do programa “O Sagrado”. In: SOUZA, Sweder; SOBRAL, Adali. *Gêneros, entre o texto e o discurso*: questões conceituais e metodológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?*. Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160. Disponível em: <<http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/livros/a-escrita-de-si-michel-foucault>>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- GONZAGA, Tomás Antônio. *Cartas Chilenas*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- HESPAÑA, António Manuel. *História das instituições: épocas medieval e moderna*. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.
- HESPAÑA, António Manuel. *Às vésperas do Leviathan: instituições e poder político, Portugal (século XVII)*. Coimbra: Almedina, 1994.
- JÚDICE, Nuno. Introdução. In: MONTESQUIEU. *Cartas persas*. Lisboa: Tinta da China, 2015.
- KOHLRAUSCH, R.; ZUCCHI, V. Apresentação: gênero epistolar. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 148-155, jan./jun. 2015.
- LAPA, Manuel Rodrigues. *As “Cartas Chilenas”*: um problema histórico e filológico. Prefácio de Afonso Pena Jr. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1958.
- LIMA, Marcelo Fernando de; NASCIMENTO, Naira de Almeida. *As Cartas Chilenas e as Cartas Marruecas: entre o apelo iluminista e a tradição ibérica. Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 39, n. 3, p. 291-301, jul./set., 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/download/31532/pdf_1>. Acesso em: 25 set. 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.
- MONTESQUIEU. *Cartas persas*. Lisboa: Tinta da China, 2015.
- NICODEMO, Thiago Lima. Gosto de sedição: Sérgio Buarque de Holanda, Manuel Bandeira e a autoria das *Cartas Chilenas*. *Revista de História*, n. 151, p. 29-51, jul./dez. 2004.
- OTTONI, Maria Aparecida Resende. Gêneros textuais/discursivos: um debate teórico. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SIGET_III/artigos/Otoni.pdf>. Acesso em: 15 out, 2018.
- SIQUEIRA, Caroline de. *Gênero epistolar e marcas linguísticas de polidez em cartas institucionais: um estudo de caso sincrônico e diacrônico*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.
- SOARES, Carolline da Silva. O gênero epistolar na antiguidade: a importância das cartas de Cipriano para a história do cristianismo norte africano (Século III D.C.). *Revista História e Cultura*, Franca, v. 2, n. 3, especial, p. 199-215, 2013.

SOETHE, Paulo Astor. *Sobre a sátira*: contribuições da teoria literária alemã na década de 60. *Fragmentos*, Florianópolis, v. 7 n. 2, p. 7-27 jan./jun. 1998.

VERMEERSCH, Paula Ferreira. Dirceu de Marília: a interpretação da lírica de Gonzaga por Antônio Candido. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00003.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

GESTOS DE LEITURA EM CURSO: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO PARA O CORPO “DIFERENTE” NA LITERATURA INFANTIL

Ivone Silva de Jesus¹

Resumo: Este estudo emerge de gestos de leitura decorrentes do exercício de um olhar sensível, e também analítico, para a estreita relação entre a literatura infantil e o corpo diferente. Tem como premissa a relevância do estudo da diferença, e, mais especificamente, da diferença corporal. Empreendemos uma trilha leitora para analisar de que maneira o corpo diferente aparece inscrito/escrito em obras literárias infantis. Interseccionam-se, aqui, as categorias de corpo e diferença, relacionadas à literatura infantil e à sinalização das categorias de análise que emergem no texto literário (etnia, deficiência, doença). Temos como perspectiva metodológica, dentro de uma abordagem qualitativa, a pesquisa documental, visto que as obras literárias visitadas constituem fontes primárias de análise, construindo-se, a partir desse contexto, novos conhecimentos sobre a temática em questão. De posse de um *corpus* de cinco obras literárias infantis, evidenciamos o quanto o texto literário está conectado com o corpo diferente e com as relações sociais, vez que revela a posição dos interlocutores no contexto, não perdendo de vista as relações de poder sobre o corpo biológico/social. As cenas de leitura revelam que as obras literárias marcam a presença do(s) corpo(s) diferente(s) em maior amplitude,

diferente de outras épocas, porém, corpos reivindicantes, ainda, de aparições mais regulares, não deslocadas, desmistificadas. Outrossim, ratificamos a importância da obra literária infantil como elemento precípuo à formação docente e discente e à coexistência entre leitor-formador e leitor em formação, respectivamente, no sentido de contribuir e ganhar a adesão para novos estudos sobre a temática proposta.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Corpo; Diferença.

Introdução

Celebrar a diversidade, reconhecê-la por meio da diferença, é um desafio posto constantemente a todas as pessoas. A diferenciação é própria da condição humana, porém, é ainda incompreendida, visto que tal incompreensão materializa-se por meio de práticas sociais que repercutem a intolerância, a indiferença, e, sobretudo, o preconceito e a discriminação. O entendimento da diferença, em

¹ Doutoranda em Educação pela UFBA. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Graduada em Letras Vernáculas/Pedagogia/Língua Italiana pela UFBA. E-mail: ivonesj2@hotmail.com.

suas diversas manifestações, como característica à espécie humana, perpassa pela possibilidade de um olhar mais atento a uma dessas formas de ser e estar no mundo: a diferença corporal.

Nesse contexto, destacamos, daqui por diante, a importância dessa evidência no contexto da relação leitor-obra literária, a partir de nossa própria reflexão, seja como “leitor contínuo”, seja como “leitor-formador”, haja vista que o presente artigo é fruto de estudos de pesquisa desenvolvidos numa ambiência acadêmica (trabalho de conclusão do curso de Pedagogia), constituindo o desdobramento de uma formação continuada docente.

A compreensão do exercício docente sobre o texto literário envolve dois itinerários: o primeiro, o da formação do leitor, entendido aqui como aquele a quem se pretende estimular uma prática leitora profícua; o segundo, o da importância do leitor-formador, o qual irá gestar esse processo de encontro e vinculação ao texto. Do mesmo modo, é importante ressaltar que a formação leitora não se dá de uma única vez, de modo único ou mesmo mecânico. Cademartori (2009) explica que o tornar-se leitor é um processo que leva tempo e acontece de distintas maneiras para diferentes pessoas.

Ler por prazer e ler para constituir práticas de leitura no labor docente são as tramas que compõem o nosso fio de Ariadne para sair do labirinto da indiferença ao diferente, assim, entendemos o acesso à obra literária infantil como um caminho para um encontro pessoal com o texto/contexto, que contemple a fruição e, ao mesmo tempo, nos capte o olhar para a (re)descoberta da diferença e nos inspire à prática da coexistência.

Nossa trilha é percorrida, então, a partir do acesso a cinco obras literárias infantis para perceber como o corpo diferente está inscrito/escrito nestas, e conduzida pelo entendimento de que a literatura é um profícuo instrumento de emancipação, de estímulo à criança para pensar as diversas formas de existência humana. É a presença desses corpos diferentes no interior de cada obra que evoca a literatura como metáfora social, e, em consequência, por meio de uma leitura anunciativa destes, a possibilidade do ler constituir-se em ato cultural político, individual e coletivo.

Nesse caminho de descoberta e compreensão do mundo, apresentamos os nomes dos títulos que protagonizam nossas cenas de leitura: *Um garoto chamado Rorbeto*, escrito por Gabriel, o Pensador e ilustrado por Daniel Bueno; *As cores no mundo de Lúcia*, escrito por Jorge Fernando dos Santos e ilustrado por Denise Nascimento; *Uma viagem inesquecível*, escrito por Marta Reis e ilustrado por Thais Linhares; *O segredo de Lara*, escrito por Helena Kraljič e ilustrado por Maja Lubi; e *Na minha escola todo mundo é igual*, escrito por Rossana Ramos e ilustrado por Priscila Sanson.

Utilizamos a expressão “cenas de leitura” inspiradas em Cademartori (2009): cada cena é esse instante em que embarcamos em “um deslocamento no tempo, no espaço, uma travessia ao final da qual a própria existência da vida real pode ser

compreendida de outro modo” (CADEMARTORI, 2009, p. 45), assim, concebemos as “cenas de leituras” aqui trazidas como a convergência de nossas atividades leitoras, tecidas ao longo de uma vida, e de nossas atividades para a formação leitora, em que pese a assunção de um olhar contemporâneo, que contesta a centralidade e propõe a coexistência plural: da afirmação da diferença e do lugar do outro.

Dessa forma, entendemos que a leitura permeia esse coexistir e inspira-nos a tecer uma linha propositiva, na qual seja germinal e contínua a oferta no âmbito escolar de “obras variadas, com alto potencial simbólico, de modo a corresponder ao anseio por outras respostas possíveis [...] a questões diversas sobre si e sobre o mundo, que convocam o entendimento e o sentimento de um sujeito em formação” (CADEMARTORI, 2009, p. 65), este, protagonista pretérito, presente e futuro de suas próprias cenas leitoras.

Estreitar a relação com a obra literária pressupõe entendê-la como mais um caminho de descoberta e compreensão do mundo. O encontro com cada obra literária é uma cena de leitura que compreende gestos leitores para captar as reivindicantes presenças do(s) corpo(s) diferente(s). Para tanto, fizemos uma imersão teórica relacionando a literatura infantil, o corpo e a diferença, assim como nos voltamos para outras categorias conceituais de análise que nos captam a atenção no encontro tecido com as cinco obras em questão: etnia, deficiência, doença.

1 Tempos da literatura infantil: um dedo de prosa

A literatura infantil é parte do universo da literatura como um todo, assim cabe-nos evidenciar a função social que a mesma desempenha na formação humana, haja vista que, segundo Candido (1999, p. 82),

[...] na medida em que nos interessa também como experiência humana, não apenas como produção de obras consideradas projeções, ou melhor, transformações de modelos profundos, a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. [...] é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos.

Sendo assim, compreendemos a importância da estrutura, mas concentramo-nos na obra literária como objeto de conhecimento, como síntese e projeção da experiência humana, para percebê-la, portanto, como texto que possui “força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1999, p. 82).

A estreita relação entre a imaginação literária e a realidade concreta do mundo, conforme Candido (1999), serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade. Candido (1999) ratifica a função educativa da literatura

que ele define como “muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico” (p. 84).

Portanto, esta função educativa que perpassa a literatura provém da ação que a obra literária exerce, segundo o autor, em camadas mais profundas, o que implica em dizer que a função educativa transcende a noção convencional de uma atividade delimitada, dirigida segundo os requisitos das normas vigentes:

A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos, baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 1999, p. 84).

A força humanizadora da literatura acontece, então, quando temos a oportunidade de acessá-la através da leitura, numa prática circular e infinita, isto porque, de acordo com Lajolo (2002), a literatura suscita comportamentos, sentimentos e atitudes que alicerçam a construção, a difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo. A literatura é agente na composição de imagens que circulam socialmente.

Nesse contexto, interessa-nos pensar como esse(s) corpo(s) diferente(s) circula(m) em obras destinadas, numa primeira instância, ao público infantil, isto porque, ainda que estejam circunscritas à infância, antes de tudo, são obras literárias, ou seja, podem ser apreciadas por qualquer pessoa, para além de demarcadores etários e/ou geracionais. Lajolo (2002) nos sopra aos ouvidos a importância de perceber a noção de infância como construção histórica, até mesmo para que não sejamos herméticos para o que seja, por exemplo, concebido como literatura infantil ou juvenil:

Tanto a criança à qual se destina a literatura infantil é uma construção, quanto o jovem ao qual se destina a literatura juvenil é outra construção, ambas sociais. E, na condição de satélites de construções sociais, tanto o *infantil* de uma quanto o *juvenil* de outra são conceitos estáveis: o que é literatura infantil, em determinado contexto, pode ser juvenil em outro e vice-versa (LAJOLO, 2002, p. 24).

É essa instabilidade que precisamos entender como própria de nossa condição existencial e humana, somos seres provisórios, frutos de contextos e tempos diversos. Ainda que dinamicamente transformadas em seus conceitos, permanecem a *literatura*, a *leitura*: é a permanência desses dois elementos que, de acordo com Lajolo (2002, p. 24), “constrói a sua estabilidade, sua natureza, sua maneira de ser”.

Historicamente, a partir da década de 20, a obra literária é concebida como resultado de um modo especial de elaboração da linguagem. É a teoria dos formalistas russos que funda a “literariedade” como característica principal para definir um texto como literário, ou seja, como um texto oriundo de um emprego peculiar da linguagem. A pressuposição da obra literária como um veículo de ideias, como uma reflexão sobre a realidade social só acontecerá mais adiante, quando a teoria literária discute o que seja literatura, sobretudo porque a sua materialidade se dá pela linguagem, para o que Eagleton (2003, p. 06) afirma:

Qualquer linguagem em uso consiste de uma variedade muito complexa de discursos, diferenciados segundo a classe, região, gênero, situação, etc., os quais de forma alguma podem ser simplesmente unificados em uma única comunidade linguística homogênea.

Destarte, o conceito de literatura vai além de ser um especial e elaborado uso da linguagem, e é problematizado por meio de uma nova perspectiva, a “de sugerir que a “literatura” pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita, como daquilo que a escrita faz com as pessoas” (EAGLETON, 2003, p. 09).

O modo pelo qual as pessoas consideram o texto é que o colocará na condição de literário. É essa instabilidade que permeia a definição da literatura como uma escrita valorativa, afinal, a atribuição de valores também é dinâmica, fluída, pois:

Assim como uma obra pode ser considerada como filosofia num século, e como literatura no século seguinte, ou vice-versa, também pode variar o conceito do público sobre o tipo de escrita considerado como digno de valor. Até as razões que determinam a formação do critério de valioso podem se modificar (EAGLETON, 2003, p. 15).

Dessa forma, classificar algo como literatura é um ato intrinsecamente instável, a sociedade lê e reescreve a obra a partir de suas releituras: as versões contemporâneas dos contos de fadas que materializam-se em filmes, animações e em tantas outras obras literárias com seus hipertextos e intertextos são a prova substancial do caráter dinâmico do texto literário.

A(s) nossa(s) forma(s) de ver e valorizar, dessa maneira, não estão dissociadas de nossas relações, porque regidas por uma ideologia, “maneira pela qual aquilo que dizemos e no que acreditamos se relaciona com a estrutura do poder e com as relações de poder da sociedade em que vivemos” (EAGLETON, 2003, p. 20).

A ideologia, por sua vez, preconiza os modos de sentir, avaliar, perceber e acreditar como elementos de estreita relação com a manutenção e reprodução do poder social, sinalizando que nossas convicções estão apenas no plano do particular, do inconsciente. Isso significa que não estamos apenas propensos à nossa subjetividade: mesmo esta coexiste com formas socialmente estruturadas de ver o mundo, de interpretá-lo. Por tal razão não podemos nos ater, nem mesmo

adotar como único valor para o texto ser considerado literário, a “literariedade”, mas compreender que:

[...] também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. Isso porque não há nada de caprichoso nesses tipos de juízo de valor: eles têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças, tão evidentes e inabaláveis quanto o edifício do Empire State. Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a Literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros (EAGLETON, 2003, p. 22).

Vemos, então, a literatura infantil como possibilidade de refletir sobre essa relação de poder que institui o corpo diferente e que, ao mesmo tempo, é indagada pela transição de um papel pedagogizante e doutrinador para a elaboração de textos mutáveis, flexíveis e plásticos, nos quais começa a pulsar uma vida que não mais “deva ser”, mas que “é” ou que “pode vir a ser”. Essa transição, de acordo com Zilberman (2003), revela a natureza artística da literatura infantil e repercute sobremaneira na produção brasileira mais recente.

No Brasil, a deterioração do governo militar, no final da década de 70, marca também transformações na literatura infantil brasileira. Segundo Coelho (2000), a liberdade criadora que se havia atrofiado no período imediato após Lobato volta a fecundar a criação destinada à criança, isto porque ocorre a desvinculação com o direcionismo didático e a nova literatura infantil, segue as reivindicantes palavras de ordem: *criatividade, consciência da linguagem e consciência crítica*.

Os anos 70-80 trazem o “boom” na literatura infantil e juvenil, a partir de uma nova concepção de homem: compreendido como ser histórico e produtor de cultura desde a infância, estágio da vida considerado fundamental. Tanto que o objetivo central foi o de atrair o pequeno leitor para o processo de descoberta do mundo. Já os anos 80-90 evidenciam o surgimento de novos escritores e ilustradores. A imagem e a poesia povoam a obra literária infantil: germinam em exuberância livros de poesia, ilustrações que também se transformam em nova forma narrativa, além de outras formas de imagem (desenhos, pinturas, colagens, montagem, fotografia que ganham igual ou até maior importância sobre o texto. Conforme Coelho (2000, p. 134) o “texto” passa a ser a *fusão de palavras e imagens* (ou narrativa-em-imagens, uma história sem texto), que desafia o olhar e atenção criativa do leitor para a decodificação da leitura”.

Atualmente, a produção literária destinada às crianças continua em franca expansão. Já não pertence predominantemente a escritores e escritoras: juntam-se a essa aventura da linguagem e da experiência humana, artistas plásticos,

designers e a tecnologia computacional. É a era da nova literatura infantil, com suas multilinguagens radicadas na palavra.

A literatura infantil, de acordo com Hunt (2010), tem sido estudada com proveito por pedagogos, psicólogos, folcloristas, além de estudiosos da indústria cultural, artes gráficas, psicolinguística, sociolinguística etc. A própria teoria literária, bem como a crítica, campos do saber relativamente novos (HUNT, 2010), tentam dar conta de todos os aspectos do texto, da reação pessoal ao pano de fundo político à linguagem e à estrutura social, o que, mais uma vez, consolida a importância do texto literário infantil como fruto da experiência humana, como um outro modo de dizer-nos e dizer ao outro, nas suas (e nossas) diferentes formas de existir.

2 Diferença, corpo e literatura infantil: caminhos que se entrelaçam

Pensar a diferença como constructo social é também percebê-la no cotidiano, em suas múltiplas dimensões. Segundo Cabral (2006, p. 03-04) “a diferença humana é uma construção teórica da primeira modernidade, um desafio à razão causal em torno do conhecimento do Outro. Sobre essa alteridade têm-se debruçado a antropologia, a filosofia e a literatura”. Importa-nos, então, compreender que a diferença humana, ao longo dos tempos também não constitui-se de forma fixa e estável, mas, revela, sim, natureza essencialmente mutável, especulativa, o que não impediu de ser compreendida de forma equívoca e ideologicamente hierarquizada por hegemonias instituídas e instituintes. A diferença, pensada a partir do corpo “diferente”, é observada, nomeada e classificada.

A visibilização da diferença por meio da literatura infantil nos acena a transição de um caráter didático-pedagógico para uma revalorização do texto literário, haja vista que autores tocam em temas mais profundos, temas da vida (doença, racismo, deficiência, gênero, velhice, política, entre outros) e que são pulsantes na diversidade humana.

Nesse sentido, a literatura infantil, como especial e diferenciada elaboração da linguagem (e da imagem como extensão do texto), não deixa de dar asas à imaginação e também fazer com que a criança possa entender melhor em que contexto social está inserida, percebendo a si e ao outro. Esse entendimento não se configura como uma ação com início, meio e fim: é um processo gradual. A obra literária é um importante elemento, mas não o único, pois, sozinha, por si só, não se basta. Sua leitura também desperta, confunde, omite, escamoteia, não é unicamente redentora, esclarecedora. Outro importante aspecto é a análise do livro literário numa perspectiva política, sem que se descuide do texto artístico, característico da literatura. A busca é contínua, nunca termina. Como leitores-formadores, esta busca é uma prática inerente ao nosso campo de atuação docente.

Dessa forma, o estudo da diferença, mais especificamente da diferença corporal, no âmbito da literatura infantil, requer pensar sobre a dimensão cultural do

corpo. É preciso destacar a influência dos estudos no campo da crítica da literatura infantil e da temática da “diferença” que marcam uma explosiva publicação de obras (nacionais ou traduzidas) cujos temas privilegiam a velhice, a infância pobre, vários tipos de deficiência física e intelectual, questões de raça e de gênero, entre outros (BONIN; SILVEIRA, 2010).

Essa emergência do “diferente” é considerada um fenômeno significativo ao final do século XX: é Coelho (2000) que destaca tal fato quando se refere às mudanças no âmbito da Literatura, da História e da Crítica. A autora fala da crescente importância que vêm assumindo as três áreas de criação literária que, tradicionalmente, eram ignoradas pela cultura oficial: a literatura feminina, a literatura infantil e a literatura da negritude, portanto,

uma inegável emergência do *diferente* – o espaço conquistado pelas vozes *divergentes* no seio da Sociedade e a descoberta da *alteridade* ou do Outro (via de regra, oprimido pelas convenções instituídas) que impedia (ou impede?) ao *eu* alcançar sua verdadeira autodescoberta (COELHO, 2000, p. 89).

Observe-se que a própria literatura infantil é evidenciada como *diferente*, isto porque foram gradativas as mudanças que alteraram o mundo herdado do passado, ou seja, foram relevantes as transformações dos conceitos que definiam, no plano social-econômico-político, a criança, bem como a mulher e a pessoa negra, como também outros segmentos populacionais, em suas condições diversas de existência (índios, homossexuais, pessoas com deficiência, idosos, entre outros).

É muito evidente o poder que a literatura possui enquanto fonte de conhecimento (DELEUZE, 1997; COELHO, 2000). Nesse sentido, a Literatura Infantil “revela sua essencialidade ou seu valor maior: o de se inventar/construir como *espaço-de-prazer* que se quer, ao mesmo tempo, *espaço-de-conhecimento* subliminar” (COELHO, 2000, p. 127). Essa perspectiva de poder mágico do conhecimento se instala porque a escrita literária revela a vida nas coisas, faz florescer “intenções de vida”, inscreve passagens da vida na linguagem que, por sua vez, constitui as ideias.

A própria expansão quantitativa da literatura infantil no mercado editorial brasileiro, quiçá mundial, (edições e reedições que já atingem vários milhões de exemplares) repercute uma mudança qualitativa na tessitura da obra literária. A compreensão crítica da importância do texto literário como instrumento de formação para a vida é um elemento-chave para a consecução de estudos que envolvam a temática “literatura infantil e diferença”. Essa compreensão crítica envolve o exercício da leitura como uma ação cultural, extensão de modo(s) de ser, uma ação para a *informação*, e, sobretudo, para a indagação de nossa realidade.

Entrelaçar a literatura infantil à diferença implica em inaugurar uma outra tradição, que não a maniqueísta (certo/errado, bom/mau, belo/feio), mas uma tradição que dissipe valores preconceituosos durante muito tempo usados como indicadores na composição de obras literária infantis. Daí a importância de uma

análise pedagógica implicada, crítica e sistemática dos múltiplos usos que podemos fazer do livro literário infantil. Para o que atenta Coelho (2000, p. 153):

No caso da literatura para crianças e jovens podemos dizer que há algumas ideias facilmente detectáveis no conjunto de sua melhor produção. Ideias que estão presentes na literatura em geral e que fazem parte das forças em transformação. Destacamos algumas que nos parece básicas no conjunto da LIJ: a valorização da literatura como experiência humana; a descoberta do poder da palavra; a dialética entre Razão e Imaginação; o caos do mundo moderno, entendido como fenômeno de transformação e a redescoberta do *Eu* na interação com o *Outro*.

A obra literária assume o *status* de lugar: universo, dimensão, espaço no qual a criança tem a oportunidade de redescobrir-se através da descoberta do outro, de transitar entre a experiência individual e a experiência do coletivo, no mundo que a cerca. A literatura volta-se à afirmação da diferença e do lugar do outro. Assim, não há mais como não dizer a *diferença*: o reconhecimento dos diversos recortes dentro da temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, deficientes, entre outros), coloca-nos, de acordo com Gomes (2007), frente a frente com a luta de classes e de outros grupos em prol do respeito à diferença. Isto porque de acordo com Silva (2009, p. 31) “as diferenças são claramente definidas nos parâmetros da sociedade, visto que não existe diferença sem um grupo social já formado, que é o que lhe dá sentido”.

Assuntos como discriminação, violência, sexualidade, homossexualidade, preconceito, entre muitos outros, até bem pouco tempo atrás, estiveram silenciados na produção literária para os leitores “menores”, uma vez que seus produtores, editores, pais e instituições optaram por lhes representar um mundo quase sempre homogêneo, ordenado, igualitário, como uma desejada projeção de um microcosmo familiar. As escolhas dos temas obedeciam – e, em muitos casos, ainda obedecem – ao conceito que se tinha (ou que ainda se tem) de infância na época e, sobretudo, ao tipo de sujeito que se pretendia (ou pretende) formar (SANTOS, 2011, p. 38).

A pluralidade de referências culturais sugere a assunção de um olhar contemporâneo sobre a diferença. Cademartori afirma que “vivemos tempo de fronteiras franqueadas, convivência de culturas diversas, ausência de centralidade” (2009, p. 53). À criança, ser em constante formação, é preciso oportunizar práticas leitoras que a coloquem em contato com os conflitos que ocorrem no mundo real. O gesto leitor infantil, permeado pela imaginação, pela criatividade, pela subjetividade e mediado pela ação docente torna-se, então:

Atividade estética que cumpre a tarefa de reunir no interior do indivíduo a dispersão do sentido e do efêmero do mundo, construindo através da

emoção e da razão um significado para o acontecimento existencial, o que conduz o indivíduo, em comunhão com o outro diferente dele, na direção de um acabamento, de um completar-se no espaço, no tempo e no sentido. Tarefa essa, que embora construída na relação, só pode ser finalizada quando esse indivíduo retorna ao seu interior e elabora todo o sentido captado no mundo (BAKHTIN, 1992, p. 204-205 *apud* SOUZA, 2008, p. 26).

É a consciência de alteridade, do(s) outro(s) em sua(s) diferente(s) forma(s) de existir que precisa(m) ser dinamizada(s) através de uma prática leitora lúdica. A linguagem literária, mesmo em sua metamorfose de signos e significados, está ligada ao que acontece no mundo, diz o mundo, portanto, cabe ao educador ter uma prática pedagógica implicada, num constante ofício de pesquisador, que busca, analisa e possibilita, sim, o contato com o diferente através da obra literária infantil.

Segundo Le Breton (2013a), a existência do homem é corporal, definida social e culturalmente, corpo que se expõe (por si) e é exposto (pelo outro) em imagens que expressam valores que o distinguem, e falam-nos também da pessoa e das variações que sua definição e seus modos de existência conhecem, de uma estrutura social a outra. O corpo, tanto em seu percurso conceitual, como também em sua(s) diferença(s), também nos ajuda a apreender o presente. Isto porque a evidência de um corpo causou (e ainda causa) o espanto de outro, quando não sua incompreensão,

Cada sociedade, no interior de sua visão de mundo, delinea um saber singular sobre o corpo: seus elementos constitutivos, suas performances, suas correspondências etc. Ela lhe confere sentido e valor. As concepções do corpo são tributárias das concepções da pessoa (LE BRETON, 2013a, p. 08).

Na cultura ocidental, o corpo instituído pela Modernidade é concebido isoladamente do outro, numa estrutura social individualista, separado do cosmo e, principalmente, isolado de si mesmo, isto é, ter um corpo, mais do que ser o seu corpo. É a partir desse isolamento de si mesmo, de ter um corpo e não ser um corpo, porque se é dito pelo outro, que a diferença corporal encontra terreno fértil para ser constituída como elemento de sentido e valor. O individualismo (des)orienta as concepções atuais do corpo, mexendo com toda estrutura social, deslocando as tradições populares locais, elaborando um pensamento racional positivo e laico sobre a natureza, exaltando a história da medicina como “[...] uma espécie de saber, de certa forma, oficial sobre o corpo. Estas são as condições sociais e culturais particulares que lhe deram origem” (LE BRETON, 2013a, p. 09).

Nesse ínterim, em nossas sociedades ocidentais, o corpo é, portanto, o signo do indivíduo, o lugar de sua diferença, de sua distinção; e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, está dissociado dele, porque mais o define em relação ao outro, ao coletivo, do que a si mesmo. Materialmente evidente, o corpo, “construído” dentro de um sistema de valor, posiciona o indivíduo perante a natureza e a outros

homens. O corpo e suas diversas representações refletem um estado social, uma visão de mundo, uma definição de pessoa. Corpo que também alicerça construções simbólicas. Um corpo que parece evidente e, paradoxalmente, inapreensível, porque de um lado é um dado indiscutível, do outro, o efeito de uma construção social e cultural. Tanto o é que não existe apenas uma concepção que o defina.

No que toca à sociedade ocidental, a concepção predominante é a anatomofisiológica, isto é, o saber biomédico que, a partir do Renascimento, faz do corpo “o recinto do sujeito, o lugar de seu limite e de sua liberdade, o objeto privilegiado de uma fabricação e de uma vontade de domínio” (LE BRETON, 2013a, p. 18). A cultura ocidental moderna reduz o corpo, coloca-o como elemento isolado do mundo, etnocentriza suas diversas condições de existência. É o corpo concebido como suporte do indivíduo, fronteira de sua relação com o mundo, ou seja, é a condição corpórea de existir que mediará a relação do homem com o outro.

Essa forma “diferente” de existir, para além da fisiologia dos órgãos, mas a partir do que se apresenta aos olhos, constitui, até os dias de hoje, inclusive (paradoxalmente por mecanismos exclusivos), o corpo como vetor de individuação, quando não de estabelecimento da identidade pessoal. Isto porque tal identidade consiste na igualdade entre o homem (sujeito, indivíduo) com o seu corpo, e também revela a humanidade de sua condição, para o que Goffman (1975) *apud* Le Breton (2013b, p. 86) afirma:

Aquele que pretende a humanidade de sua condição, sem oferecer suas aparências comuns em virtude de suas mutilações, suas deformidades, suas ações imprevisíveis ou sua dificuldade de comunicação, é fadado à suspeita – a ele está prometida uma existência que se desenvolve no palco, diante do ardor dos olhares sem indulgência dos transeuntes ou das testemunhas da dessemelhança. A este, as sociedades ocidentais expressam implicitamente sua humanidade menor, sua alteração simbólica que exige um afastamento ou alguma prova [...]. Qualquer alteração notável da aparência do corpo, qualquer transtorno que afete a motricidade ou a preensão, suscita o olhar e/ou a interrogação e até mesmo de imediato a perturbação, a estigmatização.

Saberes científicos materializados na fisiognomonia e na morfopsicologia associam qualquer não conformidade anatômica ou funcional à não conformidade moral, ou seja, qualquer dessemelhança que distinga um homem de outro torna-se um indício desfavorável que provoca hesitação. A Modernidade assinala a alteração corporal. Ela é pesquisada, armazenada, exposta. O homem, de acordo com Le Breton (2013b), é moralmente reduzido apenas ao estado de seu corpo percebido como um absoluto; é deduzido, de certa forma, pela maneira como aparece aos olhos dos outros.

A anatomia, então, colabora para sinalizar a precariedade do corpo físico e mais, ainda, do corpo social, haja vista que, por exemplo, o homem que tem uma

deformidade suscita um mal-estar que é tanto mais vivo o quanto seus atributos físicos impedindo a sua identificação, ou mais especificamente:

A alteração do corpo remete, no imaginário ocidental, a uma alteração moral do homem e, inversamente, a alteração moral do homem acarreta a fantasia de que seu corpo não é apropriado e que convém endireitá-lo. Essa passagem a um outro tipo de humanidade autoriza a constância do julgamento ou do olhar depreciativo sobre ele, e até a violência contra ele. [...] Se o homem só existe por meio das formas corporais que o colocam no mundo, qualquer modificação de sua forma determina uma outra definição de sua humanidade. Os limites do corpo esboçam, em sua escala, a ordem moral e significante do mundo. E nossas sociedades contemporâneas cultivam uma norma das aparências e uma preocupação rígida de saúde (LE BRETON, 2013b, p. 87).

Esta preocupação fundamenta um sistema de valores que evidencia normas de aparência e de interação social: julgamentos em torno de traços genéticos, anatômicos e funcionais desvelam-se nas mais diversas formas de representação, bem como de constante vigilância desses corpos. Não apenas o saber biomédico encarregou-se de dirigir o olhar ao corpo, dissecando-o, dizendo de sua distinção em relação ao comum, em suas diversas condições de existir. Foucault (2010) nos adverte sobre o poder da normalização, um poder apoiado nas instituições médicas e judiciárias, e, ao mesmo tempo, autônomo em relação às mesmas, por possuir suas regras.

O poder da normalização e o racismo científico perpetram um discurso, bem como práticas sociais diversas de domínio, segregação, visibilização negativa de toda e qualquer diferença corporal entendida como fora do padrão. A opressão do corpo entranha discursos e materializa-se nas práticas de sociabilidade. E mesmo nestes tempos, como assinala Lobo (2015), em que se questionam as regras de estabelecimento de verdades e erros, a opressão do corpo é contundente, dinâmica, líquida e constante, porque variável, de acordo com o tempo e às circunstâncias.

Sexismo, racismo, ideologias que segregam o corpo com deficiência são algumas das muitas formas de opressão sobre o corpo, portanto, o corpo humano acaba por ser também o resultado de constructos sociais diversos, não se constituindo apenas num ser bio-fisiológico. Essas formas de opressão consolidam-se por outros vieses, como, por exemplo, o do corpo útil para o trabalho, rígido e funcional; o do corpo falsamente belo, padronizado em limites estéticos de peso, altura, cor e forma, em detrimento à rejeição de todo e qualquer corpo fora dessas especificações, fora de todo e qualquer parâmetro de flexibilidade, de possibilidade e de particularidade que essas existências diversas anunciem.

O corpo que não enxerga, que não anda, que não escuta, que apresente qualquer comportamento fora de padrão, proveniente de uma doença crônica, por exemplo, é destituído de sua pessoalidade (de representar uma pessoa), um “ser corpóreo” e não tão somente um corpo que recebe sentenças eternas: considerado

dessemelhante do resto dos indivíduos, não tem a oportunidade sequer de encontrar um ambiente que se ajuste ao mesmo. É um corpo que atua como um personagem social, que se reconhece (ou se desconhece?) na forma como a sociedade institucionaliza-o, fazendo-o assimilar-se e integrar-se ao que considera um “desvio”.

A mesma norma que intenciona aproximar os indivíduos pelo padrão da semelhança traz, essencialmente, a expressão da desagregação e consequente segregação para aqueles que representam o corpo que é diverso, diferente dos demais. Classifica-se, racializa-se, rotula-se, estigmatiza-se, estereotipa-se, estranha-se: é o advento da anormalidade, entendida como uma elaboração histórico-cultural, negativizada, do significativamente diferente.

O estudo da diferença no âmbito da literatura infantil constitui um caminho de ruptura com os estereótipos sociais (e, sobretudo, compreensão destes, de como foram historicamente concebidos e naturalizados) acerca da diferença enquanto “imperfeição” ou lacuna de um corpo idealizado, bem como com a representação de um corpo supostamente inabilitado para a aceitação social plena (estigmatizado) (GOFFMAN, 1988).

3 Cenas de leitura

Nossas cenas de leitura são encontros com cinco obras literárias, dentro de uma abordagem qualitativa orientada pela pesquisa documental, na qual as obras adquirem um valor de documento: compreendido como todo material escrito que possa ser usado como fonte de informação, constituindo fonte primária por serem acessadas, ineditamente, como material de análise.

Em “Na minha escola todo mundo é igual” são muitos os corpos que nos acenam nesta brochura escrita por Rossana Ramos e ilustrada por Priscila Sanson. No projeto gráfico, as imagens sinalizam com expressividade a diversidade corporal através de crianças cadeirantes, crianças com bengalas, crianças negras, crianças gordas, crianças com muletas, idosos, crianças com transtornos de aprendizagem, com síndrome de Down, crianças asiáticas, uma criança indígena ao final do livro, bem como crianças de naturalidades e nacionalidades diversas.

O cenário onde se desenvolve a narrativa poética, estruturada em versos, é a escola, na qual convivem crianças que não enxergam, não falam, não ouvem, não podem andar, com síndrome de Down, que têm tempos de aprendizagem diferentes, de nacionalidades e naturalidades diversas.

Observa-se, ao longo da leitura, um explícito desejo de celebração da diversidade e, por consequência, da diferença corporal, cultural, social. O título atribuído à história “Na minha escola todo mundo é igual” nos impele a refletir sobre a “igualdade” numa via de mão dupla, pois equívocos conceituais podem ser gerados a partir da premissa de igualdade que, numa leitura pouco atenta, o título pode sugerir.

A partir da análise do título ratificamos, então, a necessidade de um olhar mais minucioso para o aceno dado pelo(s) corpo(s) diferente(s): olhar de leitor-formador, para que, ao agregarmos, não excluamos. Nesse sentido, é a igualdade de oportunidades como medida de proteção do direito ao tratamento igualitário que nos interessa aqui entender como emblemática.

A História, quando se trata de posicionamento ideológico, já nos deu vários exemplos de que o princípio de igualdade esteve embutido de ideais de normalização e controle, subjacentes a uma universalidade enganosa, ainda hoje em vigor, haja vista que o movimento de globalização nega a existência de diferenças entre as pessoas. Na contemporaneidade, é o corpo desigual que se rebela e que se identifica com outros corpos, identifica-se pela diferenciação. É na semelhança pela diferença que se consolida a diversidade, conjunto de singularidades que compõem o tecido social.

Na obra “Uma viagem inesquecível” é o corpo negro da personagem Flora que ganha evidência em sua aparição na capa, na sua segunda edição, agora em território brasileiro, em 2012, o que não acontece na primeira edição virtual portuguesa, em 2011. O garoto Pedro é colocado como o protagonista da história, porém, a leitura da narrativa poética não deixa dúvida de que Flora não é uma protagonista secundária, mas solidária a Pedro. É a sua ação, ao longo da trama, que nos aproxima de Pedro, que nos sensibiliza e nos aconchega Pedro ao coração, diante de seu constante mau humor, mais adiante permeado pelo encantamento. Ambos, enfim, protagonizam a obra, numa relação de amizade que nasce a partir da leitura.

A narrativa poética de Marta Reis conta a história de Pedro, um menino sozinho, ranzinza, mal-humorado, preso numa bolha cinzenta, metáfora de seu mundo interior. Egoísta, ele não permitia que ninguém dele se aproximasse, por isso desconhecia a amizade e a vida ao seu redor. O curso de sua história percorre outras margens quando Flora, uma menina, apresenta-lhe um livro. É através da leitura compartilhada e solidária que Pedro, aos poucos, desfaz a bolha e ingressa no mundo da leitura dando asas à imaginação. É a amizade de Flora que solidariamente retira-o da solidão em que vivia.

Na versão física brasileira, o protagonismo da diferença corporal fica evidente na aparição, logo na capa, da personagem Flora, uma menina afrodescendente que constrói amizade com Pedro a partir do simbolismo que é conferido ao ato de ler ao longo da narrativa. Flora ganha força como protagonista porque aparece em várias páginas da história, numa ocorrência de 09 aparições, ora em destaque junto a outras personagens, ora sozinha na página, ou junto a Pedro, em igual tamanho.

Para os leitores em formação, ou mesmo para os leitores-formadores, talvez, tais informações passem despercebidas, no entanto, sobretudo para estes últimos, é preciso chamar a atenção para alguns aspectos, a partir de nossas próprias histórias de leitura recordando quantas vezes vimos crianças negras protagonizando histórias infantis, e como o corpo negro aparecia na obra literária infantil.

Em meio a tantas outras vozes e corpos que nos acenaram neste estudo, nas andanças pelo universo das palavras e das imagens, deparamo-nos com “O segredo de Lara”, único título estrangeiro de nossa análise, traduzido para o português. Escrito por Helena Kraljič e ilustrado por Maja Lubi (ambas eslovenas). Lara nos sussurra do outro lado do mundo.

Narrativa em prosa, conta-nos a história de Lara, uma menina que tem epilepsia. O cenário principal é a escola em que passa a estudar, após o término das férias. Ela teme revelar que tem epilepsia por medo da reação de seus colegas e professora, mas a crise convulsiva acontece na escola e os colegas e a professora presenciam-na.

Muitos corpos reivindicantes foram submetidos às instituições médicas e judiciárias, tecnologias do poder, para constituir uma ordem social (FOUCAULT, 2010) de normalização e controle. E Lara, a partir do medo que revela em descobrir o seu “segredo” no momento de ir à escola, traduz o quanto a normalização aprisiona os corpos em sua(s) diferença(s) diversa(s).

Ao mesmo tempo em que a personagem vive um embate causado pelo conhecimento de sua condição de diferente, percebemos como a narrativa também torna essa diferença acessível ao leitor quando, a diz como “uma pane elétrica no cérebro” (KRALJIČ, 2012, p. 10), porque não a simplifica, mas torna-a, antes, passível de indagação, torna-a presente, figurativa, afinal, mesmo nos dias de hoje, os discursos materializam práticas simbólicas de exclusão, rejeição, marginalização.

Depois de um episódio epilético, quando volta à escola, Lara, cheia de medos, é acolhida pela professora e colegas. Observamos que Lara também reflete um discurso de temor perante a compreensão da diferença pelos seus pares, o que não se encerra como mera ficção, haja vista que muitos pais não revelam dados que não são fisicamente permanentes, quando no momento de matrícula em unidades de ensino, e os docentes só percebem a partir de situações de manifesta sintomatologia (regular ou irregular).

Nesse sentido, fica explícito o desejo de também celebrar a diferença por meio da narrativa, entretanto, também as entrelinhas trazem implícito o temor pela revelação do estigma da crise convulsiva. O estranhamento, a observação assustada dos colegas e a mediação da professora encadeiam-se como elementos que criam uma atmosfera de acolhimento à diferença corporal de Lara, portanto, não é um mero final feliz que simboliza a expressão alegre de Lara, é exatamente saber que não está sozinha.

Seguimos com “As cores no mundo de Lúcia” que nos acena e cativa-nos a atenção, através das linhas escritas por Jorge Fernando dos Santos e das pinceladas em aquarela de Denise Nascimento. Esta narrativa em prosa tem como protagonista, Lúcia, uma menina negra cega, que associa cores a texturas, aos sons, aos sabores, aos cheiros, às sensações e aos sentimentos em vivências do cotidiano.

O protagonismo e a beleza de uma família negra são exaltados a todo momento, bem como o respeito aos mais velhos. O exercício de conhecer o mundo em uma outra condição encontra na arte de Denise Nascimento portas amplamente

abertas. A sinestesia vivida por Lúcia envolve-nos e nos aproxima da narrativa. Em vários momentos é a intensidade que dá o tom do diálogo da personagem com sons, cheiros, texturas, sabores, temperaturas.

Interseccionam-se nesta narrativa as dimensões de raça/etnia e deficiência, convergindo enquanto diferenças corporais que historicamente derivam e diluem-se nas sociabilidades, e, ao mesmo tempo, expressam ideais de uma heterogeneidade “autorizada”, “permitida” da condição humana, nascidas sobre a(s) epísteme(s) de cristalização e legitimação de uma homogeneidade forçosamente idealizada pelo imaginário ocidental.

A narrativa também evoca a superação da deficiência, a partir de uma perspectiva ocidental da visão, visto que escreve e inscreve o corpo que não vê como dotado de um excepcional funcionamento dos outros sentidos, como a audição, por exemplo. Rabello (2003) faz menção à desmistificação do fato da pessoa privada da visão ser compensada pela maior acuidade dos sentidos restantes ao explicar que a teoria da compensação sensorial comprova, cientificamente, que a condição da cegueira não proporciona tal aumento de acuidade sensorial, mas sim o treino sistemático desta.

Importa-nos, então, mediar, para o nosso leitor em formação, o entendimento da cegueira como condição de existência que não pode prescindir da interação com outro a partir do princípio de interdependência e não da negação ou da vitimização. Pertence a nós a oportunidade de desmistificar a cegueira como uma característica física que é “compensada” por outros “dons” sensoriais. Lúcia representa a metáfora do desejo de equidade para uma parcela da infância brasileira que nasce cega e permanece na escuridão de dias e de noites, na completa ignorância de si como sujeito de direito, anos a fio.

A celebração da diversidade encontra, no protagonismo de Lúcia, duas dimensões que se interseccionam: a de raça-etnia e de deficiência. A presença de uma totalidade de personagens negras (Lúcia, familiares e pessoas do convívio da menina), repercute um embate travado desde os tempos do sistema senhorial e escravocrata brasileiro. Lúcia e sua família representam uma outra imagem da família negra brasileira contemporânea. A totalidade dos personagens negros que materializam a obra em questão repercutem, para não esquecer por que aqui estão, vozes e corpos ancestrais que foram “desumanizados” social e institucionalmente (LOBO, 2015), em prol de um ideal colonizatório, civilizatório e, mais à frente, formador de uma cultura “nacional”, hoje, amplamente problematizada.

“Um garoto chamado Rolbeto” visibiliza o corpo de uma personagem que nos acena exatamente pelas suas mãos. Narrativa em versos, esta brochura é escrita por Gabriel, O pensador, e ilustrada por Daniel Bueno. Traz a história de Rolbeto, uma criança polidáctila, que ensina o seu pai a escrever e, a partir desse ato, recompõe uma memória significativa: a do desenho das primeiras letras.

A exposição da diferença corporal, entretanto, só fica mais explícita após uma leitura conjunta da capa e quarta capa, da mancha gráfica, que

apresenta a ilustração da polidactilia de Rorlbeto. Ao longo da narrativa poética é contextualizada a vida de menino e a descoberta de si na “contança” dos dedos.

Rorlbeto é uma criança sem rosto e sem corpo, que chega até nós dito pela poesia e pela ilustrativa polidactilia em uma mão, aquela que fará desde o primeiro até os demais registros escritos de sua vida. Quando a polidactilia, no caso de Rorlbeto quirodáctilo (dedos a mais nas mãos), é revelada, também é “deslocada”: em uma das páginas aparece a mão e um rosto estupefato no dedo supranumerário, como símbolo do estranhamento... que percorre tempos e espaços diversos, quando o que está evidência é o que exatamente transcende ao *continuum* biológico e acaba por gerar representações que regulam o ir e vir de todo aquele(a) que apresente uma singularidade além da(s) permitidas na sociabilidade ocidental.

Rorlbeto vive o contexto escolar do acesso às primeiras letras, porém, não se detém por muito tempo na autoanálise de tal singularidade e empreende nova tentativa, desta vez, com a mão diferente, logrando êxito na experiência da escrita, o bastante para compreender que uma característica corporal não seria impedimento para realizar a ação de escrever.

Mesmo sendo uma característica física de origem genética e que não compromete o desenvolvimento intelectual de quem nasce com essa condição, é atribuída à pessoa com polidactilia a denominação de “portador de problema” por se tratar de uma “anomalia”. Sugere-se, então, “o quanto antes”, a extração cirúrgica. É importante explicar que a polidactilia não se caracteriza por apenas um dedo a mais, existem casos de até três dedos a mais (nos pés, totalizando-se oito dedos). Artistas famosas como Kate Hudson e Halle Berry são polidáctilas (pés).

O biosaber, de acordo com Foucault (2010) também biopoder, salvaguardando-se a importante contribuição que traz ao desvendar a constituição biológica do homem em suas diversas manifestações corporais, também acaba por consolidar um imaginário que coloca a diferença corporal como algo que precisa ser retirado, extraído, ocultado, maquiado, “fotoshopado”: assim, o corpo passa a estar no centro dos desafios culturais e políticos, porque a medicina ocidental é fundamentalmente uma aposta no corpo utopicamente “perfeito” (LE BRETON, 2013b).

A vergonha de Rorlbeto em mostrar a mão polidáctila aos colegas de turma, assim como a desconcertante exposição pública na sala de aula de sua diferença corporal atestam a “perenidade” de visões de mundo que ainda isolam os corpos diferentes que, por sua vez, nos acenam reivindicantes. Rorlbeto, Flora, Lúcia e Lara nos acenam e nos repercutem que, se o homem só existe por meio das formas corporais que o colocam no mundo, qualquer modificação de sua forma provoca outra definição de sua humanidade. Dessa forma, como símbolo da sociedade, ao corpo diferente foi instituída uma escala de ordem moral e significante do mundo (LE BRETON, 2013b).

Como leitores-formadores será estratégico perceber, visibilizar e compreender o lugar e a importância desses corpos enquanto manifestação da diversidade humana. O exercício de situar-se em um lugar social, através da leitura, é uma responsabilidade que transcende o plano individual. Outrossim, a teoria literária valida a presença da literatura na escola para além do incentivo à leitura e das demandas individuais. A literatura infantil é mais uma possibilidade de propormos a leitura como contrato cultural (MUNIZ e MORAES, 2007) haja vista também significar as questões de poder que resultam de imposições de sentidos.

A cultura escolar reclama a leitura como fonte de fortalecimento de um currículo que nos torne reagentes, observadores, interdependentes, plurais, responsivos às diferenças e desigualdades, bem como analistas contínuos, quando no papel de leitores-formadores. A reação à imposição encontra no ato de ler a oportunidade de fazer perceber as alteridades presentes, isto porque o texto literário também impacta as normas sociais, pronuncia o mundo que não é uno. Lúcia, como Flora, como todos aqueles que “têm o seu jeito” na narrativa “Na minha escola todo mundo é igual”, como Lara e, finalmente, como Rolbeto, hoje emblematizam coletivos de corpos que por muito tempo encarnaram “existências infames, sem notoriedade, obscuras como milhões de outras que desapareceram” (LOBO, 2015, p. 13), por conta de fazerem parte dessa genealogia e dessa rede regular de saber e de poder.

Para concluir

A análise das obras evidenciadas no presente artigo nos remete à importância de uma formação docente para a emergência de novas pedagogias, que promovam e recebam “com outros olhos” a transgressão, a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade, a singularidade, as perspectivas múltiplas e as especificidades espaciais e temporais: e a literatura infantil pode, sim, e muito, contribuir para este processo.

Intencionamos auxiliar o leitor em formação como indivíduo a alcançar um modo de existência mais solidário, em que a aventura de adquirir conhecimento possa ser uma experiência singular e ao mesmo tempo múltipla, comunitária. **E não deixar que Rolbeto, Lara, Flora, Lúcia passem despercebidos porque, metaforicamente, também nos dizem em nossas tantas limitações, em nossos excessos, enfim, repercutem os nossos modos, tanto diversos, como equivocados, de ver, de ouvir, de saborear, de tatear, de inalar os ares que conduzem nossa estada nessa breve existência humana.**

Nesse sentido, a literatura infantil, nos revela, em palavra e em imagem, corpos diferentes e reivindicantes de mentalidades aptas a acolher a diferença. A produção literária infantil contemporânea se estabelece, também, como lugar de recusa a um consentimento do discurso hegemônico. O texto literário não tem que nos

dizer tudo, mas tudo que nos é perceptível a partir do que vivemos-lemos-vemos, é que nos fará enxergar o que nos foi ocultado. Os tempos são outros. E ignorar o diferente significa invisibilizar a nós mesmos...

ONGOING READING GESTURES: POSSIBILITIES OF REFLECTION FOR THE "DIFFERENT" BODY IN CHILDREN'S LITERATURE

Abstract: *This study emerges from reading gestures resulting from the exercise of a sensitive and also analytical look at the close relationship between children's literature and the different body. Its premise is the relevance of the study of difference and more specifically of bodily difference. We undertake a reading path to analyze how the different body appears inscribed/written in children's literary works. Here, the categories of body and difference related to children's literature and the signaling of the categories of analysis that emerge in the literary text (ethnicity, disability, illness) intersect. We have as a methodological perspective, within a qualitative approach, the documentary research since the literary works visited are primary sources of analysis which is building, from this context, new knowledge on the subject in question. With a corpus of five children's literary works, we show how much the literary text is connected with the different body and with social relations, which reveal the position of the interlocutors in the context, not losing sight of the power relations over the body biological/social. The reading scenes reveal that the literary works mark the presence of different body(bodies) in greater amplitude, different from other times, however, bodies claiming still more regular appearances, not displaced, demystified. Furthermore, we ratify the importance of children's literary work as a key element in teacher and student training and in the coexistence between reader-trainer and reader-in-training, respectively, in order to contribute and gain adherence to new studies on the proposed theme.*

Keywords: *Children's Literature; Body; Difference.*

Referências

BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. As formas do corpo: marcas da(s) diferença(s) em personagens gordos da literatura infantil. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.2, jul/dez 2010, p.77-90.

CABRAL, Muniz Sodré de Araújo. Diversidade e Diferença. In: *Revista Científica de Información y Comunicación*. N. 3, 2006, Sevilla, p. 01-13.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a Literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Série conversas com o professor)

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antônio. *Revista Remate de Males*. 1999, p. 81-90. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/issue/view/200>. Acesso em: 17 set. 2021.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000. (Série Nova Consciência)

- DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Trad. Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. (Coleção TRANS)
- EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 01-22.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Obras de Michel Foucault)
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola*. [Mensagem pessoal]. Mensagem com texto em anexo recebida por <ivonesj@bol.com.br>, em novembro/2007.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Kinipel. São Paulo: Cosac e Naify, 2010.
- KRALJIČ, Helena. *O segredo de Lara*. Ilustr. Maja Lubi. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LE BRETON, David. *Antropologia do corpo e modernidade*. 3. ed. Trad. Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.
- LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. 6. ed. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 2013b.
- LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da História: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; MORAES, Giselly Lima de. A literatura na escola como presença de outros. In: MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; SOUZA, Emília Helena Monteiro de; BELTRÃO, Lícia Maria Freire. *Entre textos, língua e ensino*. Salvador, EDUFBA, 2007, p. 165-178.
- O PENSADOR, Gabriel. *Um garoto chamado Rorbeto*. Ilustr. Daniel Bueno. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- RABELLO, Roberto Sanches. Interpretando práticas de produção e leitura: linguagem teatral e deficiência visual. In: *Revista da FACED*. N. 07. Salvador: FACED/UFBA, 2003, p. 199-212.
- RAMOS, Rossana. *Na minha escola todo mundo é igual*. Ilustr. Priscila Sanson. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- REIS, Marta Helena. *Uma viagem inesquecível*. Ilustr. Thais Linhares. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

SANTOS, Jorge Fernando dos. *As cores no mundo de Lúcia*. Ilustr. Denise Nascimento. São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Arteletra)

SANTOS, Maria Sirley dos. *Pedagogia da diversidade*. São Paulo: Memnom, 2005.

SANTOS, Mônica de Menezes. *Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários*. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2011.

SILVA, Luciene Maria da. *Diferenças negadas: o preconceito aos estudantes com deficiência visual*. Salvador: EDUNEB, 2009.

SOUZA, Luis Fernando de. *Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças pequenas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

LEITURA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (DC), FORMAÇÃO DO SENSO CRÍTICO E CIDADANIA CULTURAL

Edna Maria de Oliveira Ferreira¹

Resumo: Com a convicção de que a leitura de divulgação científica abre caminhos para a formação do senso crítico e, conseqüentemente, para a cidadania cultural, este artigo discute princípios teórico-metodológicos que sustentam e facilitam abordagens da leitura de divulgação científica, doravante DC, em sala de aula. A partir da materialidade discursiva do texto, e de modo a contribuir tanto para a formação leitora, quanto para a competência em produzir textos mais coerentes, esses gêneros de DC, a exemplo de notícias, reportagens, textos didáticos, panfletos, devem ser manipulados pelos alunos, em situações que favoreçam a recuperação de pistas textuais que encaminhem à construção de um percurso interpretativo, evitando a leitura superficial e a imposição de apenas uma possibilidade de leitura ao texto. Os estudos de Travaglia (2016), Koch (2009), Marcuschi (2008), entre outros, no âmbito da linguística textual (LT), e os de Adam ([1992] 2019) e Ciapuscio (1997), sobre gêneros textuais, incluindo o discurso de DC, darão respaldo à argumentação que se pretende levantar. Assim, entende-se que ao tomar a leitura de divulgação da ciência e suas especificidades como objeto de ensino em sala de aula, o professor estará contribuindo para a formação

da competência linguístico-discursiva.

Palavras-chave: Leitura de DC; Construção de sentidos; Proficiência em leitura e escrita; Cidadania.

Introdução

É sabido de todos que a linguagem verbal é a base que sustenta as mais diversas formas de interação humana cotidianamente. Para Bakhtin (1997, p. 123) “A interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua”. Essas interações se dão sempre em forma, ou a partir, de textos orais ou escritos; multimodais ou não. Logo, o ensino de língua portuguesa (línguas) não deve prescindir do trabalho com textos. Desde a fase inicial de aprendizagem da língua, ainda na fase de aquisição da escrita e da leitura (lectoescrita), até fases mais adiantadas do letramento

¹ Em estudos de doutoramento em Educação pela (UNR)- Universidade Nacional de Rosário-Argentina, mestre em Educação Agrícola (UFRRJ), especialização em Didática do Ensino Superior (UCSAL) e professora EBTT de língua portuguesa, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. e-mail: edmaof@hotmail.com.

escolar, o manuseio de textos escritos, bem como a atenção à produção de textos orais devem permear as ações didático-pedagógicas. Afinal, essa é uma maneira de promover condições de acesso a outras tantas formas de letramentos, a que se está sujeito nas relações socioculturais.

A manipulação de distintas tipologias e gêneros textuais, a exemplo dos gêneros que divulgam a ciência e inovações tecnológicas, prepara o aluno para exercer de maneira mais soberana sua cidadania; para dar prosseguimento aos estudos em nível mais elevado, ou ainda, para atuar de forma participativa lendo, interpretando ou produzindo textos nas muitas situações e práticas sociais, atendendo a uma demanda individual e demonstrando seu nível de letramento(s).

Dessa forma, as aulas de leitura precisam deixar de ser vistas apenas como mais uma atividade didática (apêndice) desenvolvida em sala de aula, nas diversas disciplinas, para ser compreendida como objeto de ensino. Logo, devem ser criteriosamente preparadas pelo docente, já que exigem atenção especial em relação às pistas marcadas na materialidade discursiva. A articulação desses recursos linguísticos, somada à forma como se organizam as informações trazidas pelo texto, associada também ao conhecimento prévio do leitor sobre o tema (tópico discursivo) participa da constituição de sentidos, tanto na produção como na recepção de textos. É interessante que os discentes se deem conta dessa realidade.

Existem várias orientações teórico-metodológicas sobre como o professor pode desenvolver leitura e produção de textos na sala de aula, principalmente depois das duas últimas décadas do século XX, quando até mesmo os conceitos de língua, texto e discurso foram ampliados, conforme a perspectiva de análise desta ou daquela teoria. Os avanços nos estudos sobre letramento (s) também convergiram para que uma atenção maior fosse dada às aulas de leitura e produção de textos na escola, além de incrementar a tentativa de se estabelecerem as tipologias e os gêneros textuais como caminho a ser trilhado pela escola, conforme sugerem os PCN/1998, a DCNEM/1998 e mantida atualmente na BNCC/2018.

Assim, texto passou a ser visto como o próprio lugar onde se dá a interação, onde os sujeitos (interlocutores) se constroem e são constituídos, emergindo, portanto, a aceitação de implícitos, como pressupostos e subentendidos. Logo, a visão estruturalista, aos poucos, foi cedendo lugar. Ou seja, o texto deixou de ser produto lógico do pensamento ou produto a ser decodificado, conforme propõe a visão estruturalista.

Adam ([1992] 2019, p. 36), tratando sobre questões ligadas à classificação dos textos em tipologias, textual ou discursiva, salienta que “a unidade empírica ‘texto’ é complexa demais e mesmo heterogênea demais, não apresentando regularidades linguisticamente observáveis e codificáveis em número suficiente para permitir definir tipos”. O autor observa, no entanto, que a necessidade de classificação em tipologias se dá também pelas próprias interações e produções discursivas humanas, nas distintas esferas discursivas em que ocorrem.

Nesse contexto, a concepção de leitura passa também a ser vista em seus aspectos socioculturais, como possibilidade de exercício crítico; e não mais como apenas repetição técnica ou decodificação. Portanto, o ensino de leitura, por sua vez, passa a ser entendido como uma ação criteriosa e gerenciável, devendo ser mediada, durante o processo, pelo professor que deve selecionar situações didático-pedagógicas produtivas, capazes de instigar o uso de estratégias cognitivas, o que favorece a modelagem em leitura e o desenvolvimento da metacognição por parte do aluno leitor. Defende-se que um trabalho com leitura nesses moldes poderá levar o sujeito leitor à autonomia e à criticidade, pois o capacita, de fato, ao uso da escrita e da leitura nas diversas práticas sociais, sem necessidade de repetir a palavra do outro, mas construindo a sua ideia, o seu discurso - numa visão mais funcionalista e pragmática da língua.

Desse modo, não faz mais sentido trabalhar a língua sem considerá-la em seus aspectos sociointeracionistas: língua é interação, é dialogia, é espaço ativo em que os atores atualizam imagens e representações necessárias à comunicação. Logo, não se justificam mais atuações didáticas que não considerem as orientações da linguística textual; que se restrinjam a uma leitura superficial do texto, sem reservar espaço para o processo de reconstrução do texto pelo leitor.

Afinal, o processamento textual deve passar por três níveis de leitura: a leitura linear, em que se valoriza a informação explícita do texto; a leitura inferencial, em que se alcançam os implícitos; e a leitura crítica, em que se avaliam a relevância, o propósito do autor, a confiabilidade e autenticidade do escrito (AVEDAÑO e PERRONE, 2015). Essas três etapas (níveis) quando bem trabalhadas pelo professor em sala de aula contribuem para que o aluno alcance sua autonomia em leitura; para que ele monitore, autorregule seu aprendizado (metacognição). Nessa perspectiva, observa-se que toda atividade a ser proposta para o aluno deve ter caráter desafiador, estimulando o intelecto e levando-o a alcançar esse estágio mais avançado no processamento textual a caminho de uma leitura crítica, em que se valoriza o processo de coprodução de sentidos pelo aluno na interação com o texto e contexto.

Observa-se ainda que construir conhecimento implica ação partilhada que acontece no espaço da zona de desenvolvimento proximal, como ensina Vygotsky (1998), com o professor no papel de mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Logo, no instante em que se dá o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas pelo aluno, durante o processamento textual, pode exemplificar muito bem o momento de construção que se dá na ZDP, a que se refere Vygotsky.

Mantém-se fidelidade à teoria sociointeracionista vygotskiana de aprendizagem e aos estudos advindos da linguística textual e da didática da leitura, para consubstanciar as ideias aqui defendidas. A pretensão é refletir ações de ordem teórico-metodológica que poderão favorecer o ensino de leitura, compreensão e

interpretação de textos de DC, na modalidade verbal. Não há a intenção de ditar modelos, apenas se propõe a análise das relações entre leitura, leitor e o texto verbal, entre outras reflexões. Para isso, neste artigo toma-se como elemento de análise o texto *Uma máquina de suporte à vida*², de Yuri Vasconcelos.

1 Ensino de leitura e textos de DC

O ensino tradicional da leitura, desde a aquisição da leitura e da escrita ainda em fase de alfabetização inicial (lectoescrita) até fases mais adiantadas do processo, em que o aluno já demonstra certo domínio do sistema, tem priorizado o ensino das capacidades de ouvir e falar, em detrimento de outras habilidades que intervêm na ação de ler. Essa abordagem estruturalista valoriza uma metodologia centrada nos métodos, técnicas e procedimentos que evidenciam a estrutura da língua. Daí a acentuada atenção dada aos estudos da gramática das orações e das palavras, por entender que isso seria basilar para que o aluno alcançasse uma completa compreensão do texto (RAMOS e NARANJO, 2014).

Entretanto, propostas teórico-metodológicas mais recentes, a partir de uma visão funcionalista de língua, baseadas em teorias sociointeracionistas, numa perspectiva sociocognitivista, comprovaram que o resultado dessa abordagem estruturalista leva o discente a ler novas palavras; a adquirir certos padrões oracionais, mas não o habilita a interagir de forma dinâmica com o conteúdo do texto, transformando-o com autonomia de ideias (RAMOS e NARANJO, *ibid*, p. 24).

Desse modo, essas novas propostas de cunho funcionalista e de abordagens sociointeracionistas ganharam espaço na educação, a ponto de adentrarem os documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1998), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM- 1998), e mais atualmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC- 2018). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de acordo com os PCN, volta-se para a função social da língua, favorecendo para que haja o ingresso ao mundo letrado e à integração à sociedade, por parte do alunado, o que, de certa forma, se mantém na BNCC.

Assim, com os avanços nos estudos sobre linguagem e linguística textual, novas exigências cabem à escola. Uma delas é a de trabalhar aspectos da formação do aluno, capacitando-o a participar de conversas, diálogos, entrevistas, enfim, todas as situações que exigem a construção de textos orais ou escritos (multimodais ou não), de forma adequada e fazendo uso de um registro também adequado àquela situação comunicativa, de modo a levar em conta os interlocutores e o contexto comunicativo. Esses documentos oficiais, então, orientam metas e objetivos que compreendem o aluno como ser pensante, participativo, reflexivo no enfrentamento do mundo que o cerca e consciente de seus direitos e deveres (COELHO, 2016), o que se aproxima do conceito de cidadania cultural proposto por Marilena

² VASCONSELOS, Y. *Uma máquina de suporte à vida*. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2021/03/074-075_pulmao-artificial_301.pdf

Chauí (1995), em que defende o direito do aluno ao acesso à leitura por fruição, à informação e à participação nas decisões políticas e culturais de sua comunidade.

Nessa perspectiva, como proposta de trabalho com a leitura no ensino médio, sugere-se a seleção de textos que representem, de fato, fonte de estímulo à leitura, com vistas ao processo de atribuição de sentidos, a partir de textos informativos, de ficção, conforme o interesse e o amadurecimento do aluno/da turma. A manipulação de tipologias e gêneros textuais pelo aluno deve ser diversificada, oportunizando condições de análise e reflexão sobre aspectos linguísticos, formais e semânticos próprios de cada um dos gêneros trabalhados. É válido registrar que nesse contexto, surgiram também orientações para que não apenas o professor de português assumisse a tarefa de ensinar a ler, mas a leitura deveria assumir o caráter transdisciplinar (ANTUNES, 2009).

Desse modo, os gêneros que se propõem a divulgar ciência e inovação tecnológica, como panfletos, artigo científico, notícias ou reportagens, entre outros, devem fazer parte do rol de textos a serem analisados em sua materialidade linguística e discursiva, nas salas de aula de ensino médio, em todas as disciplinas, como percurso necessário à formação da competência discursiva do aluno, tanto na produção quanto na recepção desses textos, imprescindíveis à continuidade de estudos em fases mais adiantadas nos estudos de graduação ou, até mesmo, para sua formação pessoal, como cidadão que pratica interações socioculturais.

A divulgação científica (ou popularização da ciência) tem sido explicada/conceituada por diferentes perspectivas e lentes teóricas ao longo do tempo. No início dos anos 90 do século passado, a preocupação maior parecia se centrar ainda na questão do léxico. Ou seja, da decodificação e recodificação de jargões e termos próprios da ciência, no sentido de produzir informações o mais fundamentadas e acessíveis possível a um público maior (BUENO, 1985). Havia atenção especial com a denotação que o termo ‘divulgar’ assumia. Assim, a princípio, a DC foi compreendida como algo previamente conhecido por especialistas no assunto, os cientistas, e que necessitava ser comunicado ou difundido a todos os demais cidadãos que, geralmente, se mostram leigos no assunto (CIAPUSCIO, 1997).

Essa autora (1997) comunga com a ideia de que o conhecimento científico ou especializado, ao ser transposto para os gêneros de DC, exige procedimentos de transformação e reformulação do conteúdo científico disseminado, sem prejuízos ao caráter de verdade que esse conhecimento/ciência deve suscitar, mas justamente porque os leitores da notícia, reportagem, panfletos ou artigo nem sempre dispõem dos mesmos saberes especializados que os cientistas.

Portanto, compreende-se que fazer essa transposição não seja tarefa simples, pois há que se manter a fidelidade ao conteúdo, sabendo fazer ajustes de ordem lexical e discursiva no texto para que o leitor tenha condições de participar cognitivamente do processamento textual durante a leitura. Afinal, Ciapuscio (1997, p. 22) ressalta que na divulgação científica “as normas comunicativas são, naturalmente, diferentes da comunicação científica”. Ou seja, para essa pesquisadora,

comunicar ciência (discurso científico) e divulgar ciência (discurso de divulgação da ciência) constituem ações diferentes e com propósitos também distintos.

Essas discussões em torno do que seja discurso científico e de divulgação científica permanecem ainda hoje em pauta, e a partir da colaboração dos conhecimentos produzidos pela análise do discurso (AD) de linha francesa, que não concebe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia (assim um discurso não pode ser isento e acessível a uma só vez), as reflexões e questionamentos são cada vez maiores, emergindo, inclusive interesses maiores em relação à figura do jornalista científico, sua função. Segundo Caldas (2003, 76), “o compromisso do jornalista científico com a democratização do conhecimento coloca-o na posição de interprete do mundo e, como tal, historiador do cotidiano”, o que parece não ocorrer de fato, já que há interesses midiáticos, econômicos e ideológicos, por trás dessas notícias veiculadas. Logo, questiona-se essa aparente neutralidade e imparcialidade do jornalista científico.

Zamboni (2001) entende o discurso de divulgação da ciência como um efetivo trabalho de formulação de um novo discurso que se pauta no discurso da ciência, mas não apenas como uma reformulação da linguagem. Ou seja, a ciência/ discurso científico (produto) desloca-se para o discurso-informação (divulgação) ganhando ares de mercadoria exposta na mídia.

Desse modo, são muitos os posicionamentos em relação à definição do que seria discurso científico ou de divulgação, alguns divergentes outros se complementam. Mas o importante é que professor e alunos debatam em sala de aula de leitura de DC as especificidades dos gêneros textuais que se propõem a divulgar ciência. Além do contato com a informação nova, com o conteúdo em si, os alunos precisam se situar e formar sua visão de mundo como cidadãos que são, principalmente em tempos de *fake news*.

Enfim, além dessas preocupações com a formação do aluno como leitor crítico, há que se ter atenção com a seleção adequada do texto para que o tema seja do interesse do aluno, há que se traçar um objetivo bem definido para a leitura, deixando-o claro ao aluno; levantar criteriosamente um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos a serem desenvolvidos na pré-leitura (aquisição), durante a leitura (retenção) e no pós-leitura (recuperação), conforme sugerem (SOLÉ, 1998; KOCH e ELIAS, 2009), para que desde o título e dos elementos paratextuais os alunos já possam ir fazendo previsões sobre o conteúdo a ser lido, fazendo associações com suas experiências pessoais diversas, seus conhecimentos acadêmicos.

Antes e durante a leitura, o aluno deve ser aguçado a acionar seus conhecimentos prévios e vivências (estratégias cognitivas), associando-os ao conteúdo que está sendo lido, levantando hipóteses, fazendo inferências. Ou seja, fazendo sucessivas integrações de *frames*³, significando coisas novas, em favor da construção de sentidos coerente ao texto e, finalmente, depois da leitura, demonstrar

³ Os *frames* podem ser compreendidos como conjunto de conhecimentos armazenados na memória, a partir de experiências acumuladas.

condições de sintetizar, recuperar o que foi lido, numa linguagem própria, crítica e autônoma, refletindo sobre o trajeto feito por ele para alcançar a compreensão.

Esses procedimentos desenvolvidos em sala de aula devem estar voltados a evidenciar as características do gênero textual em questão, a situação de interação sociocomunicativa que o originou, a adequação da tipologia e do gênero. Uma atenção especial deve ser dada também aos recursos linguístico-discursivos utilizados, como: o que está sendo dito (conteúdo temático/tópico), como está sendo dito (estratégias do dizer), como as informações se organizam no texto (organização hierárquica e sequencial) para que cumpra sua função sociocomunicativa de informar ciência ou inovação tecnológica, obedecendo aos demais fatores pertinentes, como o suporte textual em que será veiculado, por exemplo. (TRAVAGLIA, 2016).

Durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura, sob a mediação do professor e com a participação ativa do aluno, uma análise cuidadosa de como é construída a superfície linguística do texto; a observação cuidadosa dos recursos selecionados pelo autor para alcançar aquele efeito pretendido, considerando-se o gênero e sua estrutura composicional (superestrutura), além dos elementos diversos que o compõem, favorecem uma compreensão leitora profícua ao mesmo tempo em que desenvolve a competência linguístico-discursiva do aluno, para, inclusive, aplicação em outros momentos em que se fizer necessária à produção textual.

O processo de ensino de leitura e de produção textual mantêm estreitas relações, pois durante o ensino de leitura deve haver preocupação, por parte do mediador, em decompor o texto e explorar cada um dos segmentos que o compõem; ajudando o aluno a perceber a organicidade sequencial e hierárquica do texto; observando as ideias, informações ou pontos de vistas expostos em cada um. Ou ainda, na evidência das marcas linguístico-discursivas materializadas no texto; aspectos gramaticais utilizados com propósitos específicos, afinal, como diz Romanini (2016):

Esto no quiere decir, por supuesto, que sea necesario realizar un análisis gramatical de cada texto que se trabaje, pero consideramos que cuando esos rasgos resultan significativos y su análisis pertinente en relación con la propuesta de lectura y con los temas que se están desarrollando, no deberían dejar de ser abordados. (ROMANINI, 2016, p. 207)

Não se vai trabalhar exaustivamente a gramática de todo e qualquer texto, mas sempre que se fizer necessário, com vistas às possibilidades de significação.

Sobre um trabalho de leitura que segue esse percurso acima sugerido pode-se afirmar que há espaço para o gerenciamento do aprendizado; há preocupação com a modelagem em leitura nas três etapas do trabalho com o texto: pré-leitura (aquisição), leitura (retenção) e pós-leitura (recuperação). Dessa maneira, o aluno leitor alcançará mais facilmente sua autonomia em leitura.

Já em relação à produção textual, sugere-se um caminho quase que inverso: busca-se selecionar ideias ou argumentos, planejar o trajeto a ser seguido para

montar o texto a partir de um tópico discursivo e subtópicos; definir um objetivo previamente, conforme a função sociocomunicativa que se pretende; definir os interlocutores preferenciais (TRAVAGLIA, 2016). Por isso, ler e escrever são atividades que se complementam, desde a aquisição até o mais alto grau de letramentos.

Desse modo, se durante os momentos de leitura em sala de aula, o aluno é instigado a observar a forma de dizer do autor do texto; a forma como aquele texto foi organizado; a(s) linguagem(ns) utilizada(s) pelo autor, esse aluno certamente demonstrará uma melhor compreensão leitora e poderá demonstrar, em outro momento dos muitos dos quais participa em suas práticas sociais, condições de refletir até mesmo sobre as estratégias metacognitivas das quais se utiliza quando lê e, a partir daí, selecionar o léxico, decidir sobre a organização tópica, sobre o que deve ser levado em conta nessa ou naquela superestrutura, etc., para a produção de seus textos.

Nem sempre as aulas de leitura no ensino fundamental e médio levam isso em consideração. Geralmente são práticas que não resultam de uma reflexão sobre teorias e metodologias apropriadas, prevalecendo um ensino de leitura em que se priorizam as prescrições gramaticais em detrimento do desenvolvimento da competência discursiva e da proficiência em leitura e escrita (RODRIGUES, 2012). Ou seja, a leitura é usada como um apêndice para consolidar ou propiciar outras aprendizagens.

Entretanto, a didática da leitura, a linguística textual (LT) e os ensinamentos da psicolinguística podem contribuir com o trabalho docente no ensino de leitura e produção de texto, para que seja um trabalho mais produtivo, promovendo a proficiência em leitura, isto é, promovendo a competência linguístico-discursiva dos alunos. O aluno que aprende a ler bem tem também maiores chances de escrever bem.

Afinal, as produções acadêmicas sobre cognição, LT são muitas e precisam alcançar o espaço da sala de aula para que professores, a partir da formação inicial ou continuada, e da reflexão sobre sua própria prática docente, tenham acesso a esses saberes e possam orientar seus alunos para que ambos conheçam como se dá, de fato, o processamento textual: como se organiza o texto, o que é tópico discursivo, o que é preciso enfatizar ao aluno, como criar situações didáticas produtivas, etc. Tanto o aluno quanto o docente precisa conhecer esse percurso. Alguns livros didáticos, já há algum tempo, trazem propostas mais inovadoras de trabalho com leitura, mas nem sempre o professor se sente seguro para desenvolvê-las. Há casos em que faltam conhecimentos teóricos e outros em que faltam habilidades para transpor a teoria em prática.

Jubran et al. (1992 *apud* TRAVAGLIA, 2016, p. 91) defende que o tópico do texto “manifesta-se, na conversação, mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, concernentes entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem”.

A concernência, então, pode ser entendida como a interdependência semântica desses enunciados ou também conhecida por *centração*⁴.

A topicalização é um princípio organizador do discurso, tornando possível a análise da estrutura composicional, tanto no plano hierárquico, interdependência vertical (superordenação ou subordenação); como no plano sequencial, com as articulações intertópicas. Segundo Travaglia (2016, p. 93), há no texto relações de interdependência “de acordo com o âmbito maior ou menor com que o assunto é abrangido”, resultando em supertópicos e subtópicos.

Para Jubran (idem *apud* TRAVAGLIA, p. 93), em se tratando da linearidade discursiva pode-se ter a continuidade “decorre de uma organização sequencial dos segmentos tópicos, de forma que a abertura de uma apenas se dá após o fechamento de outro precedente (...) dependendo das condições de contiguidade (no plano intertópico) e do esgotamento (no plano intratópico)”; e pode-se ter ainda a descontinuidade que pode resultar da interferência na continuidade, quando se introduz tópico novo, antes de se esgotar o antecedente que estava em desenvolvimento. Há casos em que essa interrupção tópica retorna (inserção) e há casos em que não mais retorna (ruptura).

Assim, a sequenciação textual ou também conhecida por progressão tópica, pode ser alcançada com elementos recorrentes, como: recorrência de termos, estrutura, conteúdo, tempos e aspectos verbais, etc.; ou obtida sem elementos recorrentes, mas com manutenção do tópico, de modo a promover a progressão temática linear ou não, em favor da coerência global (macroestrutura). E essas duas formas devem ser trabalhadas e percebidas pelo aluno, em aulas de leitura, para que oportunize a reflexão, ou seja, para que o aluno exercite estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, e considere essas possibilidades para o leitor de seu texto, ao planejar e produzir textos para outros leitores.

Koch e Elias (2009), ao defenderem que a construção da coerência do texto depende do desenvolvimento linear que é delimitado, concernente e relevante à progressão textual; e do hierárquico que se organiza em partes e subpartes que se subordinam a uma unidade superior, definem progressão tópica como:

encadeamento dos tópicos nos diversos níveis de organização tópica. Para que um texto possa ser considerado coerente, é preciso que apresente continuidade tópica, ou seja, que a progressão tópica – no nível sequencial ou no hierárquico – se realize de forma que não ocorram rupturas definitivas nem interrupções (digressões) excessivamente longas do tópico em andamento: inserções e digressões muito longas necessitam de algum tipo de justificação, para que a construção do sentido e, portanto, da coerência, não venham a ser prejudicadas. (KOCH e ELIAS, 2009, p. 181).

⁴ Centração, entendida como a interdependência semântica existente entre enunciados, produzidos por interlocutores num discurso, a partir de um tópico discursivo e da organicidade hierárquica e sequencial, o que leva à continuidade, coesão e coerência.

Assim, percebe-se que a coerência é um princípio de interpretabilidade e não uma característica inerente ao texto. Ela é construída pelo leitor, num trabalho de reconstrução das ideias do autor, do acionamento de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, sociocognitivos e internacionalmente constituídos.

2 Contribuições da LT no gerenciamento da leitura a partir da análise de um texto de DC⁵

2.1 A estrutura composicional e organizacional do texto

Uma simples leitura do texto Uma máquina de suporte à vida oportuniza a apreensão de sua função sociocomunicativa, já que as sequências descritiva e dissertativa ficam evidentes no texto, o que favorece sua classificação, quanto ao gênero textual, como notícia. E uma rápida análise da superfície textual, associada ainda à observação do título, do subtítulo e de como os parágrafos e ideias se organizam no texto, permite enquadrá-lo como texto informativo de DC, em que uma empresa, a Braile Biomédica, divulga o lançamento de um equipamento, o Sistema Solis, uma inovação tecnológica que possibilita um tipo de respiração extracorpórea, auxiliar quando o dispositivo de respiração mecânica já não surtem mais os efeitos esperados em pacientes em estado crítico. Em tempos de pandemia da Covid 19, essa divulgação tem chances de ser bem recebida e fazer toda a diferença.

O texto se compõe de onze (11) parágrafos, um título, já acima expresso; um subtítulo [Empresa paulista cria...estado crítico], em que se sintetiza a ideia principal do texto; há ainda no texto original uma imagem do dispositivo, com rápida descrição de sua função primordial [Sistema Solis, da Braile Biomédica... em estado grave]. A notícia de DC é construída, em sua organicidade hierárquica, a partir de tópicos superordenados ou subordenados (TRAVAGLIA, 2016). Divide-se em segmentos tópicos e em subtópicos, formados por parágrafos que vão apresentando os fatos, ora descrevendo o equipamento ora narrando fatos relacionados à criação do equipamento; e ora defendendo pontos de vistas de maneira a engajar o leitor para que ele acompanhe cognitivamente o processamento textual, atribuindo coerência ao texto, e tendo acesso à macroestrutura do texto.

Os segmentos podem ser assim divididos: 1º segmento: vai de “A Braile Biomédica (1º§) ...até ...parada cardíaca (2º§)”, em que se faz uma rápida apresentação da empresa responsável e do equipamento; tendo na fala do diretor de Operações e de Pesquisa da Empresa- Rafael Braile, engenheiro mecânico, a explicação mais detalhada do equipamento, em relação à sua função e sobre como e quando pode ser utilizado. O autor do texto recorre à fala de um engenheiro mecânico como forma de corroborar a apresentação que está sendo feita do equipamento, buscando ao mesmo tempo esclarecer e atrair a atenção do leitor.

⁵ Encontra-se no ANEXO I

A partir daí, há uma descontinuidade tópica, pois se interrompem a descrição e a explicação sobre o dispositivo ou sobre sua função, para inserir subtópicos, em que são declarados tempo, condições e valores gastos para se criar esse equipamento; são narrados dados sobre a criação da empresa responsável pela criação do dispositivo e os apoios técnico e financeiro recebidos, como o do Instituto de Pesquisa Eldorado- de Campinas-SP, da Embrapii, BNDES e da FAPESP, sem o que não seria possível o desenvolvimento de *know-how* para a criação de *stent* periférico (outro tipo de aparelho para oxigenação por membrana extracorpórea- Ecmo) já desenvolvido pela empresa. Esse 2º segmento vai de “O equipamento paulista (3§)....até ... hemisfério Sul (4§)”.

O 3º segmento do texto, composto pelo 5º, 6º e 7º parágrafos, vai de “Para o médico Luiz Fernando Canêo... até... diz Braille”, traz a opinião do cirurgião cardíaco do Instituto do Coração (InCor) e ex- presidente da seção latino- americana da Organização de Suporte Extracorpóreo à Vida (Elso), Luiz Fernando Canêo, de que a inovação consiste em uma tecnologia de ponta com boas chances de disputa no mercado que conta com cerca de dez (10) empresas internacionais na ativa atualmente, mas observa que precisa ainda ter sua eficiência comprovada com o uso cotidiano em clínicas. Nesse mesmo segmento, Rafael Braille faz algumas especulações sobre o preço do Sistema Solis, sem deixá-lo claro, e explica acerca dos possíveis avanços nas negociações de algumas unidades com centros da Alemanha, Ucrânia, Colômbia e Venezuela. Nesse segmento, o autor do texto entremeia seu discurso com falas e opiniões de médicos, geralmente, com os que ocupam posição de destaque na área da saúde, como forma de persuadir o leitor, conquistando-lhe a confiabilidade na eficiência e qualidade do produto divulgado.

No 4º segmento, que vai de “Os equipamentos...até... destaca Braille” e compõe o 8º e o 9º parágrafos do texto, ocorre uma inserção, pois há a retomada do tópico que compôs o 1º segmento (o que, ao mesmo tempo, confirma ao leitor a descontinuidade que ocorreu lá no 3º parágrafo), em que se buscou detalhar o equipamento e sua função, porém não houve o esgotamento necessário no plano intratópico. E, então, somente agora no 4º segmento, retoma-se esse mesmo tópico – apresentação do dispositivo- para descrever o dispositivo em suas duas partes: uma parte permanente e uma descartável.

Observa-se que o autor do texto, Yuri Vasconcelos, optou por introduzir aos poucos as informações sobre o equipamento e suas funções, para que o leitor tivesse condições de absorver o maior número possível delas, já que nem sempre o leitor tem familiaridade com essa área de conhecimento: alguns termos lexicais são desconhecidos, os termos científicos e nomes dados aos equipamentos ou parte deles, os procedimentos possíveis a partir deles, enfim, o interlocutor preferencial costuma não ter conhecimentos específicos sobre isso.

Nesse 4º segmento, faz-se uma retomada tópica (inserção), acrescenta-se a informação de que o Sistema Solis foi ampla e positivamente utilizado no surto

de H1N1/2009 e, atualmente, está sendo utilizado na Europa e nos EUA, como apoio ao tratamento da Covid-19; e, estrategicamente, o autor do texto recorre à fala de um dos médicos, com vistas a evidenciar a intenção desse médico de que o Sistema Solis venha a colaborar para salvar vidas no combate à pandemia do coronavírus. Essa estratégia utilizada pelo autor na organização textual colabora para a persuasão do leitor em relação à qualidade e eficiência do equipamento.

No 5º e último segmento (10º e 11º §), que vai de “Por se tratar...até...dessa mudança dessa cultura”, o tópico desenvolvido é a complexidade e os altos custos do uso desses aparelhos para Ecmo, o que acaba por instaurar uma cultura de consignação e não de aquisição do equipamento por parte dos hospitais. O autor encerra o texto com a fala de Canêo que deixa claro em seu discurso a crença e esperança de que possa haver uma mudança cultural, em relação à aquisição de aparelhos e não mais de somente a consignação pelos hospitais e empresas de saúde.

Analisa-se que o encerramento do texto com a fala de uma autoridade no assunto, explicitando sua intenção de mudança cultural, seja mais uma estratégia utilizada pelo autor para obter a adesão do leitor, ao tempo em que permite inferir que há também, por parte do autor, uma aprovação do dispositivo que ora está sendo apresentado à sociedade e o desejo de que seja amplamente aceito, para que haja a expansão da terapia de Ecmo no país, como já acontece em quase toda a América Latina: uma opinião coincidente com a de Canêo.

Assim, observa-se que o texto traz uma organização estrutural de forma hierárquica de tópicos e subtópicos, numa progressão discursiva em que se articulam os argumentos, sempre num paralelismo construído com o discurso do autor entremeado com falas, depoimentos e explicações de autoridades no assunto; as marcas linguísticas, a exemplo dos verbos *dicendi*, dão pistas para que o leitor acompanhe cognitivamente o processamento textual, construindo uma compreensão. É fundamental que o aluno/leitor se dê conta disso, com o auxílio da mediação didática, para uma proficiente compreensão leitora e para o desenvolvimento do desempenho linguístico-discursivo.

2.2 Ensino de leitura e metacognição: uma ação mediada

É interessante lembrar que depois das contribuições de Paulo Freire sobre concepções de leitura, nunca mais as aulas de leitura aconteceram nos mesmos moldes nas salas de aula das escolas brasileiras (e talvez, em muitos outros espaços!). Até mesmo os profissionais da educação formados sob a égide das abordagens estruturalistas e da didática tecnocrática, a maioria naquele contexto, foram convidados a refletirem suas práticas em aulas de leitura. Esse fato colaborou para que muitos outros avanços teórico-metodológicos surgissem, respaldando as aulas de linguagem, tanto em leitura como em produção de textos.

De forma que atualmente, com tantos estudos produzidos na área da educação e da linguagem, não cabem mais aulas de leitura, incluindo as de leitura de DC, em

que o aluno não seja conscientizado sobre os vários níveis de significação de um texto; sobre a existência de implícitos; sobre a intencionalidade do autor, sobre os efeitos de sentido pretendidos, sobre como o autor representa a si e ao mundo em seu texto, em seu trabalho com a linguagem (KOCH, 2009).

Logo, a análise linguística (e semiológica) do texto deve fazer parte da proposta metodológica do professor em aulas de leitura, incluindo a leitura de DC. Não com pretensão única de esgotar aspectos gramaticais do texto, como era comum até recentemente, antes dos estudos da pragmática e dos estudos na área da linguística textual, da AD. Mas evidenciando para o aluno que as marcas linguísticas presentes no texto, bem como outros recursos dão pistas sobre como compreendê-lo adequadamente, acionando *frames*, construindo esquemas. Ou seja, criando e recriando realidades, numa conexão conceitual e de estruturação de sentidos permanente (MARCUSCHI, 2008).

Atividades e situações didático-pedagógicas que favoreçam o reconhecimento da estrutura composicional do gênero em questão, a organização tópica do texto, a tipologia característica para que se alcance a função sociocomunicativa a que se propõe o texto; o tempo verbal predominante, os operadores argumentativos utilizados, enfim, o modo como as informações ou pontos de vistas são apresentados, tudo isso pode colaborar para que o aluno se dê conta dos pressupostos e subentendidos, ampliando sua capacidade de compreensão e atribuição de sentidos ao texto, a que Geraldi (2010) chama de coprodução de sentidos. Parte-se das ideias/informações explícitas e vai-se aprofundando para que o aluno-leitor alcance a macroestrutura textual.

Nessa perspectiva, o aluno se torna parte importante do processo de compreensão e interpretação, pois ao interagir com o autor e com o texto, aciona saberes e experiências socioculturais acumulados (*frames*), que no momento da leitura, facilita a interpretação e compreensão e, posteriormente, pode transpor esses saberes adquiridos na leitura para a resolução de problemas em suas práticas sociais diversas. Por isso, é muito importante que o professor, utilize metodologias que resultem em atividades que levem em consideração as características do aluno e o contexto sociocultural em que está imerso, para selecionar melhor também o conteúdo ou a temática do texto.

Segundo Travaglia (2016), as atividades a serem desenvolvidas pelo aluno em sala de aula de leitura devem contemplar o reconhecimento da tipologia e do gênero textual, não apenas o reconhecimento por si só, mas para que o aluno se dê conta de que os gêneros resultam das funções sociocomunicativas a que se propõe o texto (oral/escrito). O autor explica:

um texto (...) sempre pertencerá a um gênero, apropriado para determinado tipo de situação de interação comunicativa. Isso vai regular muitos aspectos da produção, como o conteúdo temático (geralmente o tipo de informação), a estrutura composicional, objetivos e funções do texto, suas condições de produção (incluindo aqui o seu suporte que

É interessante ainda o reconhecimento de alguns aspectos gramaticais, linguísticos, a exemplo da identificação de termos que retomam ou projetam elementos já mencionados no texto (referenciação anafórica) ou que estão ainda por serem mencionados (referenciação catafórica); o domínio de homônimos, heterônimos, sinônimos de termos centrais; o domínio de tempos e aspectos verbais, dos operadores argumentativos; de outros recursos retóricos e estilísticos, como: ironia, argumentos de autoridade, comparações e metáforas, enfim, há muito que se trabalhar, nas aulas de leitura em sala de aula, para ultrapassar aqueles velhos comandos presentes ainda em alguns livros didáticos em que, às vezes, a própria pergunta contém a resposta, repetitiva e quase que automática. A seleção lexical na DC, por exemplo, é característica marcante desse gênero discursivo e precisa que o aluno perceba.

Deve-se priorizar o debate das ideias em sala de aula, oportunizando espaço de fala e de participação a todos os alunos, para que possam acionar suas experiências e vivências, enquanto se familiarizam também com o gênero textual que apresenta o discurso de DC. As práticas que levam em conta a perspectiva sociointeracionista, num enfoque sociocognitivista, costumam ser mais produtivas do que essas já desgastadas pelo tempo e pela superação, resultante do acesso aos estudos teórico-metodológicos que se sobrepuseram às teorias estruturalistas.

Cabe, assim, ao mediador/professor gerenciar o fluxo de informações que emerge do texto, incentivar o acionamento de conhecimentos prévios, mostrando ao aluno como esses conhecimentos poderão ajudá-lo na compreensão; criar situações que supram as necessidades de repertório, quando necessário; colaborar no levantamento de hipóteses; criar situações e perguntas para selecionar e avaliar essas hipóteses, enfim, propiciar a geração de inferências, levando o aluno à construção de sentidos.

E nesse momento fica ainda mais evidente a importância de o professor conhecer teorias pedagógicas e outros conhecimentos produzidos sobre cognição, leitura e linguagem. Ou seja, ser conhecedor de como se dá o processamento textual para que possa, de forma segura, levantar os objetivos tanto para o ensino de leitura como os objetivos para o trabalho com aquele determinado texto selecionado para a aula de leitura de DC. Isto é, o professor precisa ter em mente por que ensina leitura (metalinguagem) e quais os objetivos que tem naquele contexto, com aquele texto que tem em mãos. Assim, demonstrará que tem condições de gerenciar a leitura e o processo de significação.

Sem a pretensão de ditar modelos, toma-se aqui o texto em questão, para mostrar que é fundamental que o professor tenha habilidades para criar situações didático-pedagógicas que propiciem a discussão com o aluno sobre as estratégias utilizadas pelo autor de entremear falas de médicos e engenheiro mecânico para

explicar o equipamento e suas funções; ou de que modo o aparelho opera essas funções. Ou ainda, sobre as avaliações positivas que são feitas sobre o equipamento, por médicos renomados (argumento de autoridade), como forma de conquistar a aceitação também do leitor; sobre as comparações do dispositivo nacional aos sistemas feitos no exterior, como forma de enaltecer as qualidades do aparelho nacional; ou ainda sobre o registro da utilização da terapia de Ecmo pelos EUA e pela Europa, e do sucesso dele no tratamento contra H1N1, em 2009.

Todas as opções do autor na organização tópica têm um propósito. E é imprescindível que o aluno se dê conta disso durante a leitura. O objetivo precípua da DC é divulgar ciência e inovação tecnológica, mas fica evidente na seleção tópica e na disposição das ideias, neste texto em questão, que há também a intenção de deixar transparecer a avaliação positiva sobre o equipamento e, sutilmente, corroborar com a intenção do representante da Braille Biomédica de que haja uma mudança cultural, trazendo o tratamento por Ecmo e a utilização do Sistema Solis para a realidade no Brasil, o que será salutar no tratamento da Covid 19.

Apenas a título de ilustração, toma-se aqui o nono (9º) parágrafo em que o período se inicia por uma oração reduzida de infinitivo “Por se tratar de um procedimento complexo...” (para indicar a causa de poucos hospitais no país terem aparelhos de Ecmo) com a pretensão de mostrar como é importante que o aluno-leitor se dê conta desses artifícios utilizados pelo autor de usar a ordem inversa da oração no período, antecipando a causa do que será relatado mais adiante, como forma de cativar o leitor, fazendo-o acompanhar cognitivamente a leitura, em busca da coerência e desenvolvendo nele a competência tanto para compreender quanto para produzir textos, uma vez que desenvolve a competência linguístico-discursiva. É uma estratégia simples, mas significativa para o aprendizado do aluno.

Ou seja, é importante que após a exploração do explícito no texto, o professor analise com seus alunos as estratégias de produção utilizadas pelo autor, como forma de favorecer a compreensão das manobras discursivas possíveis em um texto. Assim, dificilmente se deixarão manipular por ‘fake news’ ou textos tendenciosos.

A tudo isso se acrescenta ainda a necessidade de se trabalhar com os alunos o valor sociocultural do discurso científico e, até mesmo, o valor atribuído ao discurso de DC na sociedade brasileira, num momento em que o negacionismo científico parece encontrar guarida.

Considerações finais

Houve a intenção de socializar conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos através de distintas leituras e de experiências em sala de aula, com vistas a discutir possibilidades de situações para gerenciar aulas de leitura de DC, no ensino médio. Houve ainda a pretensão de evidenciar que o momento destinado à leitura, em espaço escolar e nas diversas disciplinas de forma transdisciplinar,

merece maior atenção por parte de professores e demais profissionais da educação, de modo a levar em conta as especificidades de cada gênero e os objetivos que se tem quando se propõe a trabalhar leitura. Assim, o trabalho com leitura terá maior chance de contribuir para a competência linguístico-discursiva do aluno.

O desenvolvimento de tarefas que levem o aluno a refletir a própria leitura, os trajetos percorridos por ele na coprodução de sentidos (metacognição), ou ainda; atividades que favoreçam para que os alunos percebam como se dá a organização tópica do texto, as marcas linguísticas presentes na superfície, tudo isso colabora para o processamento textual. Desse modo, espera-se ter contribuído para que exercícios mais produtivos e desafiadores sejam propostos aos alunos, nas aulas de leitura de DC, nas mais diversas disciplinas, tornando as aulas de leitura e de leitura de DC mais significativas e atraentes.

LECTURA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA, FORMACIÓN DEL SENTIDO CRÍTICO Y CIUDADANÍA CULTURAL

Resumen: Con el convencimiento de que la lectura de divulgación científica, abre caminos para la formación de un sentido crítico y, en consecuencia, para la ciudadanía cultural, este artículo discute principios teórico-metodológicos que apoyan y facilitan los enfoques de la lectura de DC, ahora en delante DC, en el aula. A partir de la materialidad discursiva del texto, y con el fin de contribuir tanto a la formación del lector como a la competencia para producir textos más coherentes, estos géneros de DC, como noticias, reportajes, libros de texto, folletos, deben ser manejados por los estudiantes, en situaciones que favorecen la recuperación de pistas textuales que conducen a la construcción de un camino interpretativo, evitando la lectura superficial y la imposición de una sola posibilidad de lectura del texto. Los estudios de Travaglia (2016), Koch (2009), Marcuschi (2008), entre otros, en el contexto de la lingüística textual (LT), y los de Adam ([1992] 2019) y Ciapusio (1997), sobre géneros textuales, , incluido el discurso de DC, apoyará el argumento que se pretende plantear. Así, se comprende que al tomar la lectura de la divulgación científica y sus especificidades como objeto de enseñanza en el aula, el docente estará contribuyendo a la competencia lingüístico-discursiva.

Palabras-clave: Lectura de CC; Construcción de significados; Competencia en lectura y escritura; Ciudadanía.

Referências

AVEDAÑO, F. y PERRONE, A. *La didáctica del texto: estrategias para comprender y producir textos en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2015.

ADAM, J-M. Textos, tipos e protótipos. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante [et all]. São Paulo: Contexto, 2019.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino*. São Pulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental*. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 1, de 3 de março de 2005. Atualiza as *Diretrizes Curriculares Nacionais (DNCEM)*, definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BUENO, W da C. Jornalismo científico: conceitos e funções. *Ciência e cultura*, vol. 37, nº 9, setembro de 1985, p. 1420-1427.

CALDAS, G. Comunicação, educação e cidadania: o papel do jornalismo científico. In:

CIAPUSCIO, G. *Linguística y divulgación de ciencia*. Quark, Barcelona: Observatorio de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n.7, 1997, p. 19-28.

COELHO, F. A. As perspectivas dos PCNs para o ensino reflexivo da língua e da produção de textos. In: COELHO, F. A. e PALOMANES, R.(orgs). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016, p.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura política e política cultural*. Estud. av. , São Paulo, v. 9, n. 23, 1995 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 outubro de 2021. doi: 10.1590/S0103-40141995000100006

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

GUIMARÃES, E. (Org.) Produto e circulação d conhecimento: política, ciência, divulgação. Vol 2, Campinas, SP: Pontes, 2003, p. 73-80.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 2ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

KOCH, I. G. V. e ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAMOS, S. T. C. e NARANJO, E. S. *Didática da leitura*. Angola: Escolar Editora, 2014.

RODRIGUES, G. Modelos de leitura e interpretação de texto. In: PALOMANES, R. e BRAVIN, A. M. *Práticas de ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2012.

ROMANINI, L. V. Los conocimientos lingüísticos y gramaticales. In: *La enseñanza de la lengua en la escuela media: fundamentos y desafíos*. Rosario: Homo

Sapiens Ediciones, 2016.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. Planejamento de textos para sua produção. In: COELHO, F. A. e PALOMANES, R. *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZAMBONI, L. M. S. Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso de divulgação científica. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ANEXO I

Texto: Uma máquina de suporte à vida

Empresa paulista cria aparelho que faz oxigenação fora do corpo, auxiliando pacientes em estado crítico.

Yuri Vasconcelos

A Braille Biomédica, uma das pioneiras no país no desenvolvimento de equipamentos médicos na área de cardiologia, lançou um dispositivo de alta complexidade que pode ajudar no tratamento de pacientes que sofrem de insuficiência respiratória aguda, comum em casos graves de Covid-19. Batizado de Sistema Solis, ele é direcionado para uma terapia conhecida no meio médico pela sigla Ecmo, de oxigenação por membrana extracorpórea. O aparelho possibilita uma forma de respiração extracorpórea (fora do corpo), usada como recurso final quando equipamentos de ventilação mecânica, que atuam como respiradores artificiais, já não surtem mais efeito.

“Trata-se de uma espécie de pulmão artificial, que pode ser usado em adultos e crianças”, **explica** o engenheiro mecânico Rafael Braille, diretor de Operações e de Pesquisa e Desenvolvimento da empresa, sediada em São José do Rio Preto (SP). “Ele drena o sangue para fora do paciente através de catéteres, faz sua oxigenação com auxílio de uma membrana polimérica e o devolve para o doente. É um tratamento invasivo de suporte à vida que pode ajudar a manter o paciente até que seu pulmão se recupere.” Aparelhos para Ecmo também podem ser usados temporariamente como coração artificial por quem sofreu transplante do coração, infarto do miocárdio ou parada cardíaca.

O equipamento paulista foi desenvolvido em menos de um ano e teve apoio técnico do Instituto de Pesquisas Eldorado, de Campinas (SP), uma das unidades da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii). Recebeu um investimento total de R\$ 7,8 milhões, sendo R\$ 2,3 milhões bancados igualmente

pela Embrapii e Braile, R\$ 2,5 milhões financiados pela Agência de Desenvolvimento Paulista (Desenvolve SP) e R\$ 3 milhões pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Fundada pelo cirurgião cardiovascular Domingo Marcolino Braile (1938-2020) em 1977 (ver Pesquisa APESP nº 176), a empresa, que conta com apoio do programa Pesquisa Inovativa em Pequenas Empresas (Pipe) da FAPESP para desenvolver um *stent* periférico (prótese usada em vasos sanguíneos que sofrem oclusão), já tinha know-how na fabricação de equipamentos similares. “Desde os anos 1990 dominamos a tecnologia de fabricação de membranas de oxigenação para cirurgias cardíacas, que fazem o papel do pulmão por um período mais curto, entre seis e oito horas. O conceito do Sistema Solis é parecido, com a diferença de que precisa funcionar por 30 dias ou mais, enquanto o paciente está na UTI [Unidade de Terapia Intensiva] recuperando o seu sistema cardiorrespiratório”, **diz** Braile, destacando que o Solis é o primeiro dispositivo para Ecmo desenvolvido no hemisfério Sul.

Para o médico Luiz Fernando Canêo, cirurgião cardíaco pediátrico do Instituto do Coração (InCor) da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FM-USP), a tecnologia que a Braile está usando é de ponta. “O equipamento deve competir com o que há hoje no mercado. Todos os aparelhos para Ecmo do país são importados. O Sistema Solis vem para somar”, avalia Canêo, ex-presidente da seção latino-americana da Organização de Suporte Extracorpóreo à Vida (Elso).

O mercado de aparelhos para Ecmo conta com cerca de uma dezena de empresas, entre elas Getinge, da Suécia, Medtronic, da Irlanda, Liva Nova, do Reino Unido. Segundo o especialista do InCor, o equipamento brasileiro está, teoricamente, no mesmo patamar dos sistemas feitos no exterior. “Agora, precisamos ter a experiência clínica para comprovar que ele funciona bem.” O preço do equipamento no mercado global gira em torno de US\$ 35 mil a US\$ 50 mil – a Braile não divulga quanto o Sistema Solis vai custar.

Uma unidade já foi adquirida por um distribuidor de equipamentos médicos de Pernambuco. “Recebemos consultas de vários estados brasileiros e do exterior. Temos negociações avançadas com centros da Alemanha e Ucrânia. Instituições da Colômbia e Venezuela também demonstraram interesse”, diz Braile.

Os equipamentos para Ecmo consistem basicamente de duas partes. A primeira é uma máquina que controla os parâmetros do fluxo de sangue (volume, pressão, temperatura), bombeando-o para fora do corpo e de volta ao paciente. A outra é formada por um conjunto de peças descartáveis: duas cânulas que fazem a drenagem do sangue do paciente para a máquina e de volta ao doente; um conjunto de tubos por onde o sangue circula; uma bomba centrífuga, que impulsiona o sangue; e o oxigenador de membrana, que mimetiza o papel do pulmão, fazendo a troca gasosa. Os componentes descartáveis são renovados a cada novo usuário.

“Nosso sistema é o único que contempla todos os itens que compõem um aparelho para Ecmo, pois fabricamos todas as peças. Os principais competidores não desenvolvem tudo; adquirem uma peça ou outra de fornecedores”, **declara**

Braile. A terapia de Ecmo foi amplamente empregada durante o surto de H1N1, em 2009. Naquela ocasião, diz o executivo, os resultados foram positivos, da mesma forma como ocorre agora na Europa e nos Estados Unidos, onde os aparelhos têm sido usados no apoio ao tratamento de Covid-19. “A curva de mortalidade nesses países tem sido menor. Esperamos que nosso sistema ajude a salvar vidas durante a pandemia do novo coronavírus”, **destaca** Braile.

Por se tratar de um procedimento complexo, que exige pessoal altamente capacitado, e de elevado custo – “nem sempre coberto pelos planos de saúde”, **ressalva** Canêo –, poucos hospitais do país têm equipamentos para Ecmo. “Apenas 28 centros médicos são associados à Elso, o que significa que reportam o que fazem para a entidade”, afirma o especialista do InCor, destacando que outras instituições não associadas à organização também realizam o tratamento no Brasil.

Canêo avalia que ter uma solução nacional pode ajudar a expandir a terapia de Ecmo no país. “Há uma cultura por aqui de que o hospital não compra o equipamento. Ele é consignado e somente os componentes descartáveis são comprados. No resto da América Latina, as instituições adquirem o sistema completo”, **explica**. “Com um fabricante local, vai ser mais fácil realizar a manutenção do aparelho, pois não será preciso importar peças. Pode ser que haja uma mudança dessa cultura.”

VOZES INDIVIDUAIS E SOCIAIS NO DISCURSO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Luiz Rosalvo Costa¹

Hellen Regina do Nascimento²

Resumo: Com base em proposições do Círculo de Bakhtin, no presente artigo focalizamos o discurso de divulgação científica da UFS postulando a ideia de que os enunciados em que esse discurso se materializa são constituídos por uma articulação de vozes individuais e sociais que, organizadas por procedimentos linguístico-textuais, refletem e refratam posições ideológicas em circulação no fluxo interdiscursivo da sociedade. Em acordo com essa proposição, buscamos mostrar alguns modos pelos quais o discurso de divulgação científica da UFS, efetivado em diferentes gêneros e sistemas de gêneros, se constrói por meio de relações dialógicas nas quais a heterogeneidade opera como um dos elementos fundamentais.

Palavras-chave: Discurso; Divulgação científica; Dialogismo; Heterogeneidade.

Introdução

Este artigo resulta de um plano de trabalho de iniciação científica desenvolvido no âmbito de um projeto de pesquisa mais amplo³, cujo propósito é o estudo de modos de manifestação da heterogeneidade no discurso de divulgação científica. Orientada por esse objetivo, a pesquisa se volta para enunciados (produzidos em diferentes modalidades enunciativas) em que se dá a materialização do discurso de divulgação científica da Universidade Federal de Sergipe (doravante UFS), por meio do qual ela apresenta ao público em geral informações sobre suas atividades,

¹ Professor Adjunto no Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe, *Campus Itabaiana*. lrcosta@academico.ufs.br.

² Graduanda em Letras/Português na Universidade Federal de Sergipe, *Campus Itabaiana*. hellennascimento@academico.ufs.br.

³ Trata-se do plano de trabalho intitulado “Processos de incorporação da palavra alheia no discurso de divulgação científica da UFS”, realizado por Hellen R. Nascimento, na modalidade PicVol, no período agosto de 2019 a agosto 2020, como parte do projeto de pesquisa PVE7540-2019, “A heterogeneidade em processos enunciativos no discurso de divulgação científica da Universidade Federal de Sergipe”, coordenado por Luiz R. Costa.

projetos e programas, em consonância com seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020:

Uma das formas de reforçar o pertencimento à sociedade é comunicar-se. A atuação da Universidade Federal de Sergipe deve ir além das atividades executadas “intramuros”. A transmissão do conhecimento, a pesquisa e a extensão devem ser comunicadas ao grande público de tal forma a que temas complexos ou ordinários sejam discutidos à luz do rigor científico e compartilhados por todos (UFS, *Pano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020*, p. 59).

Organizado em torno desse propósito, o plano de trabalho de que resulta este artigo se concentrou na investigação de modos pelos quais diferentes vozes, posições e tendências presentes no fluxo discursivo da sociedade atravessam o discurso de divulgação científica dessa universidade e a ele são incorporadas por meio de diversos procedimentos enunciativos.

O pressuposto teórico fundamental do trabalho, assentado em proposições da obra do Círculo de Bakhtin, é a ideia de que a linguagem, como a vida, é, por natureza, dialógica, e se realiza efetivamente por meio de enunciados concretos (produzidos em práticas sociais historicamente situadas) para cuja construção são mobilizados simultaneamente e em íntima articulação saberes e recursos linguísticos e extralinguísticos. Nessa concepção, os enunciados em que se materializam as práticas discursivas na sociedade, não obstante sejam deflagrados pelo intuito discursivo de sujeitos empíricos, não se constituem como processos ou produtos unívocos, homogêneos, mas, ao contrário, são marcados pela heterogeneidade, uma vez que neles também se manifestam diferentes vozes (o já falado, o já escrito, o já dito), diferentes posições e diferentes forças em interlocução no fluxo interdiscursivo da sociedade.

O estudo busca, assim, se efetivar como um trabalho cuja relevância pode ser expressa em dois aspectos principais. De um lado, a sistematização de informações acerca dos modos pelos quais a universidade pública em foco organiza e realiza atividades discursivas com o objetivo tanto de prestar contas a respeito do desenvolvimento da sua produção científica, quanto de contribuir para a difusão da ciência e para o letramento científico da sociedade. De outro, a demonstração de que, diferentemente do que sugere a imagem de objetividade e neutralidade que, a partir do racionalismo iluminista, costumeiramente se associou ao universo da ciência,⁴ a divulgação científica não é uma atividade discursiva monolítica, homogênea, unívoca, produzida a partir de um único centro de proferição, mas, ao contrário, se constrói, a exemplo de qualquer outro discurso, como um território

⁴ Ver, a esse respeito, a discussão feita por Coracini (1991), em que a autora dialoga com a suposta objetividade do discurso da ciência, contrapondo a ela uma caracterização desse discurso como um fazer persuasivo no qual está inscrita a subjetividade.

atravessado pelos embates, negociações, acordos e conflitos que se travam no fluxo ideológico-discursivo da sociedade.

Para a constituição do *corpus* do referido plano de trabalho, foi observado um total de dezoito enunciados de divulgação científica da UFS produzidos em formato de vídeo, de áudio e de texto predominantemente verbal (seis em cada formato). Dado que possíveis alterações ao longo do tempo não eram relevantes para os propósitos da pesquisa, a seleção privilegiou uma amostra sincrônica dos enunciados, coletando exemplares disponíveis em veículos de divulgação da universidade (*site*, emissora de rádio e redes sociais) e buscando contemplar a diversidade de áreas (ciências exatas e naturais, humanidades, letras e artes). Para a análise aqui desenvolvida, foram utilizados recortes de cinco desses enunciados, levando em conta, para a seleção, a representatividade dos procedimentos neles encontrados e a viabilidade de apresentação dos dados e dos resultados nos limites do artigo.

Assim, pela análise dos enunciados apresentada mais adiante, buscamos descrever alguns dos processos e procedimentos por meio dos quais o discurso de divulgação científica da UFS se constitui, para utilizar a metáfora de Volóchinov ([1929] 2017, p. 113), como um palco em que diferentes vozes, forças e posições ideológicas se movimentam em disputas, embates e negociações pela construção de significados e sentidos.

Heterogeneidade como propriedade de todo discurso

Discussão fundamental sobre a heterogeneidade enunciativa que atravessa todo discurso encontra-se em Authier-Revuz ([1982]2004), em estudo basilar no qual a autora mostra que, no discurso proferido por um determinado locutor, encontra-se inerentemente inscrita a presença do outro, cuja voz pode se apresentar de maneiras linguisticamente detectáveis na superfície do texto, constituindo o que ela chama de *heterogeneidade mostrada*, ou pode atravessar o discurso sem deixar marcas linguísticas, configurando, nos termos dessa autora, a *heterogeneidade constitutiva*.

Além de uma determinada apropriação da psicanálise que, assentada nas leituras lacanianas de Freud, contrapõe “à imagem de um sujeito ‘pleno’, que seria a causa primeira e autônoma de uma palavra homogênea” sua posição de “uma *palavra heterogênea* que é o fato de um sujeito dividido” ([1982]2004, p. 48-49 – grifos no original), as formulações de Authier-Revuz nesse estudo referencial, no qual inúmeros outros estudos se amparam para tratar da heterogeneidade, evidenciam também a incorporação do dialogismo proposto pelo Círculo de Bakhtin a partir da década de 1920, do qual emana a proposição de acordo com a qual o enunciado concreto em que se materializa o discurso de um determinado sujeito é um *locus* em que se encontram diferentes posições ideológicas presentes no fluxo ideológico-discursivo da sociedade.

Nessa perspectiva, longe de ser a manifestação exterior de uma certa subjetividade, o discurso corresponde na realidade a uma instância em que o intuito individual se encontra com as determinações e os condicionamentos sociais. Além da voz do sujeito, no discurso falam também vozes outras, sejam aquelas visíveis nos elementos composicionais do enunciado, sejam aquelas interiormente inscritas na sua arquitetura. Nas palavras de Volóchinov:

Pois não há um só enunciado verbal que possa, seja em que circunstância for, ser atribuído somente ao seu autor; ele é *o produto de uma interação entre locutores* e, em sentido amplo, o produto de toda a complexa *conjuntura social* em que ele surgiu [...] A língua e as formas de que ela se reveste são produto de uma comunicação social contínua no seio de um determinado grupo linguístico. O enunciado as encontra, por assim dizer, todas prontas, como um material restringindo suas possibilidades. E o que o caracteriza propriamente (a escolha de certas palavras, uma certa construção da frase, uma certa entonação) não é mais que o reflexo da relação que une o locutor à complexa conjuntura social em que se desenrola o diálogo (1980[1927], p. 174 – grifos no original).⁵

Semelhante postulado, comum aos trabalhos de Volóchinov, Medviédev e Bakhtin, vai encontrar diferentes formulações em diversos trechos da obra, na qual com insistência se reitera a natureza dialógica do discurso e o seu caráter de território constitutivamente povoado de vozes alheias. Nos termos de Bakhtin,

Em todos os domínios da vida e da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade. Quanto mais intensa, diferenciada e elevada for a vida social de uma coletividade falante, tanto mais a palavra do outro, o enunciado do outro, como objeto de uma comunicação interessada, de uma exegese, de uma discussão, de uma apreciação, de uma refutação, de um reforço de um desenvolvimento posterior etc., tem peso específico maior em todos os objetos do discurso (2002[1934-35], p. 139).

Nessa perspectiva, é uma condição intrínseca de qualquer enunciado ser habitado e atravessado por vozes, que podem, nos marcos dessa concepção, ser caracterizadas como sociais ou individuais. Na dimensão em que correspondem à proferição de sujeitos dotados de intuito discursivo e responsáveis/responsabilizáveis por seus atos (BAKHTIN, [1920-24] 2010), trata-se de vozes individuais,

⁵ “Car il n’est pas un seul énoncé verbal qui puisse, en quelque circonstance que se soit, être porté au seul compte de son auteur: il est *le produit d’une interaction entre locuteurs* et, plus largement, le produit de toute la *conjuncture sociale* complexe dans laquelle il est né (...) n’importe quel produit de notre activité linguistique, – du propos quotidien le plus élémentaire à l’oeuvre littéraire la plus élaborée, – résulte, pour tout ce qui tient à ses traits essentiels, non de la réaction subjective du locuteur mais de la conjuncture sociale dans laquelle il est prononcé. La langue et les formes qu’elle revêt sont le produit d’une communication sociale continue au sein d’un groupe linguistique donné. L’énoncé les trouve, pour ainsi dire, toutes prêtes, comme un matériau restreignant ses possibilités. Et ce qui le caractérise en propre (à savoir le choix de certains mots, une certaine construction de la phrase, une certaine intonation de l’énoncé) n’est que le reflet de la relation qui unit le locuteur à l’ensemble de la conjuncture sociale complexe dans laquelle se déroule le dialogue.”

em diálogo responsivo com enunciados anteriores e/ou virtualmente posteriores. Cabe assinalar que voz individual não necessariamente corresponde a uma pessoa física, mas pode corresponder a um indivíduo coletivo, institucional, como, por exemplo, o *governo do estado* ou o *instituto, a universidade* etc.

Por outro lado, nos termos também propostos pelo Círculo de Bakhtin, uma voz individual nunca é estritamente individual. Em primeiro lugar, porque uma proferição nunca parte de um ponto zero, mas sempre de um já falado, um já escrito, um já dito, e com esse já dito entra responsivamente em relação dialógica. A esse respeito, afirma Bakhtin que

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2010[1952-53], p. 272).

Em segundo lugar, porque todo enunciado provém de alguém e se dirige para alguém, com o detalhe de que o destinatário não é apenas o interlocutor imediato do diálogo; além desse *outro* imediato, o diálogo comporta também um *Outro*, que corresponde à consciência social, ou seja, a valores, ideias, referências éticas, estéticas e cognitivas cristalizadas nas esferas ideológicas instituídas e em circulação difusa na comunicação da vida cotidiana. É o que, nas formulações de Medviédev, é designado como *meio ideológico*.

O meio ideológico é a consciência social de uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriormente expressa [...].

[...] para cada coletividade, em dada época de seu desenvolvimento histórico, esse meio se manifesta em uma totalidade concreta, singular e única, reunindo em uma síntese viva e imediata a ciência, a arte, a moral e outras ideologias (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 56-57).

É esse *Outro* que se situa no diálogo como um terceiro elemento, acima dos interlocutores imediatos. É sob o olhar desse *supradestinatário* (como o chamará Bakhtin em trabalho posterior) que o enunciado “ocorre como que no fundo de uma compreensão responsiva de um terceiro invisivelmente presente, situado acima de todos os participantes do diálogo” (BAKHTIN, 2010[1959-61], p. 333). E mais:

Em diferentes épocas e sob diferentes concepções de mundo, esse supradestinatário e sua compreensão responsiva idealmente verdadeira ganham diferentes expressões ideológicas concretas (Deus, a verdade

absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história etc.) (BAKHTIN, 2010[1959-61], p. 333).

Nessa perspectiva, todo enunciado, ainda que proferido individualmente, tem sempre uma dimensão social que ao mesmo tempo ultrapassa o indivíduo que o profere e o interlocutor imediato a que se dirige. Entre outras coisas, isso significa que, mesmo nas vozes individuais manifestadas no território do enunciado, também ecoam vozes outras, que exprimem tendências, posições, ideias e apreciações valorativas em circulação no fluxo discursivo-ideológico da sociedade.

Adotando a perspectiva proposta por essa concepção, a argumentação desenvolvida a seguir é animada pelo propósito de identificar e descrever algumas das vozes sociais e individuais inscritas no discurso de divulgação científica da UFS, evidenciando alguns aspectos nos quais elas se constituem como vozes representativas de posições ideológicas presentes no fluxo interdiscursivo da sociedade.

A heterogeneidade no discurso de divulgação científica

O pressuposto básico que se assenta, portanto, a análise aqui apresentada é ideia de que o discurso científico é um discurso por natureza dialógico, na medida em que os sentidos por ele produzidos se organizam em uma arquitetura cujos procedimentos construtivos pressupõem a incorporação de elementos referidos à relação entre o eu e o outro.

Se isso se aplica ao discurso propriamente científico, é ainda mais válido para a divulgação científica, visto se tratar de uma atividade discursiva situada justamente na interseção da esfera científica com outras esferas de atividade social, como, por exemplo, a esfera midiática e a educacional.

Retomando aqui a caracterização proposta por Bueno (1984), vale lembrar que a difusão da ciência para a sociedade se realiza basicamente de duas formas. Uma é a *disseminação científica*, que consiste na difusão do conhecimento no interior da própria esfera científica, seja dentro de uma mesma área (disseminação intrapares), seja em áreas científicas diferentes (disseminação extrapares). A outra é justamente a *divulgação científica*, que se define pela “utilização de recursos, técnicas e processos para a veiculação de informações científicas e tecnológicas ao público em geral” (BUENO, 1984, p. 18).

Voltada, assim, para a difusão do conhecimento científico para a sociedade em geral, a divulgação científica se organiza como uma atividade discursiva específica materializada em uma produção enunciativa na qual se articulam elementos de diferentes campos, sendo os principais o científico, o educacional e o jornalístico/midiático (cf. COSTA, 2017, p. 202).⁶

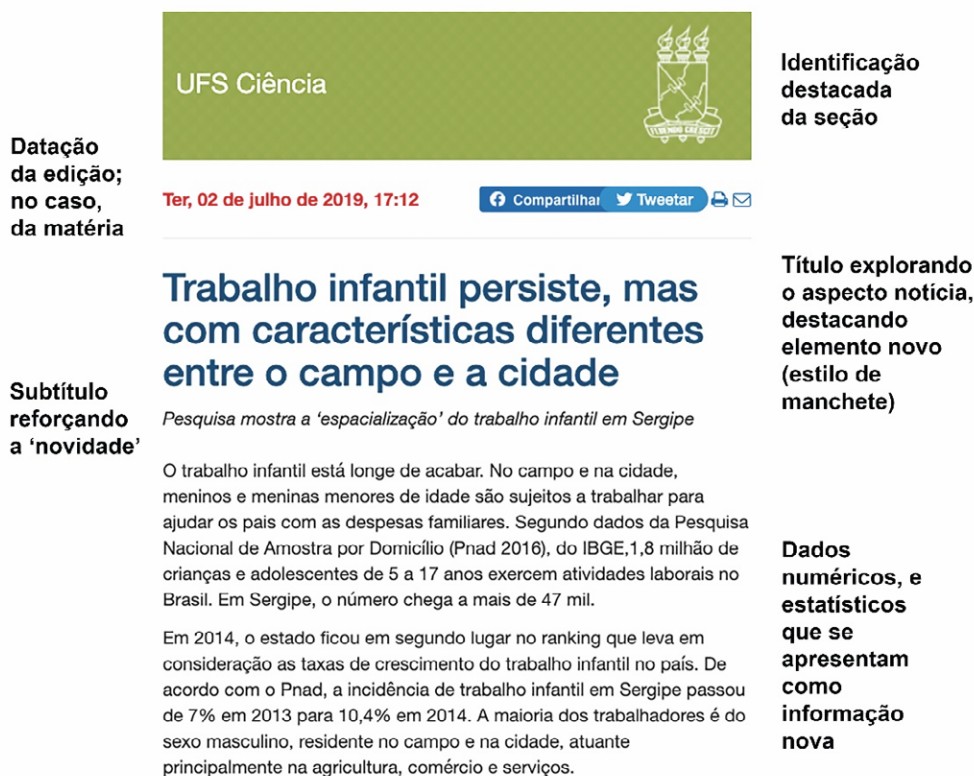
⁶ O fato de envolver predominantemente os campos científico, educacional e midiático não impede que outras esferas de atividade e de comunicação social (como, por exemplo, a literatura ou o cinema) também comportem ações de divulgação científica. No caso da literatura, um caso bastante expressivo no Brasil se encontra em obras de Monteiro Lobato.

Trata-se de atividade de grande relevância social que, orientada, como salienta Grillo (2013), pelo objetivo de “promover a formação de uma cultura científica no conjunto da sociedade” (p. 13), materializa-se discursivamente em materiais didáticos, cursos, palestras, revistas, seções de matérias e reportagens em jornais, programas de televisão, canais em plataformas de compartilhamento de vídeos (*youtube*, p.e.), segmentos de programas jornalísticos ou de variedades, portais, *blogs* e redes na *internet*, museus, eventos, centros e prêmios ligados à ciência, além de ações governamentais e atividades acadêmicas de vários tipos nas universidades e instituições de pesquisa científica.

A natureza dialógica e heterogênea dessa atividade discursiva se expressa de várias maneiras. Uma delas tem a ver com a hibridação de elementos originários de campos e de discursos diferentes. Na divulgação científica encontram-se e hibridam-se elementos do discurso da ciência (a enunciação do fato científico, a descoberta, a investigação, a pesquisa, o progresso na área do conhecimento etc.), da educação (o didatismo, a transmissão de saberes, a formação de um repertório científico etc.) e da mídia (em particular, a transformação do fato em notícia, em informação relevante e de destaque). Tal entrelaçamento de campos e discursos se reflete em uma hibridação de gêneros discursivos/textuais e de recursos de textualização e de retextualização dos enunciados. Veja-se, por exemplo, o trecho de enunciado extraído do *site* da UFS e reproduzido abaixo na Figura 1. Trata-se de enunciado de divulgação, no qual se apresentam resultados de uma pesquisa científica desenvolvida no âmbito de um programa de pós-graduação da universidade. Seu objetivo é apresentar à sociedade, em uma linguagem não especializada e, portanto, acessível a um público leigo, informações sobre um determinado trabalho científico realizado pela universidade. Sendo um enunciado de divulgação científica, nele se encontram entrelaçados, justapostos ou hibridizados elementos dos campos científico, educacional e midiático.

Figura 1: Trecho de enunciado de divulgação científica da UFS.

Elementos do discurso midiático e de seus gêneros



Datação da edição; no caso, da matéria

UFS Ciência

Ter, 02 de julho de 2019, 17:12

Compartilhar Tweetar

Identificação destacada da seção

Título explorando o aspecto notícia, destacando elemento novo (estilo de manchete)

Subtítulo reforçando a 'novidade'

Trabalho infantil persiste, mas com características diferentes entre o campo e a cidade

Pesquisa mostra a 'espacialização' do trabalho infantil em Sergipe

O trabalho infantil está longe de acabar. No campo e na cidade, meninos e meninas menores de idade são sujeitos a trabalhar para ajudar os pais com as despesas familiares. Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad 2016), do IBGE, 1,8 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos exercem atividades laborais no Brasil. Em Sergipe, o número chega a mais de 47 mil.

Em 2014, o estado ficou em segundo lugar no ranking que leva em consideração as taxas de crescimento do trabalho infantil no país. De acordo com o Pnad, a incidência de trabalho infantil em Sergipe passou de 7% em 2013 para 10,4% em 2014. A maioria dos trabalhadores é do sexo masculino, residente no campo e na cidade, atuante principalmente na agricultura, comércio e serviços.

Dados numéricos, e estatísticos que se apresentam como informação nova

Fonte: Site da UFS. Disponível em <<http://ciencia.ufs.br/conteudo/63757-trabalho-infantil-persiste-mas-com-caracteristicas-diferentes-entre-o-campo-e-a-cidade>>. Acesso em 31/7/2021.

Na Figura 1, estão destacados alguns elementos composicionais, temáticos e estilísticos característicos de gêneros jornalístico-midiáticos, a saber: a identificação destacada da seção em que o texto está sendo publicado; a datação; a exploração da 'noticialidade' no título; o reforço dessa noticialidade no subtítulo; o uso, no título, de recurso típico de manchete jornalística (verbo no presente); dados numéricos e estatísticos (no corpo do texto) apresentados como informação nova.

Além dos traços destacados no trecho reproduzido, podem ser vistos em outros pontos do enunciado outros elementos do discurso midiático incorporados à sua arquitetura, tais como legendas identificadoras e informativas, fotos de atores envolvidos na 'notícia' e construções *dicendi* ('de acordo com X'; 'diz'; 'pontua'; 'explica'; 'informa que'; 'conta que'; 'relata que') usadas na construção do discurso indireto ou do discurso direto.

Tal como ocorre com elementos do discurso midiático, também integram a arquitetura desse enunciado elementos do discurso científico, conforme ilustra o trecho reproduzido na Figura 2, a seguir, onde se veem: a apresentação dos

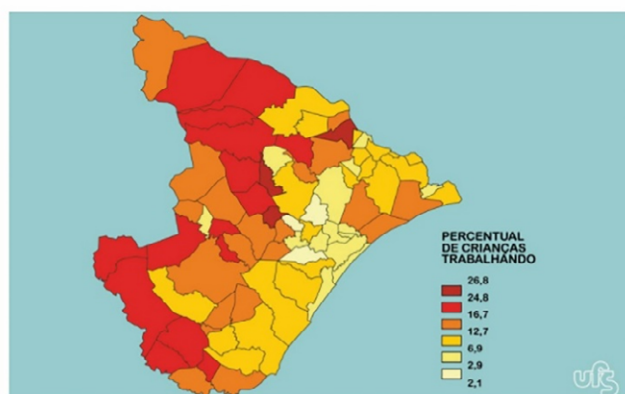
pressupostos, do objeto da investigação e dos vínculos institucionais da pesquisa; o uso de gráficos e diagramas com apresentação de resultados e sistematização de dados do *corpus* da pesquisa; e a apresentação de informações sobre a metodologia e os procedimentos de coleta e análise utilizados.

Figura 2: Trecho de enunciado de divulgação científica da UFS.

Elementos do discurso científico e dos seus gêneros

O trabalho infantil no campo tem características um pouco diferenciadas em relação ao da cidade. Tentar entender essas diferenças foi o que levou Rafaela Santos a realizar sua dissertação de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFS. Sua pesquisa teve como foco a cidade de Aracaju e a zona rural de Itabaiana, por estarem entre os municípios com maior concentração de trabalho infantil no estado.

Apresentação dos pressupostos, do objeto e dos vínculos institucionais



Sergipe: Relação entre o total de crianças e adolescentes do município e número de crianças e adolescentes envolvidos em trabalho infantil (Fonte: trabalho da autora)

Uso de gráficos e diagramas com apresentação de resultados

Ao fazer o trabalho de campo, a pesquisadora identificou o perfil do trabalho infantil na cidade e no espaço rural. Ela pretendia caracterizar quem são os atores sociais, quais atividades realizam, qual a renda média adquirida, dados referentes à educação e o que levou essas pessoas a se inserirem no mundo do trabalho tão precocemente.

Apresentação de informações sobre a metodologia e dos procedimentos de coleta e análise utilizados

Fonte: Site da UFS. Disponível em <<http://ciencia.ufs.br/conteudo/63757-trabalho-infantil-persiste-mas-com-caracteristicas-diferentes-entre-o-campo-e-a-cidade>>. Acesso em 31/7/2021.

Além dos elementos aqui destacados, relativos aos campos científico e midiático, atravessam o enunciado traços discursivos típicos do campo educacional, principalmente a didaticidade, expressa no uso de uma composição lexical voltada para o interlocutor leigo, no emprego de definições sintetizadoras e de paráfrases etc.

Uma outra maneira pela qual se manifesta a natureza eminentemente dialógica do discurso de divulgação científica tem a ver com a heterogeneidade das vozes que o constituem. No que se refere a isso, este trabalho procurou abordar tal processo focalizando especialmente modos por meio dos quais a heterogeneidade

se constitui pela incorporação tanto de vozes individuais quanto de vozes sociais, como adiante se mostra.

Heterogeneidade no discurso de divulgação científica da UFS

O discurso de divulgação científica da UFS se constitui por um conjunto de gêneros e de sistemas de gêneros⁷ articulados em atividades e práticas discursivas por meio das quais a universidade dialoga com a sociedade com o objetivo de fornecer ao público em geral informações sobre o conhecimento científico e tecnológico produzido por seus departamentos e programas, bem como sobre os modos pelos quais esse conhecimento pode contribuir para a vida das comunidades por ele afetadas.

A divulgação científica da UFS se dá por meio de: matérias, notícias, entrevistas, informes etc. em áudios veiculados na emissora de rádio UFS e em plataformas virtuais e redes sociais; matérias, notícias, entrevistas, informes etc. veiculados no *site* da UFS; matérias, notícias, entrevistas, informes etc. em vídeos veiculados pela TV UFS em plataformas da *web* e em redes sociais; atividades de extensão (cursos, exposições, oficinas, seminários etc.) realizadas pela universidade na modalidade presencial e/ou em ambientes virtuais; palestras, conferências, exposições, entrevistas etc. realizadas individualmente por pesquisadores/as da universidade.

Na análise aqui apresentada são utilizados recortes de enunciados (que compuseram o *corpus* do plano de trabalho) materializados no *site*, em vídeos e em áudios veiculados na emissora de rádio ou em plataformas de mídias sociais também utilizadas pela UFS.

Em todos esses enunciados, a proferição é realizada por um enunciador cujo estatuto é de um divulgador. A voz desse divulgador não se confunde com a voz da UFS, que, nesse discurso, aparece, em diferentes momentos, referida como terceira pessoa e representada por diferentes atores: o pesquisador, o coordenador do programa, o estudante, o programa X, o instituto Y, a Pró-Reitoria Z etc., cujas vozes são recrutadas pelo enunciador-divulgador. Esse enunciador-divulgador se constitui, portanto, como uma instância enunciativa que, respondendo pela autoria, organiza as outras vozes que, juntamente com a sua, são incorporadas ao território do enunciado por meio de diferentes procedimentos de textualização e retextualização⁸. Nesse processo, a incorporação dialógica da voz do outro pode se dar tanto por meio de operações em que o discurso alheio é evocado, identificado e demarcado no terreno do enunciado, distinguindo-se nitidamente do discurso do enunciador, quanto por meio de operações em que, para utilizar a expressão de Bakhtin (2008[1963], p. 228), o discurso é bivocal e não há uma clara separação entre as vozes que se põem em relação dialógica.

⁷ Sobre conjunto de gêneros e sistemas de gêneros, cf. Bazerman (2011).

⁸ Para uma discussão sobre a ideia de *retextualização*, conferir Marcuschi (2010).

Enquanto na primeira situação, abarcada pelo que Authier-Revuz define como *heterogeneidade mostrada*, é possível observar a incorporação de vozes que, em alguns casos, podem ser caracterizadas como vozes individuais, o que ocorre, no caso dos enunciados focalizados, principalmente por meio da utilização do discurso relatado (discurso direto ou discurso indireto), na segunda as condições são muito mais propícias à manifestação de vozes sociais, representativas de posições ideológicas do fluxo interdiscursivo não associáveis imediata e exclusivamente a um sujeito específico.

Vejamos isso mais de perto, no trecho de enunciado apresentado na Figura 3, mais adiante.

No trecho marcado com a linha de contorno contínua, a voz do enunciador-divulgador evoca, identifica e demarca uma outra voz. É a essa outra voz, imputada a um indivíduo específico (no caso, a pesquisadora), que o enunciador atribui, por meio do discurso indireto, a afirmação de que a realidade descrita nos parágrafos anteriores traduz intolerância, déficit de habilidades, preconceito e discriminação.

No parágrafo seguinte, marcado com a linha de contorno tracejada, o enunciador volta a demarcar e identificar essa outra voz (do mesmo indivíduo), mas, desta vez, por meio do discurso direto, marcado com o emprego das aspas. Assim fazendo, o enunciador apresenta uma espécie de cena na qual essa outra voz é proferida com as próprias palavras do indivíduo específico que a emite.

Violência contra LGBTs: a intervenção de habilidades sociais no combate aos números que sangram

Pesquisa analisou efetividade de programa de habilidades sociais na redução do preconceito contra a diversidade sexual e de gênero em adolescentes

O dia parece ter se tornado cada vez mais curto para os LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) no Brasil. A cada 19 horas, um deles é morto aos olhos de muitos. Só no ano passado, 445 homicídios foram registrados em todo o país – 30% a mais que em 2016 –, colocando-o no topo dos países com maior índice de crimes de violência homofóbica em todo o mundo e deixando em alerta órgãos como o Ministério dos Direitos Humanos (MDH) e a Organização das Nações Unidas (ONU).

Os dados – alarmantes – fazem parte de um relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB), que estuda informações sobre crimes de homofobia no Brasil há quase quarenta anos e é considerada a maior entidade nacional sobre o assunto. Tais números apontam ainda que, na contramão do acesso à informação e das campanhas que visam à compreensão da diversidade nos mais diversos âmbitos, a violência contra LGBTs tem crescido significativamente a cada ano.

Segundo a pesquisadora Kelyane Oliveira de Sousa, mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal de Sergipe, essa realidade traduz uma intolerância massiva a algo que só diz respeito ao indivíduo e um déficit de habilidades sociais que implicam um alto nível de preconceito e discriminação contra a diversidade sexual e de gênero.

"Desde que o mundo é mundo, o grupo exerce maior poder de influência sobre os conceitos individuais. Daí as escolas, o núcleo familiar, os grupos religiosos, partidos políticos etc. Com a tecnologia e a atual dimensão de redes sociais, sem o acompanhamento dos pais, –, as crianças e os adolescentes têm crescido sob uma perspectiva social dualista e imediatista que beira a intolerância e a dificuldade em lidar com as diferenças rotineiramente", diz Kelyane.

Fonte: Site da UFS. Disponível em <<https://ciencia.ufs.br/conteudo/62374-violencia-contra-lgbts-a-intervencao-de-habilidades-sociais-no-combate-aos-numeros-que-sangram>>. Acesso em 02/08/2021.

Nos dois casos temos, portanto, a demarcação de uma voz individual, situação em que a um sujeito específico é atribuída a autoria e a responsabilidade por essa voz.

Nesse ponto vale lembrar que, conforme já assinalado anteriormente, nos termos aqui utilizados, voz individual não coincide necessariamente com a voz de uma pessoa física. Veja-se, por exemplo, esse trecho de enunciado:

De acordo com os dados do Sistema Nacional de Informações Sobre Saneamento (SNINS), apenas 46% dos esgotos gerados no Brasil são tratados de forma adequada.

<https://ciencia.ufs.br/conteudo/65784-mau-desempenho-do-tratamento-de-esgoto-de-condominios-exige-atencao-mostra-estudo>

Trata-se de uma passagem (também extraída de enunciado do site da UFS) em que, à semelhança dos exemplos anteriores, a voz do enunciador-divulgador evoca, identifica e demarca uma outra voz. É a essa outra voz que ele imputa, por meio do discurso indireto, a afirmação de que apenas 46% dos esgotos gerados no Brasil são tratados de forma adequada. Embora não haja aí empiricamente uma pessoa física, há um sujeito individualizado (a despeito de se tratar de um sujeito institucional, o SNINS), cuja identidade é explicitada e a quem se atribui a

responsabilidade por uma afirmação. Nos termos aqui utilizados, trata-se, também nesse caso, de uma voz individual.

No que se refere à manifestação social das vozes envolvidas no discurso de divulgação científica da UFS, vale destacar alguns modos pelos quais nesse discurso se articulam interlocutores imediatos com apreciações presumidas do supradestinatário e posições presentes no fluxo interdiscursivo.

É o que se pode perceber, por exemplo, no seguinte trecho do enunciado já mencionado:

“Vivemos numa sociedade heteronormativa e reproduzimos esse padrão como sendo único e verdadeiro, o que não é verdade. As pessoas são diferentes física, emocional e sexualmente, dentre inúmeros outros aspectos. Não se pode exigir que todos sejam iguais e não se pode punir ou discriminar alguém por não fazer parte do que é dito convencional. E trabalhar as habilidades sociais do indivíduo é um passo muito importante para que isso possa ser compreendido”, completa.

<https://ciencia.ufs.br/conteudo/62374-violencia-contra-lgbts-a-intervencao-de-habilidades-sociais-no-combate-aos-numeros-que-sangram>

O que se pode ver aqui, nos trechos assinalados com contorno, é um procedimento por meio do qual a pesquisadora incorpora vozes discordantes à sua própria voz para, no mesmo movimento, discordar delas e refutá-las categoricamente. No primeiro caso, a pesquisadora coloca em cena duas vozes: uma delas, que corresponde à voz social identificada com a heteronormatividade, afirma que o padrão heteronormativo socialmente reproduzido é único e verdadeiro; a outra, à qual a voz da pesquisadora se associa, refuta essa primeira voz dizendo não ser verdade o que ela afirma. Nos dois casos assinalados na sequência, tem-se um procedimento análogo: ao afirmar que “não se pode exigir”, a voz da pesquisadora rebate a voz subjacente que afirma se poder exigir; e, ao asseverar que “não se pode punir ou discriminar alguém”, ela se contrapõe à voz que professa o contrário.

Em todas essas ocorrências, o que está em foco não é apenas a voz de um ou outro indivíduo, mas sim vozes sociais identificadas com diferentes (e divergentes) posições ideológicas presentes no fluxo interdiscursivo da sociedade. O que se enuncia nos casos destacados é um discurso em que a apresentação de uma pesquisa científica sobre a relação entre (a ausência de) habilidades sociais e a violência contra grupos específicos é atravessado por vozes (evidenciadas pelo jogo de afirmação e refutação posto em cena pela voz da pesquisadora) cujo confronto reflete e refrata o embate social entre, de um lado, as tendências e forças sociais, culturais e políticas identificadas com a defesa da diversidade sexual e de gênero e, de outro, aquelas identificadas com o combate a essa diversidade.

Embora possa ser mais facilmente detectável em enunciados ligados a pesquisas no campo das ciências humanas (como é o caso dos enunciados vistos até agora), a manifestação de vozes sociais não deixa de ocorrer em enunciados de divulgação também de outras áreas. E obviamente não ocorre apenas em

enunciados grafocêntricos, mas também em enunciados produzidos com outros recursos semióticos ou multissemióticos.

Um exemplo ilustrativo se encontra no enunciado “Pesquisadores da UFS trabalham em embalagem biodegradável”, acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SD_BNzECZnE&t=202s>.

Trata-se de um enunciado produzido no formato de vídeo e veiculado no programa “Estação Agrícola”, que regularmente vai ao ar pela TV Sergipe aos domingos pela manhã.

Pelas feições do próprio gênero (reportagem de um programa jornalístico de TV), o enunciado já é naturalmente constituído pela articulação de várias vozes. Nele falam as vozes do apresentador do programa, da repórter que conduz a matéria, do cinegrafista que mostra as imagens, da pesquisadora coordenadora do projeto e de estudantes que participam da pesquisa. Todas essas vozes são postas em cena por uma instância enunciativa que corresponde à voz do enunciador-divulgador, que no momento inicial do quadro se faz representar pela voz do apresentador. A proferição das diferentes vozes se faz de modo geral por um processo de delegação e de uso do discurso reportado, em que o apresentador reporta a voz da repórter que reporta o discurso da pesquisadora coordenadora e dos estudantes pesquisadores.

Para além desse concerto de vozes individuais, vale destacar o modo como determinados processos de textualização-discursivização inscrevem o enunciado no interior de um determinado fluxo interdiscursivo e, assim fazendo, carregam para o território do enunciado vozes sociais presentes no interdiscurso. Nesse sentido, pode-se reconhecer de modo mais ou menos nítido no território do enunciado a presença de vozes sociais identificadas com pelo menos três posições ideológico-discursivas presentes na sociedade: a preservação do meio ambiente, a sustentabilidade e a responsabilidade social da ciência.

Exemplos de manifestação dessas posições discursivas podem ser percebidos já no título do enunciado. Um deles, por meio da palavra *biodegradável*. No Houaiss, a entrada do verbete remete a material que “pode ser destruído por um agente biológico – p. ex., bactérias” (2009, p. 291); no Aurélio, a “substância suscetível de decomposição por microorganismos” (1986, p. 259). No contexto do enunciado, entretanto, a voz que ecoa na palavra é muito mais ampla que a voz do seu significado de dicionário. O que se tem aí é a manifestação de vozes que atualizam um discurso de preservação ambiental e que, nessa linha, condenam o uso de materiais inorgânicos que não se decompõem ou levam muito tempo pra se decompor no meio ambiente. Há, portanto, uma voz social ecoando um discurso social com grande presença no fluxo interdiscursivo.

Um outro exemplo, ainda no título, tem a ver com o uso do verbo *trabalham*, que, para além do significado de dicionário, abriga ecos de um discurso no qual se assinala a responsabilidade social do trabalho científico, sua tarefa de buscar

respostas a problemas coletivos e a necessidade de prestar contas da sua atividade.

No mesmo vídeo, merecem, ainda, menção os seguintes trechos de falas, nos quais se manifestam posições sobre o meio ambiente, a sustentabilidade e a responsabilidade social (entre parênteses se indica, em minutos e segundos, o intervalo de tempo em que se dá a ocorrência no vídeo):

- Meio ambiente

“O uso excessivo do plástico tem sido uma preocupação no mundo todo, e por isso várias alternativas são pensadas” (0:00/0:08) – apresentador;

“E quando a gente fala que nesse processo nada se perde, não é exagero, não, viu? Até mesmo esse composto fúngico aqui quando vira uma embalagem, que depois vai parar no meio ambiente, não provoca nenhum impacto negativo, muito pelo contrário” (3:28/3:43) – repórter.

“E não para por aí, eles continuam pensando no meio ambiente e no futuro” (4:08/4:12) – repórter.

- Sustentabilidade

“Pesquisadores daqui de Sergipe encontraram na natureza algo que pode ser uma opção sustentável para amenizar este problema” (0:09/0:17) – apresentador.

“É aqui, no Laboratório de Microscopia da Universidade Federal de Sergipe, que os alunos e a professora Regina Helena pensam no futuro” (0:22/0:30) – repórter.

“E aqui nada se perde” (2:48/2:49) – repórter.

“O volume de substrato que é utilizado na compostagem é muito grande, porque boa parte desse substrato é perdido. Na nossa técnica, não; não perde nada. Tudo que entra, sai. A gente tem uma preocupação muito grande em usar os resíduos, a gente usa resíduo que é da agroindústria” (2:50/3:08) – pesquisadora.

“Pode inclusive servir como adubo para as plantas e até controlar doenças no solo” (3:28/3:48) – repórter.

- Responsabilidade social/Prestação de contas da ciência

“É aqui, no Laboratório de Microscopia da Universidade Federal de Sergipe, que os alunos e a professora Regina Helena pensam no futuro” (0:22/0:30) – repórter.

“Desde 2017 eles estudam uma forma de reaproveitar resíduos da agroindústria, como bagaço de cana e pó de coco” (0:31/0:38) – repórter.

“A pesquisa já foi patenteada e rendeu prêmios” (3:18/3:20) – repórter.

“E os alunos aqui já estão estudando tudo isso” (3:49/3:52) – repórter.

“Ciência sergipana a serviço da preservação do meio ambiente. Bom demais!” (4:24/4:30) – apresentador.

Como se pode ver, embora os trechos de fala mostrados sejam proferidos por vozes individuais específicas (da pesquisadora, do repórter, do apresentador),

trata-se de vozes individuais atravessadas por vozes sociais representativas de posições discursivas em circulação na sociedade (no caso, o ambientalismo, a sustentabilidade e a responsabilidade social da ciência).

Considerações finais

Nas páginas precedentes buscamos mostrar alguns modos e procedimentos através dos quais a heterogeneidade se manifesta em processos enunciativos presentes no discurso de divulgação científica por meio do qual a Universidade Federal de Sergipe simultaneamente presta contas das suas atividades e tenta contribuir para o letramento científico da sociedade, repassando, por meio de práticas que articulam diferentes esferas de atividade social (científica, midiática, educacional etc.) e do uso de múltiplos gêneros discursivos e de diferentes mídias (conferências, entrevistas, reportagens, *podcasts*, vídeos, áudios, informes impressos etc.), o conhecimento produzido pelos seus programas e ações de pesquisa.

Assim fazendo, a universidade mantém-se em diálogo com a sociedade e com as discussões, embates e demandas que circulam na vida social, refletindo-se (e refratando-se) tal diálogo no seu discurso de divulgação científica.

Aqui buscamos apresentar justamente uma amostra de como vozes sociais, representativas de demandas e posições ideológico-discursivas presentes na sociedade (assim como das apreciações valorativas que lhes correspondem) habitam o território de enunciados da universidade, em articulação com as vozes individuais postas em cena pelos mecanismos linguístico-discursivos que compõem esses enunciados.

Esperamos, assim, ter evidenciado pela análise que o discurso de divulgação da universidade em questão não se materializa em enunciados constituídos univocamente por um centro de proferição homogêneo, estável, uno, mas sim por um entrelaçamento heterogêneo de vozes individuais e sociais que se põem em relações dialógicas (negociações, acordos, conflitos etc.) no território desses enunciados.

Por fim, julgamos ter fornecido alguns elementos a partir dos quais se pode, com base em proposições teóricas do Círculo de Bakhtin, empreender abordagens que visem compreender as produções enunciativas levando em conta o seu caráter constitutivamente dialógico e heterogêneo.

INDIVIDUAL AND SOCIAL VOICES IN THE UFS SCIENTIFIC DISSEMINATION DISCOURSE

Abstract: *Based on propositions from the Bakhtin Circle, in this article we focus on the UFS scientific dissemination discourse, postulating the idea that the utterances in which this discourse is materialized are constituted by an articulation of individual and social voices that, organized by linguistic-textual procedures, reflect and refract ideological positions in circulation in the interdiscursive flow of society. In accordance with this proposition, we seek to show some ways in which the UFS scientific dissemination*

discourse, carried out in different genres and genre systems, is built through dialogical relationships in which the heterogeneity works as one of the most important elements.

Keywords: Discourse; Scientific dissemination; Dialogism; Heterogeneity.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. [1982]. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre, Editora PUCRS, 2004.
- BAKHTIN, M. [1934-35] O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. Tradução do russo de Aurora Fornoni Bernardini e outros. 5. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002; p. 71-210.
- BAKHTIN, M. [1963] *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, M. [1952-53] Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. [1959-61] O problema do texto na linguística, na filosofia. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 307-335.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. [1920-24] Trad. do italiano por Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.) *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. Judith C. Hoffnagel. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-48.
- BUENO, W. C. *Jornalismo científico no Brasil: uma prática dependente*. Tese (Doutorado em Comunicação), ECA/Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.
- BUENO, W. C. Comunicação Científica e Divulgação Científica: Aproximações e rupturas conceituais. *Informação & Informação. Tema: Comunicação Científica: Complexidade e Multifacetada*. Londrina, v. 15, n. 1 Especial, p. 1-12, 01 out. 2010.
- CORACINI, M. J. R. F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- FIORIN, J. L. Dialogismo. In: *Introdução ao pensamento de Bahktin*. São Paulo: Editora Contexto, 2018. p. 21-65.

GRILLO, S. V. C. *Divulgação Científica: Linguagens, esferas e gêneros*. 2013. 333 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filologia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HOLANDA, A. B. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDVIÉDEV, P. [1928] *O método formal nos estudos literários – Introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Ekaterina V. Américo e Sheila C. Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, *Plano de Desenvolvimento Institucional 2016/2020*. Aracaju, 2016. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=UFS+PDI+2016-2020>. Acesso em 18 ago. 21.

VOLÓCHINOV, V. [1929] *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do russo de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHINOV, V. [1927] *Freudisme. Essai critique (Le)*. Publ. Sob o nome de M. Bakhtin. Trad. par Guy Verret. Lausanne. Editions L'Age d'Homme, 1980.

ZAMBONI, L. M. S. *Cientistas, jornalistas e divulgação científica*. Campinas: Autores Associados, 2001.