

REVISTA
TABULEIRO DE
LETRAS

V. 14

N. 01

JAN./JUN. 2020

R E V I S T A
TABULEIRO DE
LETRAS

Revista Tabuleiro de Letras, Salvador, v. 14, n. 01, p. 1-223, jan./jun. 2020

ISSN 2176-5782

O presente número recebeu apoio financeiro do Edital 032/2019, PROEP –
Programa Interno de Apoio a Editoração e Publicação de Periódicos Científicos da UNEB



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Rua Silveira Martins, 2555- Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil
Fone: +55 71 3117- 2200



Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL

REITOR: José Bites de Carvalho
VICE-REITOR: Marcelo Duarte Dantas de Ávila

PRÓ-REITORA DE PESQUISA
Marcea Andrade Sales

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA
Nerivaldo Alves Araújo
Elisângela Santana dos Santos

EDITOR
Ricardo Oliveira de Freitas

EDITORES CIENTÍFICOS
Elizabeth Lima
Thiago Prado

COMISSÃO EDITORIAL
Celina Márcia Abbade
Gilberto Sobral
Sayonara Amaral de Oliveira

PARECERISTAS Ad Hoc
Adeíto Manoel Pinho – UEFS
Célia Regina da Silva – UFSB
Rodrigo Oliveira Fonseca – UFSB
Rita de Cássia R. de Queiroz – UEFS

CONSELHO CONSULTIVO
Alana de Oliveira F. El Fahl – UEFS
Alba Valéria Silva – UFBA
Cilza Carla Bignotto – UFOP
Denise Zoghbi – UFBA
Diógenes Cândido de Lima – UESB
Elmo Santos – UFBA
Enivalda Nunes Freitas Souza – UFU
Helson Flávio da S. Sobrinho – UFAL
Janaína Weissheimer – UFRN
Josane Moreira de Oliveira – UEFS
José Henrique Santos – UNEB
Kênia Maria de Almeida – UFU
Lígia Negri – UFPR
Maria Cândida Trindade Costa de Seabra – UFMG
Maria Jose Bocorny Finatto – UFRGS
Mairim Linck Piva – FRUG
Nancy Rita Ferreira Vieira – UFBA
Nelly Medeiros de Carvalho – UFPE
Regina Kohlrausch – PUCRS
Rejane Vecchia – USP
Renata Maria de Souza Nascimento – UNEB
Ricardo Postal – UFPE
Tanya Saunders – University of Florida – UF, EUA

Diagramação: Lino Greenhalgh
Bolsista: Gabriela Murriel
Foto da Capa: Ricardo Freitas

Homepage: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/index>
E-mail: tabuleirodeletras@gmail.com

Catálogo na fonte – Biblioteca Prof. Edivaldo Machado Boaventura / UNEB

Revista Tabuleiro de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
– PPGEL-UNEB. v. 14 n. 1 (jun. 2020) – Salvador: UNEB; 2020.

Semestral
ISSN 2176-5782

1. Letras; Literatura; Linguística – Periódicos I. Universidade do Estado da Bahia. –
Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens.

CDD-800

CDU-821.134.3

Os textos publicados na Revista Tabuleiro de Letras são de exclusiva responsabilidade de seus autores e não refletem necessariamente a opinião da Comissão Editorial e do Conselho Científico.

Sumário

- 06 Apresentação**
- 08 Sobre sincretismo e pureza. Uma perspectiva do candomblé angola**
Ari Lima
- 20 Uma análise sociolinguística sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural e o contato linguístico no Português L2 da variedade moçambicana**
Karen Cristina da Silva Pissurno
- 36 O uno e o múltiplo nos discursos barrocos do Padre Antônio Vieira**
Josenildo Campos Brussio; Daciléia Lima Ferreira
- 59 Linguagem humana: produção de sentido na perspectiva da Semiótica Cognitiva**
Juliane Ferraz Oliveira
- 74 Uma antropologia do crime: comentários do Marquês de Sade sobre os povos da América**
Guilherme Grané Diniz
- 91 Translinguismos e a visão heteroglóssica de linguagem em práticas comunicativas no Facebook**
Diogo Oliveira do Espírito Santo
- 107 Gamificação no ensino de leitura: o exemplo do jogo Veridiana**
Mayara Rodrigues Braga; Francisco Rogiellyson da Silva Andrade; Dannytza Serra Gomes
- 123 Entre dizeres e pensares de Freire e Bakhtin: uma análise da constituição dialógica do dizer do aluno na produção textual**
Joseilda Alves de Oliveira; Nara Karolina de Oliveira Silva; José Cezinaldo Rocha Bessa
- 139 Livros e likes: ponderações sobre o ensino de literatura em tempos de leituras em mídias digitais**
Abinalio Ubiratan da Cuz Subrinho; Denise Dias de Carvalho Sousa
- 152 O cenário do ensino de língua inglesa no Brasil: globalização, poder e exclusão social**
Flávia Cristina Martins de Oliveira
- 166 Empreendedorismo moral no debate sobre sexualidade na escola: um estudo de fake news checadas pelo site E-farsas**
Joseildo da Silva Júnior; Francisco Vieira da Silva
- 182 As cartas privadas de John Wesley: uma abordagem da cena genérica e das produções do espaço associado de um autor como embreantes paratópicos**
Manuel Veronez

198 Acontecimento enunciativo: o funcionamento semântico da designação constituída na e pela história

Rejane Fiepke Carpenedo; Eliana Rosa Sturza

Resenha

210 Pensando o caminhar como experiência estética e método de ficção literária

Wilck Camilo Ferreira de Santana

Entrevista

216 Entrevista com Ricardo Beliel

Apresentação

Prezados Leitores e Prezadas Leitoras.

Esse número da Revista Tabuleiro de Letras surge dentro de uma situação muitíssimo especial: o isolamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Se o isolamento parece proporcionar mais tempo para o exercício do trabalho em casa, no conforto do lar, o *home office*, por outro lado, nos obriga a lidar com o tédio, com a indisposição, com a falta de criatividade e prazer. Além disso, essa nova realidade, ilustrada pela radical transformação dos hábitos cotidianos e dos novos modos de relacionarmos-nos com as pessoas, nos obrigou a lidar com as perdas das muitas pessoas próximas ou não. Por essa razão, esse é um número muito especial. Foi feito dentro desse turbilhão, dessa tristeza sem fim, acalantada pelo prazer da leitura dos textos que compõem esse número. Mas, também é um número especial, pelo fato de ser o primeiro número financiado com verba do Edital 032/2019, PROPEP – Programa Interno de Apoio a Editoração e Publicação de Periódicos Científicos da UNEB. Seria muito importante que editais como esse fossem ações corriqueiras, já que o financiamento para a publicação de revistas é coisa muito necessária e positiva. Por isso, rogo para que continue vivo e agradeço, em nome da Equipe, à Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pela criação e lançamento do Edital.

Esse número traz um conjunto de treze artigos, uma resenha e uma entrevista. Os artigos versam sobre os mais diversos temas de interesse da Literatura e da Linguística, como também, da Antropologia, da Comunicação, da Sociologia, da Educação

e das Artes. O primeiro artigo, **Sobre sincretismo e pureza: uma perspectiva do candomblé angola**, de autoria de Ari Lima, reflete sobre sincretismo e pureza no candomblé, além de tecer importantes contribuições sobre o papel do pesquisador (que também é) nativo. No artigo intitulado **Uma análise sociolinguística sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural e o contato linguístico no Português L2 da variedade moçambicana**, a autora Karen Cristina da Silva Pissurno analisa o comportamento dos moçambicanos, falantes de português como segunda língua, em relação à alternância das marcas de plural, seguindo os pressupostos da Teoria da Variação e Mudança. Em **O uno e o múltiplo nos discursos barrocos do Padre Antônio Vieira**, os autores Josenildo Campos Brussio e Daciléia Lima Ferreira analisam os discursos do Padre Antônio Vieira, proferidos em um sermão no século XVII, levando em consideração a sua importância devido à retórica barroca, como também à riqueza, excentricidade e diversidade de sujeitos presentes na construção do discurso. O quarto artigo, **Linguagem humana: produção de sentido na perspectiva da Semiótica Cognitiva**, de Juliane Ferraz Oliveira, relaciona linguagem, cognição e experiência sob a perspectiva da Semiótica Cognitiva. Guilherme Grané Diniz, no quinto artigo, intitulado **Uma antropologia do crime: comentários do Marquês de Sade sobre os povos da América**, faz uma aproximação da obra de Sade com o fazer antropológico, com base na sua leitura do crime a partir do prisma do relativismo e da diversidade cultural. Em **Translinguismos e a visão heteroglóssica de lin-**

guagem em práticas comunicativas no Facebook, Diogo Oliveira do Espírito Santo explora, com base na netnografia, as contribuições de Bakhtin para refletir sobre práticas de linguagem de usuários de uma rede social, quando mobilizam recursos linguístico-semióticos. Mayara Rodrigues Braga, Francisco Rogiellyson da Silva Andrade e Dannytza Serra Gomes são os autores do artigo intitulado **Gamificação no ensino de leitura: o exemplo do jogo Veridiana**, onde analisam estratégias de gamificação em educação no jogo Veridiana. No artigo **Entre dizeres e pensares de Freire e Bakhtin: uma análise da constituição dialógica do dizer do aluno na produção textual**, os autores Joseilda Alves de Oliveira, Nara Karolina de Oliveira Silva e José Cezinaldo Rocha Bessa refletem sobre aulas de língua portuguesa como acontecimento, observando o modo com que a mediação do professor e as vivências dialógicas propiciam um evento de interlocução professor-aluno autêntico e efetivo, além de colaborar na constituição do produtor de texto. O nono artigo, **Livros e likes: ponderações sobre o ensino de literatura em tempos de leituras em mídias digitais**, de autoria de Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho e Denise Dias de Carvalho Sousa, problematiza o ensino de literatura na contemporaneidade frente à realidade da literatura digital. Flávia Cristina Martins Oliveira, no artigo **O cenário do ensino de língua inglesa no Brasil: globalização, poder e exclusão social**, reflete sobre o ensino de inglês no Brasil como marca de poder, com base na análise do discurso crítica através de pro-

pagandas de cursos de idiomas. Joseildo da Silva Júnior e Francisco Vieira da Silva, em **Empreendedorismo moral no debate sobre sexualidade na escola: um estudo de fake news checadas pelo site E-farsas**, fazem uma análise discursiva das *fake news* veiculadas acerca da educação brasileira em consonância com o moralismo, o conservadorismo e o combate às discussões sobre sexualidade no ambiente escolar. O décimo segundo artigo, de autoria de Manuel Veronez, intitulado **As cartas privadas de John Wesley: uma abordagem da cena genérica e das produções do espaço associado de um autor como embreantes paratópicos**, apresenta resultados de uma pesquisa acerca das cartas privadas de John Wesley à luz da Análise do Discurso de linha francesa, referenciada, mais especificamente, por Dominique Maingueneau. No décimo terceiro e último artigo, **Acontecimento enunciativo: o funcionamento semântico da designação constituída na e pela história**, as autoras Rejane Fiepke Carpenedo e Eliana Rosa Sturza analisam o sintagma nominal “Fora Temer”, a partir da Teoria da Enunciação, sob a perspectiva da Semântica do Acontecimento. Esse número é composto, ainda, pela resenha escrita por Wilck Camilo Ferreira de Santana, acerca da obra *A história do caminhar*, de Rebecca Solnit, e pela entrevista feita por mim com o fotógrafo, professor e pesquisador Ricardo Beliel, acerca das suas incursões à Amazônia, quando registrou a ocupação da floresta a partir do fenômeno de povoamento das margens da Rodovia Transamazônica, na década de 1990.

Saúde e boa leitura!
Ricardo Oliveira de Freitas

Sobre sincretismo e pureza. Uma perspectiva do candomblé angola

*Ari Lima (UNEB)**

<https://orcid.org/0000.0001.5557.6160>

Resumo:

Este artigo é uma reflexão de um intelectual negro, mas também a reflexão de um negro intelectual, iniciado em um candomblé angola sobre as questões da pureza e do sincretismo no âmbito do candomblé baiano. Dessa forma, pretende-se convocar a atenção para uma perspectiva de compreensão e de prática do candomblé e do pensamento acadêmico quando se é de dentro estando fora ou quando se é de fora estando dentro. A discussão proposta tem como referência alguns autores e obras clássicos assim como outros contemporâneos. Do mesmo modo, considera a experiência do próprio autor como iniciado no candomblé de nação Angolão Paquetan Malembá.

Palavras-chave: Pureza. Sincretismo. Candomblé. Angola. Bahia.

Abstract:

About syncretism and purity. An angolan candomblé perspective

This article is a reflection of a black intellectual, but also the reflection of a intellectual black, initiated in an Angolan candomblé on the issues of purity and syncretism within the scope of Bahian candomblé. In this way, it is intended to call attention to a perspective of understanding and practice of candomblé and academic thinking when one is from the inside while being outside or when one is from the outside being inside. The proposed discussion has as reference some authors and classic works as well as other contemporaries. Likewise, he considers the author's own experience as initiated in the Angolão Paquetan Malembá candomblé nation.

Keywords: Purity. Syncretism. Candomblé. Angola. Bahia.

Todos nós, curiosos, observadores, pesquisadores e iniciados, sabemos ou deveríamos saber que é incerto o momento preciso em que teve início, no Brasil, o culto de divindades e ancestrais africanos. Logo, apesar

do paciente e importante trabalho realizado por vários autores no sentido de restabelecer os vínculos primeiros (BASTIDE, 1985; CASTILLO e PARÉS, 2007; CASTILLO, 2017; CARVALHO, 1987; DANTAS, 1982; FERRE-

* Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB). Prof. Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Prof. Permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB. E-mail: arivaldopituba@gmail.com

TI, 1985; CAPONE, 2005; MOTT, 1992; PARÉS, 2007; REIS, 2008; REIS, 1988; SANTOS, 1995; SILVEIRA, 2006; SILVEIRA, 2010; SODRÉ, 1988; SOUZA, 1986) é ainda duvidoso o ponto inicial de constituição das tradições religiosas afro-brasileiras que conhecemos contemporaneamente, as quais a esta altura cultuam divindades africanas, mas também afro-brasileiras e afro-indígenas. Do mesmo modo, também não se sabe ao certo desde quando essas divindades passaram a ser cultuadas em espaços sagrados que exigiram a presença de um(a) líder espiritual, pai de santo ou mãe de santo, e de um grupo de fiéis orientados espiritualmente por esse(a) líder. Em todo caso, se sabe que, desde então, o pai ou mãe de santo e seus filhos estão incumbidos de zelar pela preservação material de um espaço sagrado, que passou a ser conhecido como roça ou terreiro de candomblé, e pela manutenção de rituais, transmissão de mitos de origens, valores e práticas que apontam para uma concepção do que seja o sagrado, do que sejam as divindades cultuadas e mesmo do que seja o humano que se relaciona e evoca o divino através de ritmos e canções, orações, comidas, objetos e práticas ritualísticas.

A Bahia foi tomada como uma referência no que diz respeito à constituição dessas tradições. Na Bahia, embora tenham sido o último grupo de africanos a chegar como escravos, os iorubás e sua tradição religiosa ketu foram reconhecidos, desde o século XIX (RODRIGUES, [1932]1988; CARNEIRO, 1948; BASTIDE, 2001), como modelo do que deveria ser a organização religiosa dessas tradições assim como a reatualização de realidades sociais, míticas e místicas concebidas originalmente no continente africano por etnias distintas, que cultuavam deuses distintos, embora concebessem o sagrado através de valores equivalentes. Do mesmo

modo, normalmente, é à tradição ketu que se recorre quando o senso comum ou formadores de opinião pretendem identificar e descrever o que seja a presença e a herança africana na Bahia e no Brasil (CARNEIRO, [1948]2008; SODRÉ, 1988).

Nesse sentido, o artigo que ora apresento, pretende ser uma reflexão de um intelectual negro, mas também a reflexão de um negro intelectual (SANTOS, 2007),¹ iniciado em um candomblé angola, sobre as questões da pureza e do sincretismo no âmbito do candomblé baiano. Dessa forma, pretende-se convocar a atenção para uma perspectiva de compreensão e prática do candomblé e do pensamento acadêmico quando se é de dentro estando fora ou quando se é de fora estando dentro (BRAGA, 2000). Tomo como referência alguns autores e obras clássicos assim como outros contemporâneos. Do mesmo modo, considero minha experiência como iniciado no candomblé de nação Angolão Paquetan Malembá. Por conseguinte, acredito que seja possível ampliar o conhecimento sobre o candomblé na Bahia, tomando como ponto de partida a memória oral dos continuadores da nação Angolão Paquetan Malembá, já descrita parcialmente em obra recente (ALVES, 2010). A propósito, em relação ao conceito de “nação religiosa”, tomo como referência a perspectiva de Vivaldo da Costa Lima para quem os terreiros de Candomblé mantêm

[...] apesar dos mútuos empréstimos osten-

1 Sales Augusto dos Santos (2007, p. 226) define o “negro intelectual” como aquele intelectual ou pesquisador que porta “uma ética da convicção anti-racismo adquirida ou incorporada dos Movimentos Sociais Negros, bem como um *ethos* acadêmico-científico ativo, posicionado pró-igualdade racial e pró-políticas de promoção da igualdade racial; *ethos* este oriundo da interatividade daquela ética com uma ética acadêmico-científica adquirida ou incorporada de cursos acadêmico-científicos”.

sivos e das influências perceptíveis no ritual como na linguagem, os padrões mais característicos e distintivos de suas culturas formadoras, como uma espécie de arquétipo da perda totalidade ontológica original. Esses padrões dominantes são como a linha mestra num processo multilinear de evolução, aceitando ou rejeitando inovações, mas retendo sempre a marca reveladora de sua origem, em meio à integração e à mudança. [...] A ‘nação’, portanto, dos antigos africanos na Bahia foi aos poucos perdendo sua conotação política, para se transformar num conceito quase exclusivamente teológico. ‘Nação’ passou a ser, desse modo, o padrão ideológico e ritual dos terreiros de candomblé da Bahia, estes, sim, fundados por africanos angolas, congos, jejes, nagôs, sacerdotes iniciados de seus antigos cultos, que souberam dar aos grupos que formaram a norma dos ritos e o corpo doutrinário que se vêm transmitindo através dos tempos e da mudança nos tempos (LIMA, 1984, p.19-20).

Inicialmente, vou me recusar a definir e categorizar o candomblé como uma “religião de matriz africana”. Ao invés disso, inspirado na experiência que tenho tido no Angolão Paquetan Malembá e na definição de Sidney Mintz e Richard Price (2003) para uma “cultura afro-americana”, vou compreendê-lo aqui como uma religião de orientação africana. Ou seja, por um lado, acredito que essa religião se formou e permaneceu ao longo da história através do empenho de africanos e descendentes que, no Brasil, reconstituíram laços de parentesco, assim como rituais e mitos de deuses originalmente cultuados em África. Por outro lado, observo que essa religião, como tal, foi determinada por perspectivas históricas, sociais, econômicas e culturais definidas pela colonização portuguesa, por um longo período de escravidão negra e permanente hegemonia branca. Logo, é uma religião que remete à África, mas que não pôde prescindir

da realidade histórica, social, econômica e cultural na qual se encontravam seus fundadores. Em suas variações no Brasil, essa religião tem agregado majoritariamente negros, mas também mestiços e brancos. Tem se constituído como uma reserva de memória, de relações e laços sociais supostamente africanos, mas também de memória, relações e laços gerados durante a colonização, a escravidão e o pós-escravidão, tal como o sincretismo cultural e religioso, a experiência da raça, do racismo e das desigualdades raciais (LIMA e ALVES, 2013).

Minha referência fundamental é o Nzo kwa Mutalombô ye Kaiongo (Terreiro de Mutalombô e Kaiongo), localizado em Cajazeiras XI, Salvador, liderado pelo pai de santo Jorge Barreto dos Santos, também conhecido como Tata kwa nkisi Mutá Imê. Frequento esse terreiro desde o ano de 2010 e lá fui iniciado como mona de nkisi no ano de 2015. É nesse terreiro e, sobretudo, através desse pai de santo citado, que tenho aprendido e experimentado a realidade e a tradição do candomblé Angolão Paquetan Malembá. Conceitualmente, tomo a tradição no viés do historiador Eric Hobsbawn (1984), mas também no viés do historiador e “tradicionalista” Amadou Hampâté Bâ (1982). Para o primeiro, a tradição deve ser vista como “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBBSAWN, 1984, p. 9)”. Tais práticas são sempre contextuais, ou seja, são reguladas pela agência de indivíduos e grupos sociais interessados pela ratificação de valores e normas de comportamento elaborados no tempo e no espaço. Isso quer dizer que as

tradições são inventadas, que os valores e normas de comportamento que lhes correspondem em vez de naturais são um dado da história. Para o segundo,

[...] o testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem. [...] o que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra. [...] Se formulássemos a seguinte pergunta a um verdadeiro tradicionalista africano: ‘o que é tradição oral?’, por certo ele se sentiria muito embaraçado. Talvez respondesse simplesmente, após longo silêncio: ‘É o conhecimento total’ (BÂ, 1982, p. 181; 182).

No contexto do Terreiro de Mutalombô e Kayongo, embora não seja proibido de anotar ou registrar falas e imagens, a intensa experiência e aprendizado tem ocorrido sobretudo através da escuta, da participação e performance em rituais e cerimônias sagradas. Ou seja, não sou negado como intelectual ou como negro intelectual, ou seja, alguém de fora, mas sou todo o tempo exigido como filho de santo, alguém de dentro, particularmente como muzenza, nome genérico atribuído àquele(a) que se encontra no primeiro estágio do processo de iniciação. Vale também acrescentar que tenho sido conduzido no sentido de reconhecer a legitimidade e importância da tradição ketu no que diz respeito à afirmação e proteção de uma memória africana e afro-baiana, porém tenho sido enfaticamente lembrado no que diz respeito à anterioridade da formação do candomblé angola em relação ao ketu, assim como no que diz respeito a uma inversão da acusação dos adeptos e estudiosos do candomblé ketu de que o angola teria copiado o

modelo ketu e perdido sua “pureza” em contato com os segmentos brancos e mestiços da sociedade baiana.

Do mesmo modo, minha experiência aponta para uma tradição afro-brasileira eminentemente oral em que a escrita, por outro lado, nunca esteve completamente ausente. O estilo de narrativa que caracteriza os sujeitos falantes e, particularmente, o Tata Mutá Imê, implica na atenção a um ritmo de fala marcado pelo uso excessivo de pausas, reticências, assim como por performances que complementam ou substituem as palavras. Há também a recorrência discreta à memória escrita, à crença no poder de revelação e realização da palavra, logo no uso de uma linguagem poética que favorece a permanência em segredo de alguns conteúdos. Do mesmo modo, é recorrente o uso de um vocabulário incomum ou que tem seu significado usual alterado e em seguida produz significação subliminar, ancorada contextualmente. Neste sentido, tal como observa Julie Cavnac (1999), ao menos entre os antropólogos, faltam ferramentas precisas tanto do ponto de vista conceitual quanto metodológico no estudo de tais narrativas orais. Ou seja, a enunciação e escuta de tais narrativas apontam para dilemas analíticos que normalmente não se mostram óbvios para o pesquisador e exigem que a interpretação e análise nunca desconsiderem aspectos estruturais, experiências pessoais, temáticas, emoção e situações constitutivas das narrativas relacionadas às tradições orais.

É nesse contexto que verifico o retorno à antiga questão da “pureza” e do “sincretismo” mencionado em falas de praticantes do candomblé, nas pioneiras etnografias ou em estudos historiográficos, alguns deles já citados por mim aqui. Essas duas questões têm gerado pontos de abertura para a descrição e problematização da história social e

da experiência cultural do candomblé, tanto quanto têm suscitado e firmado uma memória sobre as práticas afro-religiosas. Uma referência inevitável é o pioneiro Nina Rodrigues ([1900] 2005), quando alertava para o fato de que o cristianismo teria falhado em relação à tentativa de correção do atraso espiritual dos negros, pois os catequisou apenas parcialmente. A “ilusão da catequese” teria sido uma artimanha dos africanos para manter a prática de seus cultos sagrados. O sincretismo, portanto, desde Nina Rodrigues, aparece como um aspecto pejorativo e permissivo na discussão acadêmica e na experiência do candomblé.

A segunda catequese do candomblé baiano

Esse aspecto pejorativo e essa lógica permissiva atribuída ao sincretismo contribuíram para que houvesse, segundo Bastide, “uma dupla falsificação de valores”. Ao tratar das origens históricas do sincretismo a partir da ordem psicológica que lhe atribue e analisa, Bastide (1985) identifica um movimento cultural bastante significativo: em um pólo a influência a que o branco submeteu o escravo, e como reflexo, num outro pólo, a “adulteração” a que os negros submeteram os valores portugueses. Sob esta perspectiva, temos a sugestão de que a escravidão teria causado nos negros um “complexo de inferioridade”, e o catolicismo, como religião das classes dominantes, teria se configurado como instrumento de elevação dos cultos africanos ou afro-brasileiros, através dos deslocamentos das denominações dos orixás ketu para seus equivalentes santos católicos, mais civilizados.

Considerando, portanto, as observações dos autores citados acima, temos então uma situação em que o sincretismo acaba por

suscitar uma degeneração e um discurso sobre a degeneração da tradição africana do candomblé evidenciada desde o processo de assimilação e incorporação de elementos tradicionais de outras representações religiosas, particularmente do catolicismo (RAMOS, [1934]1988). Do mesmo modo, a ideia de uma pureza absoluta criada para legitimar a superioridade das nações de origem iorubá na Bahia gira quase que completamente em torno da lógica do sincretismo. Ou seja, aquelas casas de candomblé onde os cultos já tinham se deixado penetrar por influências externas, eram consideradas corrompidas, impuras e, desse modo, não poderiam ser reconhecidas como candomblés ou como africanas (BASTIDE, 1985, p. 392). Ou então, seriam paulatinamente reconhecidas como candomblé na medida em que cada vez mais se assemelhassem ao modelo forjado pelos adeptos ketu e seus estudiosos intérpretes (DANTAS, 1982). Enfim, como afirma Capone,

Para R. Bastide, se os banto são mais ‘permeáveis às influências externas’, eles são, em consequência, os mais atraídos pelo sincretismo, um sincretismo marcado pela acumulação de elementos heteróclitos. Trata-se, portanto, de um sincretismo mágico, e não religioso, caracterizado, na teoria bastidiana, pela lei das correspondências que fundamenta a noção de corte. Como já tinham feito, antes dele, Nina Rodrigues e Edison Carneiro, R. Bastide ligará os banto à magia e os ioruba à religião: ‘Os Bantos na atividade de seus candomblés dão mais lugar à magia que os iorubas’ (BASTIDE, 1971, p. 387). Bantos ‘feiticeiros’, mas também ‘desafricanizados’, porque a perda de suas tradições era o único meio de que dispunham para se elevarem em uma hierarquia ‘de posições ou de status’ que era também uma hierarquia ‘étnica’ (CAPONE, 2005, p.78-79).

De tal modo, fracassada a catequese católica, paulatinamente, se impôs um se-

gundo esforço de catequese, agora negro e afro-brasileiro, conduzido por prepostos da nação ketu em relação às demais nações de candomblé. Dessa vez, o viés teológico cristão veio emoldurado e até fundamentado em valores, práticas, sujeitos e ações afro-orientados. A propósito, é oportuna a citação de um registro, feito pelo sociólogo Donald Pierson, nos anos 1930, sobre o modelo de candomblé implantado por Eugênia Ana dos Santos, a célebre mãe Aninha, fundadora e líder do Axé Opô Afonjá:

Esta mãe de santo tinha sido ‘feita’ havia mais de cinquenta anos, no candomblé do Engenho Velho. Ela se gabou: ‘Minha seita é nagô puro, como o Engenho Velho. Tenho ressuscitado grande parte da tradição africana que mesmo o Engenho Velho tinha esquecido. Têm uma cerimônia aí para os doze ministros de Xangô? Não! Mas eu tenho’ (PIERSON, [1945] 1971, p. 319).

Luis Nicolau Parés destaca dois aspectos importantes nessa fala de mãe Aninha:

Primeiro, como foi apontado por Vivaldo da Costa Lima, a identificação do terreiro como pertencente à nação nagô deriva da afiliação religiosa de mãe Aninha a uma casa de culto nagô – o Engenho Velho, onde ela foi iniciada – e não de vínculos de parentesco biológico. É sabido que os pais de Aninha eram gruncis, um grupo étnico de Ghana, sem qualquer laço cultural ou histórico com a região iorubá. Portanto, pelo menos desde o início do século XX, os descendentes de africanos nascidos na Bahia podiam identificar-se como nagôs em virtude de sua iniciação, independente da sua ancestralidade étnica. [...] Segundo, as palavras de Aninha estabelecem uma associação conceptual explícita entre a noção de ‘pureza’ e a tradição religiosa nagô, preservada na sua casa e no Engenho Velho – ‘o candomblé mais antigo do Brasil’, de acordo com a tradição oral. Neste comentário, estaria implícita uma oposição entre a pureza nagô e a impureza, a mistura ou o sincretismo de outras tradições. Toda-

via, Aninha declara ter ‘ressuscitado grande parte da tradição africana’, que mesmo o Engenho Velho tinha esquecido, sugerindo maior proximidade da África e maior fidelidade a ela, o que redundaria em maior grau de ‘tradicionalismo’ e autenticidade (PARÉS, 2006, p. 300-301).

Nesse mesmo trabalho, Parés também argumenta e enfatiza que

[...] apesar do ecletismo criativo e do movimento de valores e práticas no percurso fronteiriço das nações ketu, jeje ou banto angola e congo, os rituais é que são tomados como sinais diacríticos. Esses rituais podem ser fronteiras reais, mas também imaginárias em relação a um passado africano ou tradição religiosa particular. Desse modo, a unidade básica de identidade coletiva e orgulho pode ser o próprio grupo de culto e até mesmo as congregações pertencentes à mesma nação, logo apesar de sua possível solidariedade e cooperação, não escapam a uma dinâmica competitiva (2006, p. 299-300).

Enfim, afirma ainda Parés que

Os especialistas em Candomblé têm, efetivamente, um agudo senso crítico para descrever o que julgam ‘certo’, do que consideram ‘errado’, ‘deturpado’ ou ‘misturado’. *Este juízo se baseia, sobretudo, em aspectos formais da prática religiosa, mais do que em diferenças teológicas derivadas das suas crenças.* Num mercado religioso competitivo, o que está sendo avaliado e julgado o tempo todo é a oportunidade e a eficácia da prática e, implicitamente, o conhecimento e o poder espiritual do seu agente. É a ordem estrutural e formal da praxis, o jeito como as coisas são feitas, o que vira motivo de crítica. Neste sentido, veiculadas através da ‘fófoca informal’, as disputas entre especialistas religiosos, a propósito de questões de ortodoxia ritual, constituem um dos principais territórios para estabelecer diferenças e identidades (PARÉS, 2006, p. 319, grifo nosso).

A propósito, em outro viés, meu principal interlocutor e mestre espiritual, o pai

de santo Mutá Imê, com 63 anos de idade e de iniciação no candomblé angola ainda no ventre materno, relata e evidencia na sua trajetória religiosa, na referência “aos mais antigos”, nas práticas e discursos daqueles que hoje compõem a nação à qual se filia – Angolão Paquetan Malembá – assim como no próprio terreiro que lidera, a contingência da catequese ketu em rituais, linguagem, atitudes. Do mesmo modo, aponta para a repercussão desta catequese na maneira como se concebe o candomblé e se altera valores e ortodoxia teológica através da tendência à uniformização de todas as nações religiosas do candomblé baiano.

O Tata Mutá Imê me repetiu algumas vezes que a referência ketu e de suas práticas ritualísticas é uma orientação forte no modo como o candomblé tem sido praticado entre diversas nações e casas baianas, ao menos, nos últimos 40 anos. Entretanto, ele também chamou atenção para o fato de que, no passado, era possível perceber como também os rituais e referências de outras nações, em particular a angola, se colocavam como orientação para as práticas ketu.

Houve uma época que os caboclo invadiram os terreiros ketu e muitos não queriam aceitar porque achavam uma coisa muito ruim, muito pesada. Muitos pais de santo e mães de santo daquela época morreram por causa de caboclo. De forma que a maioria dos terreiros hoje ditos famosos eles não cultuam, não recebem caboclo, mas eles cultuam escondido, eles têm que saudar as matas, porque essas matas brasileiras não pertencem aos negros africanos e sim aos índios brasileiros. Então o caboclo vem, ele conversa, ele dá um passe, ele passa um ebó, um banho, aquela reunião é pra aliviar o sofrimento das pessoas. Quando os iorubanos resolvem aceitar caboclo, alguns deles, como eles não sabem, e muito orgulhosos, eles não pediam conhecimento, nem apoio dos bantos, então eles faziam de qualquer jeito. Eu entendo e muita gente en-

tende que quando esses estudiosos falam dos candomblés de angola, nessa mistura de caboclo, na verdade não eram terreiros de candomblé de angola, eram terreiros de nação ketu que fazia festa de caboclo e não sabia fazer. Misturavam tudo, bebiam... E eu quero frisar que os candomblés bantos sabiam muito bem dividir o candomblé de nkisi (inquice) do candomblé de caboclo. Então quando se tinha festa de caboclo, era só festa de caboclo, não se cantava pra nkisi. Como hoje você vê aí o povo de ketu, porque eles não sabem fazer festa de candomblé de angola, não sabem fazer festa de caboclo. Aí hoje o que é que você vai ver? Aprenderam as rezas de nkisi dentro do angola, angola-congo, e pega essas rezas de quarto e leva pros caboclos. Reza pros caboclos como se tivesse rezando pra santo. Aí fica uma mistura e eles ficavam dizendo que era festa de angola. (Depoimento concedido em 29 de janeiro de 2012, grifo nosso)

P- *O senhor acha que há uma coincidência ou os angola, os banto, se distinguem em visão de mundo, de humanidade e concepção teológica com os ketu?*

R- Eu acho importante não correlacionar angola e ketu, porque quando você correlaciona é uma forma ainda de manter esta hegemonia iorubana. Você coloca lá os nomes bakongo e as pessoas que se designem a buscar as suas correspondências. Eu na minha concepção vou tá falando da minha nação que é a nação que eu conheço. Quando eu falo assim Nzila... quem é Nzila pra mim? Qual a diferença de Nzila pra Exu? Quando eu tô falando de Nzila, eu tô falando de caminho, desta transformação evolutiva, desta relação que Nzila tem com os deuses, os nkisis, ligada aí ao cosmos à natureza, passando diretamente esta ligação com os nkisis... até mesmo porque esta questão é muito, muito original, porque nkisis, orixá, vodu, caboclo são cultuados de formas diferentes, são fundamentados com elementos diferentes, com línguas diferentes, com danças e cânticos e orações diferentes, não dá para correlacionar.

P - *Mas tem aquela coisa, a gente vai numa mãe de santo ketu, ela diz você é filho de Yan-*

sã, a gente vai numa casa de angola aí ela diz você é filho de Kaiongo. Pra pessoa que recebe uma e outra resposta, ela faz uma associação, está havendo equivalência..

R- É, mas aí o que eu vejo muito hoje, digamos aí, de uns 20, 25 anos pra cá, essa coisa se dá na medida em que o desrespeito foi criado entre as nações. Eu lembro quando garoto, as histórias que os mais velhos contavam e vi minha mãe se comportar desta forma. Quando ela jogava pra alguém, bem diferente disso que você tá falando, de um pai de santo iorubano e outro bakongo falar na sua língua a que energia predomina no seu eixo, antigamente se tinha o respeito. Ao invés de só ver isso, se via a que nação você pertencia, hoje não existe mais. Por que não existe mais? Exatamente por aquilo que falei antes. Você é ketu, eu gosto de você, tenho uma relação com você, um filho da minha casa gosta de você, participa das obrigações na sua casa e quando aquele filho que vou iniciar, eu convido você pra ser pai pequeno e aí você vem já trazendo já seus fundamentos, porque como ele é seu filho você tem de passar um pouco dos seus fundamentos pra ele. Essa coisa foi ficando muito forte e as pessoas foram aprendendo os fundamentos de nações diferenciadas e levando isso pro seu próprio terreiro. Naquela época, você não via um pai ou uma mãe de santo, um babalorixá, uma yalorixá, um tata, uma mameto negar a originalidade dos nkisi, orixá ou vodu. Se você chegasse na casa de um pai de santo ketu, se você chegasse na casa de um pai de santo angola, eles iam verificar a que nação você pertencia. Eles lhe diriam: “Olha meu filho, a sua nação é ketu você vai ter que procurar uma casa de ketu pra se iniciar, porque aqui nós somos angola, não sabemos, não podemos fazer o seu santo nessa casa. Então tinha essa ética, eu chamo isso de ética. Essa ética foi quebrada por conta disso tudo, por conta dessas relações interpessoais. Eu vejo assim, é uma questão minha, da minha nação, de relação com os meus mais velhos. A sua originalidade, ela só se permite navegar por aquela água... por

mais que você aprenda a falar inglês, você jamais vai ser americano. Então por mais que seu santo seja iorubano iniciado no candomblé angola, ele jamais vai deixar de ser iorubano. (Depoimento concedido em 9 de janeiro de 2012, grifo nosso)

A meu ver, essas falas do Tata Mutá Imê são muito importantes na medida em que, por um lado, corroborando Parés (2006, p. 319), ele afirma que os rituais expressam fronteiras diacríticas – “eles não sabem fazer festa de candomblé de angola, eles não sabem fazer festa de caboclo” –, por outro lado, contorna a argumentação de Parés e afirma que não são meramente os rituais, as formas de fazer e praticar o candomblé que confundem ou distinguem as fronteiras, mas também o “fundamento” teológico implícito nos rituais e nas formas de fazer, muitas vezes desconhecido nas práticas de um candomblé, digamos aqui, genérico. Observo, a propósito, o cuidado e o uso reticente com que o Tata Mutá Imê usa os adjetivos, os substantivos e convoca verbos para a ação. É recorrente em suas falas, uma pausa e em seguida a pergunta em voz alta: “xô vê se posso falar isso pra você?” Ou então, em um aparente esforço de tradução: “eu não sei exatamente como explicar isso pra você, eu não encontro a palavra”.

Em um dos trechos citados acima, por um lado, ao contestar o ato de correlacionar nações distintas, o Tata Mutá Imê, por outro lado, parece admitir a possibilidade de equivalência entre diferentes nações de candomblé no que diz respeito a aspectos teológicos básicos, a saber, qualidades de um orixá, vodu ou nkisi. Porém, Mutá Imê observa que “nkisis, orixá, vodu, caboclo são cultuados de formas diferentes, são fundamentados com elementos diferentes, com línguas diferentes, com danças e cânticos e orações diferentes, não dá para correla-

cionar”. Ou seja, o culto e o manuseio de elementos em rituais equivalentes, muitas vezes, quase sucumbe uma concepção teológica não coincidente, não traduzível de uma nação para outra, marcada no discurso de Mutá Imê pelo substantivo “originalidade”, que traduz, nesse caso, palavras não ditas em voz alta, gestos secretos, objetos não nomeados, ordem no uso das coisas ou de cantos. Ou seja, são diferenças sutis (BARTH, 1998) que estabelecem fronteiras intransponíveis, inegociáveis.

Logo, antes de uma nação ter se afirmado e se distinguido de outra em consequência de uma dinâmica competitiva, definida por disputas políticas, de mercado e ideológicas, forjadas ao longo do processo histórico de formação do candomblé, configurado no drible à restrição de livre expressão religiosa durante e depois da escravidão, no drible à demonização de práticas e valores teológicos fundamentais, do preconceito e discriminação raciais (PARES, 2006), é provável que se tenham estabelecido fronteiras como estratégias de solidariedade e cooperação para a tradução de enigmas espirituais e enfrentamentos de dramas definidos pela ordem social e histórica dominante que exigiu a reconfiguração da nação política em nação religiosa (LIMA, 1984). A meu ver, esse argumento se enuncia no modo como Mutá Imê afirma conduzir espiritualmente um provável iniciante: *“Olha meu filho, a sua nação é ketu você vai ter que procurar uma casa de ketu pra se iniciar, porque aqui nós somos angola não sabemos, não podemos fazer o seu santo nessa casa”*. Ou seja, tal como qualquer outro pai ou mãe de santo ketu, jeje ou angola, embora ele saiba “fazer” e conheça o “ritual de feitura”, admite não dominar o sentido de cada coisa feita quando a estrutura ritualística está sob uma orientação teológica da qual não adquiriu formação.

Logo, por solidariedade, ética e cooperação reconduz o potencial iniciado.

A partir disso, postulo também uma compreensão diferente no discurso de condenação da “mistura” ou da “impureza” no candomblé por parte de especialistas religiosos com o perfil de Mutá Imê. Ou seja, a mistura, a impureza são condenáveis porque se, por um lado, pode até acertar no “modo de fazer”, comete um erro fundante na medida em que um acertado ato ritual ou modo de fazer é incapaz de mobilizar o fundamento teológico e divino que assegura a eficácia da evocação do sagrado e de aspectos ancestrais particulares a um iniciado. Por outro lado, o que muitas vezes, no passado, foi descrito como mera mistura acrítica, esforço de afirmação social, de aquisição de prestígio e poder, pode ter sido uma estratégia de diálogo, fortalecimento espiritual, solidariedade e cooperação inter-religiosa. Além disso, evoca um indício daquilo que Mintz e Price (2003, p. 27-28) definiram como “princípios ‘gramaticais’ inconscientes que pudessem estar subjacentes à resposta comportamental e fossem capazes de moldá-la” menos em termos de formas socioculturais e mais em termos de valores.

Considerações finais

Considerando a bibliografia até então citada e a fonte primária encontrada, observo que a presença de negros bantos na Bahia, assim como a anterioridade de suas práticas sagradas afro-centradas é incontestável. Na Bahia, existem registros dos bantos, de sua estrutura e organização religiosa principalmente em regiões agrárias desde o século XVII (SILVEIRA, 2010; FERREIRA, 2016). Entretanto, em autores clássicos bastante citados (RODRIGUES, [1932]1988; RAMOS, [1934]1988; BASTIDE, 1985), esta presença é solapada ou é marcada a inferioridade

destes em relação aos iorubás, tidos como teologicamente e culturalmente mais evoluídos. Os autores repetem, nesse caso, a argumentação da falta de “pureza”, assim como a atribuição de pobreza teológica e ritualística tão diferente em relação à “superior” nação ketu, muito menos influenciada pelo catolicismo que teria assolado, sobremaneira, a nação angola.

Além disso, a referência ao catolicismo e à influência ameríndia são aspectos mencionados para empobrecer o candomblé angola. Desse modo, acredito que já não se trata mais de identificar a presença dos candomblés congo ou angola, ou seja, bantos, na Bahia, mas sim de identificar indícios, o desdobramento de práticas religiosas e a ação social de sujeitos e instituições de orientação banto ao longo da história. Como já nos mostrou Renato da Silveira (2010), desde o século XVII, os negros bantos faziam suas festas, seus batuques, calundus, com a permissividade dos senhores brancos. Ao longo do tempo, em uma suposta tentativa de manter a salvo suas tradições, esses negros conciliaram o culto aos seus deuses e seus festejos ao culto de um panteão de santos mencionados no calendário católico. Aliás, Silveira (2010), mas também Souza (2002), alerta para a similaridade entre rituais sincréticos praticados em território africano, muito antes da chegada dos bantos no Brasil, e rituais sincréticos praticados pelos bantos em território brasileiro assim como para o fato de que em África, os bantos já utilizavam elementos ritualísticos semelhantes aos dos indígenas brasileiros.

Enfim, muitas são as incertezas no que diz respeito à formação do candomblé na Bahia, porém muitas podem ser as surpresas que estão por vir. No que diz respeito ao candomblé angola, por um lado, acredito distante um conhecimento profundo sobre

essa tradição, por outro lado, as pesquisas sobre esse tema, até então realizadas, têm revelado pequenos pedaços de um quebra-cabeça inusitado e fascinante.

Referências

ALVES, Aristides (org.). **Casa dos Olhos do Tempo que fala da Nação Angolão Paquetan**. Salvador: Asa Foto, 2010.

BÂ, Hampâté Amadou. A tradição viva. In: KIZERBO, J. **História Geral da África, I; metodologia e pré-história da África**. São Paulo: UNESCO, 1982. p. 181-218.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998. p.185-228.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985.

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRAGA, Julio. **Oritameji. O antropólogo na encruzilhada**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2000.

CAPONE, Stefania. Entre Iorubas e Bantos: A influência dos estereótipos raciais nos estudos afro-americanos. **Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política**, n. 19, p. 63-90, 2. sem. 2005.

CARNEIRO, Edison [1948]. **Candomblés da Bahia**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

CARVALHO, José Jorge de. A força da nostalgia: a concepção de tempo histórico dos cultos afro-brasileiros tradicionais. **Série Antropologia**, Departamento de Antropologia da UnB, Brasília, n. 59, p. 1-36. 1987.

CASTILLO, Lisa Earl. O terreiro do Gantois: Redes sociais e etnografia histórica no século XIX. **Revista de História**, São Paulo, n.176, p. 1-57, 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2017.118842>. Acesso em 15 de agosto de 2018.

CASTILLO, Lisa Earl e PARÉS, Luis Nicolau. Marcelina da Silva e seu mundo: novos dados para

uma historiografia do candomblé Ketu. **Afro-Ásia**, Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO/FFCH/UFBA, nº 36, p. 103-150, 2007.

CAVIGNAC, Julie. Vozes da tradição: Reflexões preliminares sobre o tratamento do texto da narrativa em Antropologia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, nº 12. p. 245-265, dezembro de 1999.

DANTAS, Beatriz Góis. **Vovó Nagô e Papai Branco. Usos e Abusos da África no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FERREIRA, Elisangela Oliveira. O santo de sua terra na terra de todos os santos: rituais de calundu na Bahia colonial. **Afro-Ásia**, Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO/FFCH/UFBA, nº 54, p. 111-15, 2016.

FERRETI, Mundicarmo M. R. **Mina, uma religião de origem africana**. São Luís: Sioge, 1985.

HOBBSAWN, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSAWN, Eric & RANGER, T. (eds.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.

LIMA, Vivaldo da Costa. “Nações-de-Candomblé”. **Encontro de nações-de-candomblé**. Salvador: Ianamá/Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA/Centro Editorial e Didático da UFBA, 1984. p.19-20.

LIMA, Ari; ALVES, N. L. M. . Vozes negras no Candomblé baiano: Quando a raça importa e quando a raça não importa. **Nau Literária**, UFRGS, v. 09, p. 01-15, 2013.

MINTZ, Sidney W. e PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana. Uma perspectiva antropológica**. Rio de Janeiro: Pallas/Universidade Cândido Mendes, 2003.

MOTT, Luiz. O Calundu-angola de Luzia Pinta (Sabará – 1739). **Revista do IAC**, v.2, n. 1 e 2, p. 73-82, 1992.

PARÉS, Luis Nicolau. O processo de nagôização no Candomblé baiano. In: SAMPAIO, Gabriela dos Reis, SOUZA, Evergton Sales e BELLINI, Lígia (Orgs.). **Formas de Crer. Ensaios de história religiosa do mundo luso-afro-brasileiro, séculos XIV-XXI**. Salvador: Currupio/Edufba, 2006. p. 299-330.

PARÉS, Luís Nicolau. **A formação do candom-**

blé. História e ritual da nação jeje na Bahia. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PIERSON, Donald [1945]. **Brancos e Prêtos na Bahia. Estudo de contacto racial**. São Paulo: Ed. Nacional (Col. Brasileira, no 241), 1971.

RAMOS, Arthur [1934]. **O negro brasileiro. Etnografia religiosa e psicanálise**, 2 ed., Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1988.

REIS, João José. Magia Jeje na Bahia: a invasão do calundu de Pasto de cachoeira, 1785. **Revista Brasileira de História**, v. 8, nº 16, p. 57-81, mar/ago 1988.

REIS, João José. **Domingos Sodré, um sacerdote africano. Escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RODRIGUES, Raimundo Nina [1932]. **Os africanos no Brasil**. São Paulo/Brasília: Ed. Nacional/ Ed. Universidade de Brasília, 1988.

RODRIGUES, Raimundo Nina [1900]. **O animismo fetichista dos negros baianos**. Salvador, 2005, P555, (Coleção A/C\Brasil, 2).

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. 555f. Tese (Doutorado em Sociologia). Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **O dono da terra: o caboclo nos candomblés da Bahia**. Salvador, Sarah Letras, 1995.

SILVEIRA, Renato. **O candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro de ketu**. Salvador: Maianga, 2006.

SILVEIRA, Renato da. O candomblé-de-Angola na era colonial. In: ALVES, Aristides (org.), **Casa dos Olhos do Tempo que fala da Nação Angolão Paquetan**. Salvador: Asa Foto, 2010. p. 11-45.

SODRÉ, Muniz. **O Terreiro e a Cidade**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SOUZA, Marina de Mello e. Catolicismo negro

no Brasil: Santos e **minkisi**, uma reflexão sobre miscigenação cultural. **Afro-Ásia**, Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO/FFCH/UFBA, nº 28, p. 125-146, 2002.

Recebido em: 01/04/2020

Aprovado em: 17/05/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Uma análise sociolinguística sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural e o contato linguístico no Português L2 da variedade moçambicana

*Karen Cristina da Silva Pissurno (UFRJ)**

<https://orcid.org/0000-0002-7657-062X>

Resumo:

Seguindo os pressupostos da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968), objetivou-se verificar o comportamento dos moçambicanos, falantes de português como segunda língua, em relação a alternância das marcas de plural, e, assim, constatar se, em relação ao fenômeno, trata-se de uma regra variável, semicategórica ou categórica, consoante Labov (2003). Além disso, observou-se a atuação do contato linguístico com as línguas *Bantu* faladas no país em relação à outras variáveis linguísticas, como a escolaridade e o conhecimento de português propriamente dito, sobre os dados obtidos. Para realizar o tratamento estatístico, após recolhidas as ocorrências com e sem marcas de plural das entrevistas investigadas, utilizou-se o pacote de programas *Goldvarb X*. Por meio do controle estatísticos de condicionamentos (extra)linguísticos, as variáveis que se mostraram relevantes para amostra foram a escolaridade, a(s) língua(s) dominada(s) pelo informante, a transitividade verbal e a animacidade do sujeito. Notou-se também que os grupos de fatores sociais podem influenciar o grau de realização das marcas e que os dados de não marcação são de naturezas distintas daqueles contextos tidos como universais para o cancelamento das marcas de número. A partir das discussões levantadas, identificou-se que o Português de Moçambique ainda seria uma variedade em formação.

Palavras-chave: Concordância Verbal. Multilinguismo. Português L2.

Abstract:

A sociolinguistic analysis on third-person plural verbal agreement and linguistic contact in the L2 Portuguese of the Mozambican variety.

Following the assumptions of the Theory of Variation and Change (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968), the objective was to verify the behavior of

* Doutoranda em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio Janeiro.
E-mail: karenchrisufrj@gmail.com;

Mozambicans, who speak Portuguese as a second language, in relation to the alternation of plural marks, and, thus, observe, in relation to the phenomenon, if it is a variable, semi-categorical or categorical rule, according to Labov (2003). Besides, we verified the role of linguistic contact with the Bantu languages in relation to other linguistic variables, such as education and knowledge of Portuguese, on the data obtained. To carry out the statistical treatment, after collecting the occurrences with and without plural marks from the interviews investigated, the Goldvarb X program package was used. Through the statistical control of (extra)linguistic conditions, the variables that are relevant for the sample were schooling, the language(s) dominated by the informant, verbal transitivity and the subject's animacy. It was also noted that the groups of social factors can influence the degree of marks realization and that the non-marking data are of a different nature from those contexts considered as universal for the number marks cancellation. From the discussions raised, it was identified that Portuguese from Mozambique would still be a variety in formation.

Keywords: Verbal Agreement. Multilingualism. Portuguese as a second language.

Introdução

A investigação sobre os padrões de concordância verbal de terceira pessoa, considerando dados orais contemporâneos, no Português de Moçambique teve como motivação, em primeiro lugar, a importância de descrever as variedades de Língua Portuguesa, especialmente as africanas, que possuem poucos estudos quantitativos acerca do fenômeno. Além disso, é relevante discutir a possível atuação do contato multilinguístico, fortemente presente no país, por conta das mais de 20 línguas *Bantu*¹ (SITE; NGUNGA, 2000) que são faladas por toda a região, na formação da variedade moçambicana do Português.

Em relação aos idiomas falados no país, pode-se destacar as seguintes línguas: Cibalke, Cicopi, Cindau, Cimanyica, Cinyanja,

Cinyungwe, Cisena, Citshwa, Ciute, Ciyaa-wo, Echuwabo, Ekoti, Elomwe, Emakhuwa, Gitonga, Kimwani, Shimakonde, Tewe, XiChangana e XiRhonga². Além disso, também são faladas mais algumas línguas, como o francês, o inglês, o alemão, o swahili, o zulu, entre outras. Em cada província do país há a predominância de uma (ou mais) dessas línguas, todas convivendo com diferentes níveis de conhecimento da Língua Portuguesa, idioma oficial desde 1975. Em Maputo, especificamente, as línguas mais faladas são XiChangana (62%) e XiRhonga (24%), segundo os dados do INE (2017), mas sendo capital da cidade, recebe pessoas advindas

1 *Bantu* refere-se a uma língua que deu origem a várias outras, bastante similares, formando um tronco linguístico. No continente africano, essa "família" de idiomas é a maior representante das línguas maternas dos indivíduos nascidos e criados nos países do centro e do sul da África. (cf. SITE; NGUNGA, 2000)

2 É importante salientar, a respeito do nome das línguas, que, em primeiro lugar, não há uma única ortografia, havendo possibilidades de escrever seus nomes na forma original ou na forma já aportuguesada. Em segundo lugar, alerta-se que esses idiomas fazem parte de uma família de línguas e, assim, às vezes um ou outro dialeto é destacado na literatura sobre o assunto, mas podem estar referindo-se ao mesmo subgrupo linguístico.

de todas as províncias e, assim, pode-se supor que a diversidade de idiomas e de possíveis influências sobre Português é bastante vasta nessa sociedade.

Assim, dando continuidade ao trabalho de mestrado realizado em 2017, que considerou falantes de Português língua materna e segunda língua, e tomando por base essas motivações, optou-se, no presente artigo, por verificar apenas o comportamento dos falantes de Português como segunda língua em relação à marcação de plural nos verbos de 3ª pessoa do plural, com a pretensão de responder aos seguintes questionamentos: (i) qual é a influência do Português como L2 sobre os resultados alcançados?; (ii) quais variáveis se mostram influentes no cancelamento das marcas de número?; (iii) o Português de Moçambique já pode ser considerado uma variedade nativizada ou ainda é uma variedade em formação? A partir dessas perguntas, traçaram-se, para cada uma delas, as hipóteses e os objetivos que constituem o trabalho e são articulados a seguir.

Com relação à influência do Português como L2 sobre os resultados, supõe-se que serão encontradas estruturas na fala desses indivíduos que não são verificadas quando o Português é a língua materna do informante. Objetiva-se, portanto, descrever os dados de fala desse perfil de entrevistados, de forma a possibilitar o debate sobre as possíveis influências das línguas autóctones faladas por eles, sobre as estruturas produzidas em Língua Portuguesa.

Quanto às variáveis relevantes, acredita-se que os fatores sociais apresentarão comportamento mais relevante do que os linguísticos nessa amostra, devido às particularidades da sociedade em questão e da relação estabelecida entre o uso das diferentes línguas envolvidas no processo. Dessa forma, o intuito será o de identificar

as características sociais e linguísticas que facilitam a presença de verbos sem marcas verbais de pluralidade.

Por fim, no que se refere à classificação de uma variedade nativizada ou ainda em formação, presume-se que os dados encontrados se comportarão de maneira instável, ora se assemelhando ao comportamento da variedade europeia, ora da variedade brasileira, ora demonstrando características próprias, o que, por hipótese, revelaria um quadro de variedade em formação. Planeja-se, portanto, apontar a localização do Português de Moçambique em um *continuum* de variedades de Português, quanto aos padrões de concordância verbal.

Desse modo, o presente texto está organizado da seguinte maneira: após a introdução, descrevem-se, brevemente, as tendências encontradas nas variedades de Língua Portuguesa em relação ao fenômeno da concordância (Seção 2); relatam-se os aspectos teórico-metodológicos variacionistas adotados na investigação (Seção 3); expõem-se os resultados obtidos na análise e uma discussão qualitativa acerca dos mesmos (Seção 4); e, por fim, tecem-se as considerações finais.

O fenômeno nas variedades do português

Diversos estudos sociolinguísticos já investigaram o comportamento da concordância verbal de terceira pessoa nas variedades de Português (brasileira - PB, europeia - PE, são-tomense - PST e moçambicana - PM), verificando que, no uso real da língua, as regras postuladas pelas gramáticas tradicionais não são categoricamente seguidas. Em outras palavras, a depender de certos contextos, sociais e linguísticos, nem sempre o verbo concorda em número com o seu su-

jeito. Dessa forma, em algumas variedades, como as brasileiras populares, essa oscilação é maior, já em outras, como a europeia, ela ocorre em situações mais específicas.

Considerando, então, primeiramente, o Português Europeu, destaca-se que algumas pesquisas variacionistas (VAREJÃO, 2006; MONGUILHOTT, 2009; GANDRA, 2009; VIEIRA, 2011; RUBIO, 2012; MONTE, 2012; VIEIRA; BAZENGA, 2013) demonstraram haver casos de oscilação na marcação de número da variedade, mas revelando, majoritariamente, índices acima dos 95% de aplicação da regra, o que indica o comportamento de uma regra semicategórica, de acordo com Labov (2003). Por outro lado, nos estudos em que foi registrada uma suposta variação, na ordem de 90 a 94% de preferência pelas marcas, verificou-se que a ausência de pluralidade estaria relacionada a contextos linguísticos específicos: quando o sujeito está posposto ao verbo, quando o traço semântico do sujeito é inanimado, e quando os verbos são inacusativos. Levando em conta essas especificidades, Vieira e Brandão (2014) argumentam que esses resultados não apontariam para uma regra efetivamente variável na variedade europeia, por conta do caráter universal dos contextos em que a ausência de marcas ocorre.

[...] os dados de não marcação de pluralidade dessas variedades europeias limitam-se a contextos qualitativos específicos. [...] Nas raríssimas ocorrências sem marca de número nas amostras de Oeiras e Cacém, verificam-se sobretudo contextos marcados, em que estão presentes estruturas que universalmente favoreceriam a não realização da marca: verbos cuja diferenciação entre singular e plural são de menor saliência fônica; sujeito posposto; presença do relativo “que”; sujeito inanimado e verbos intransitivos, inacusativos ou copulativos. (VIEIRA; BRANDÃO, 2014, p. 94)

No que se refere à variedade brasileira, os índices de concordância constatados pelos estudos realizados (cf., entre outros, NARO, 1981; GRACIOSA, 1991; SCHERRE; NARO, 2006; VIEIRA, 1995; VIEIRA; BAZENGA, 2013), oscilam bastante, indicando comportamento de uma regra variável, consoante Labov (2003). Assim, enquanto há trabalhos que registram alta preferência pelas marcas de número, como o de Graciosa (1991) que, ao observar o português urbano culto, encontrou 94% de aplicação das marcas, há também aqueles que registram níveis baixíssimos, como a pesquisa de Lucchesi *et al.* (2009) sobre o português popular rural de Helvécia-BA, que identificou apenas 16% de marcação de plural. Percebe-se, dessa maneira, um *continuum* crescente de uso da concordância, a depender da escolaridade (menos x mais anos de estudo) e da localidade dos falantes envolvidos (rural x urbano), no PB.

Já os poucos trabalhos realizados sobre a variedade são-tomense (FIGUEIREDO, 2009, 2010; JON-AND, 2011; VIEIRA, 2011; BRANDÃO; VIEIRA, 2012a, 2012b), por sua vez, evidenciam uma tendência de aplicação parcial das marcas de número. Nessa realidade, observam-se índices de uma regra variável, ainda que não tão baixos e que as estruturas nas quais a ausência de plural é verificada não sejam tão variadas quanto as encontradas na variedade brasileira.

Finalmente, a variedade moçambicana dispõe de algumas investigações qualitativas (cf. GONÇALVES, 1997; GONÇALVES et al. 1998; ANTÓNIO, 2011; BAVO, 2011; NHONGO, 2005; JEQUE, 1996; JUSTINO 2015; MORENO; TUZINE, 1997), que apresentam tendências semelhantes às verificadas no PB. Resumidamente, pode-se destacar o conteúdo básico de tais estudos:

Gonçalves (1997; 1998) apresenta a caracterização da “Tipologia de erros do Português Oral de Maputo”, considerando aspectos de léxico, léxico-sintaxe, sintaxe e morfossintaxe em dados de fala, com o objetivo de construir um *corpus* da modalidade oral do Português de Moçambique, que servisse de fonte para estudos sobre a variedade. A autora considera apenas falantes de Português L2 e categoriza suas falas quanto ao seguimento ou afastamento das normas do PE. Nhongo (2005) realizou a primeira pesquisa sobre “desvios” à norma de concordância verbal em textos escritos por universitários. A pesquisadora mostra que quanto mais anos de escolaridade o indivíduo tiver, menos desvios ele cometerá. O trabalho de Justino (2015) revela contextos semelhantes de ausência de marcas de número e reforça o papel da escolaridade sobre o fenômeno.

António (2011) e Bavo (2011) seguem o trabalho de Nhongo (2005), investigando textos produzidos por universitários. Enquanto António destaca frases em que encontrou “desvios” à concordância verbal, Bavo (2011) tem como proposta fundamental apresentar uma listagem de exercícios, a ser usada em sala de aula para o treinamento da concordância verbal, nos casos em que os alunos apresentar maior dificuldade de aplicação das regras do PE. Já Jeque (1996), seguindo outra linha de pensamento, testa a hipótese de que a ausência de pluralidade estaria relacionada ao maior preenchimento de sujeito, mas seus resultados não confirmaram a constatação. Por fim, Moreno; Tuzine (1997) analisaram o papel dos fatores sociais sobre a variação no Português de Moçambique, utilizando o *corpus* de Gonçalves (1997), e concluem que as variáveis sociais atuam em conjunto sobre os dados e não isoladamente.

Por sua vez, o estudo de Pissurno (2017), de cunho quantitativo, aponta para uma alta produtividade de concordância padrão, com 96,8% de aplicação das marcas de terceira pessoa do plural, o que sugere a adoção do modelo semicategórico de marcação do PE. Acontece que, ao observar qualitativamente os dados, notou-se que a natureza de alguns contextos, linguísticos e extralinguísticos, nos quais as marcas de plural estavam ausentes (verbos de alta saliência fônica, sujeitos animados, estruturas na ordem direta SVO) é semelhante ao que se verifica no PB.

Com o intuito de explorar a possível diferença entre os falantes de Português L1 e L2 em Moçambique, Pissurno (2019), em trabalho apresentado em congresso (ABRALIN 50), investigou apenas alguns falantes de L1, retirados da amostra de 2017, e identificou 96,7% de marcação de plural. Nesse breve estudo, constatou-se que somente a escolaridade e a posição do sujeito interferiam sobre a concordância verbal padrão, sendo as únicas variáveis que a desfavoreciam. Dessa forma, confirmou-se que o conhecimento de Língua Portuguesa como materna faz com que os indivíduos produzam estruturas mais semelhantes às encontradas no PE, sua suposta variedade de aquisição.

Sendo assim, as pesquisas brevemente retomadas permitem identificar algumas tendências, ora semelhantes, ora divergentes, entre as variedades de Língua Portuguesa quanto ao fenômeno da concordância verbal. Por sua vez, o presente artigo tem por objetivo possibilitar a observação da situação dos falantes de Português como segunda língua, tendo em vista o processo de formação da variedade moçambicana e a construção de sua identidade linguística.

Aspectos teóricos e metodológicos

Partindo do arcabouço teórico da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968), adota-se o pressuposto geral da heterogeneidade ordenada (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 1968). De acordo com esse princípio, as formas variantes, de mesmo valor referencial e empregadas no mesmo contexto por indivíduos de uma mesma comunidade de fala, ocorrem em função de restrições linguísticas e extralinguísticas.

Para a realização de uma análise multivariada, a partir do programa estatístico Goldvarb-X, ferramenta utilizada em pesquisas de cunho sociolinguístico para a geração de percentuais e pesos relativos, foram realizadas as seguintes etapas: coleta de dados, codificação de dados segundo variáveis já

preestabelecidas, realização de rodadas no programa e interpretação, quantitativa e qualitativa, dos resultados.

Em relação à coleta de dados, o estudo vale-se de 9 entrevistas³ da Amostra Maputo, retiradas do *Corpus* Moçambique-PORT (VIEIRA; PISSURNO, 2016), que integra o Projeto *Estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias do Português* (Projeto ALFAL 21). Trata-se, especificamente, de informantes da área urbana da cidade de Maputo, que se declaram falantes de Português como segunda língua. A distribuição desses indivíduos foi feita de acordo com o sexo do informante (feminino ou masculino), dois níveis de escolaridade (ensino fundamental ou médio) e três faixas etárias (de 18 a 35 anos, de 36 a 55 anos ou acima de 56 anos), como apresenta o quadro 1, a seguir:

Quadro 1. Distribuição dos informantes falantes de Português L2 na Amostra Maputo

| Escolaridade / Sexo Idade | Ensino Fundamental | | Ensino Médio | |
|------------------------------|--------------------|--------|--------------|--------|
| | Homem | Mulher | Homem | Mulher |
| Faixa A (18-35 anos) | A1H | A1M | - | A2M |
| Faixa B (36-55 anos) | B1H | B1M | - | B2M |
| Faixa C (acima de 56) | C1H | - | C2H | C2M |

Como é possível notar, não há uma distribuição uniforme das células, como é esperado em análises sociolinguísticas clássicas. Ocorre que, devido ao curto tempo obtido para a realização das entrevistas, não foi possível preencher as células de maneira que obtivéssemos 18 indivíduos falantes de Português L1 e/ou somente falantes de L2. Ademais, não foram encontrados falantes de L2 com ensino superior naquele momento. Sendo assim, a amostra utilizada em Pissur-

no (2017) mesclava falantes dos dois perfis e, no presente estudo, serão apresentados os

3 O critério de escolha desses informantes foi, primeiramente, a separação entre falantes de Português como língua materna ou como segunda língua da amostra geral e, em segundo lugar, o preenchimento das células de acordo com os perfis disponíveis. Na amostra como um todo há 35 informantes, sendo que, desses, apenas 12 se declaram falantes de Português L2 e 3 deles estão em células repetidas, ou seja, correspondem a um mesmo perfil social já contemplado no quadro 1, e, por isso, ficaram de fora desse estudo.

resultados de alguns indivíduos que também estavam considerados em 2017 e outros que não haviam sido investigados anteriormente, todos falantes de uma língua materna *Bantu*⁴ e que aprenderam o Português posteriormente, seja com a família ou na escola.

É válido salientar que a heterogeneidade da amostra reflete a verdadeira situação moçambicana, uma vez que, devido à influência do multilinguismo encontrado na região, dificilmente serão encontrados falantes com experiências muito semelhantes em relação ao conhecimento do Português e das outras línguas em contato. Dessa forma, todo resultado apresentado sobre essa realidade e dentro do material disponível, ainda que fora dos padrões previstos pela Sociolinguística, deve ser considerado como mais um passo em direção à caracterização dessa variedade.

Para além das variáveis referentes à constituição da amostra (idade, escolaridade e sexo), a pesquisa também observou a atuação de uma outra variável social, *língua(s) dominada(s) pelo informante*, codificada a partir das declarações dos próprios entrevistados, que informavam quais outras línguas conhecia e se as usava na mesma proporção que o Português, em determinados contextos, ou se as usava mais do que o próprio Português. A hipótese atrelada a essa variável é a de que, quanto maior for o contato com as línguas *Bantu*, que possuem marcação de plural prefixal e não sufixal como o Português (cf. ARMANDO RIBEIRO, 2009), maiores seriam as chances de não

4 Outro fato a ser destacado é que esses informantes não são todos falantes de mesma língua *Bantu* materna, pois não houve possibilidade uma estratificação que tratasse apenas falantes da mesma L1. Assim, a título de explicação, suas línguas maternas são: A1H – Cimanyica, B1H e A1M – Emakhuwa, A2M – Cinyungwe, C2H – XiRhonga, C1H, B1M, B2M e C2M – XiChangana.

haver concordância padrão na fala desses indivíduos.

Com relação aos condicionamentos estruturais, foram controladas as seguintes variáveis: posição do sujeito em relação ao verbo, distância entre o núcleo do SN e o verbo, presença de elementos intervenientes, configuração morfossintática do sujeito, número de constituintes do sujeito, paralelismo no nível oracional (do sujeito para o verbo), animacidade do referente sujeito, saliência fônica, tempo/modo verbal e transitividade verbal.

A última etapa, por fim, foi a execução das rodadas multivariadas no Goldvarb-X, de acordo com a distribuição de perfis mencionada no quadro 1, que gerou os números para a análise e selecionou as variáveis relevantes para a amostra, quais sejam, nesta ordem: língua(s) dominada(s) pelo informante, transitividade verbal, escolaridade e animacidade do sujeito. Para a organização do texto, serão apresentadas as variáveis sociais primeiro, seguidas das linguísticas e, logo após, uma breve discussão qualitativa dos dados, que auxiliarão no estabelecimento de um *continuum* de padrões de concordância verbal das variedades do Português.

Análise quantitativa dos resultados: a concordância verbal no português L2 de moçambique

Verificou-se, na presente amostra, o comportamento de uma regra variável, no limite extremo de uma semicategórica, consoante Labov (2003), revelando 94,9% de marcas explícitas de plural nos verbos de terceira pessoa. Assim, dentre os 836 dados coletados, apenas 45 apresentam ausência de concordância padrão, ou seja, somente 5,1% das ocorrências não possuem pluralidade padrão.

Tabela 1. Distribuição dos dados com e sem marca verbal de P6 no Português de Moçambique (PM)

| | Ocorrências | Percentual |
|--------------------------------|-------------|------------|
| Concordância padrão | 836/881 | 94,9% |
| Concordância não padrão | 45/881 | 5,1% |

• Restrições extralinguísticas

Foram selecionadas duas variáveis extralinguísticas no tratamento estatístico dos dados: língua(s) dominada(s) pelo informante

(em primeiro lugar) e escolaridade (em terceiro lugar). Detalhando a primeira delas, observe-se a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2. Atuação da variável *língua(s) dominada(s) pelo informante* para a não marcação de 3ª pessoa plural no PM.

| | Ocorrências | Percentual | Peso Relativo |
|--|-------------|------------|---------------|
| Fala Português e línguas locais | 32/833 | 3,8% | .46 |
| Fala mais línguas locais do que Português | 13/48 | 27% | .90 |

Como é possível perceber, o maior contato com as línguas locais desfavorece a presença de marcas de número (.90 para não concordância), enquanto os indivíduos que declaram falar Português e língua *Bantu* em uma frequência mais proporcional, seriam mais sujeitos a favorecer o uso das marcas (.46 para não concordância). Acredita-se que, nesse segundo caso, por serem bilíngues propriamente ditos, os informantes possuem conhecimento similar das línguas envolvidas e, portanto, ainda que possam existir estruturas diferentes para a marcação da concordância verbal em cada idioma, um não interfere com tanta intensidade na produção do outro.

Ressalte-se ainda que o grupo “fala mais línguas locais do que Português” possui apenas um informante, que destoa bastante dos outros oito entrevistados, não só por ser o único que afirma usar mais línguas locais,

mas também por apresentar dificuldades com o processamento da concordância de forma geral, tendo produzido ausência de marcas verbais, nominais e até de gênero ao longo da entrevista. Esse indivíduo, sozinho, é responsável por 13 das 45 ocorrências sem marca, ou seja, 27% de não concordância padrão.

Além disso, uma observação atenta da terceira variável selecionada pelo programa, a escolaridade, revela que, em termos extralinguísticos, não é apenas o domínio e a maior frequência de uso de línguas locais que atua sobre o desfavorecimento das marcas de plural. Como a Tabela 3 mostra, os anos de estudo formal também afetam os resultados. Assim, aqueles que possuem apenas o ensino fundamental são mais propensos a oscilar na marcação dos verbos (.72 para não concordância) do que aqueles que possuem ensino médio (.37 para não concordância).

Tabela 3. Atuação da variável *escolaridade* para a não marcação de 3ª pessoa plural no PM.

| | Ocorrências | Percentual | Peso Relativo |
|---------------------------|-------------|------------|---------------|
| Ensino Fundamental | 31/306 | 10,1% | .72 |
| Ensino Médio | 14/575 | 2,4% | .37 |

Ao que tudo indica, a questão da escolaridade está ligada ao fato de que, para muitos habitantes de Moçambique, especialmente os que falam Português como segunda língua, seu maior contato com a Língua Portuguesa é, de fato, na escola. Consequentemente, supõe-se que os indivíduos que permanecem por mais anos dentro da escola têm a possibilidade de desenvolver mais habilidades na língua e, ao mesmo tempo, adquirir com mais facilidade as suas regras formais.

Esse comportamento escalar dos níveis de escolaridade é muito similar ao que ocorre nas variedades brasileiras, isto é, mais anos de ensino formal favorecem a presença de marcas de número nos verbos. Dessa maneira, essa é uma característica que aproxima o PM do PB, já que, como esclarecem

Vieira; Brandão (2014, p. 95), “em qualquer das amostras do PE, fica nítido que, independentemente do grau de escolaridade, é nítida a opção preferencial pelas marcas de pluralidade”, ou seja, no Português Europeu esse aspecto social não parece afetar os resultados.

• **Restrições linguísticas**

A segunda variável destacada pelo programa estatístico foi a transitividade verbal. Nesse grupo de fatores, verificou-se que os verbos do tipo inacusativo e copulativo tendem a desfavorecer as marcas de plural em .79 e .77, respectivamente. Por outro lado, os verbos inergativos (.41 para não concordância) e transitivos (.39 para não concordância), favorecem a presença das marcas.

Tabela 4. Atuação da variável *transitividade* para a não marcação de 3ª pessoa plural no PM.

| | Ocorrências | Percentual | Peso Relativo |
|--------------------|-------------|------------|---------------|
| Inergativo | 5/80 | 6,2% | .41 |
| Inacusativo | 10/55 | 18,2% | .79 |
| Transitivo | 24/577 | 4,2% | .39 |
| Copulativo | 5/166 | 3% | .77 |

Vejam-se os exemplos retirados da amostra:

1. há pessoas que **trabalham** estão bem posicionados (PMOA1H)
2. mas **existe** casos em que:... prontos... as mulheres casam e o marido diz “não vai mais à escola” (PMOB2M)
3. os dois **fazem** os trabalhos de casa o mata-bicho depois vão trabalhar (PMOA2M)
4. os machanganas... sim... **era** daqueles que por exemplo... (PMOB2M)

Por outro lado, cabe destacar que, ao

observar os números da Tabela 4, há uma quantidade significativa de verbos do tipo transitivo (24) que não apresentam marcas nessa amostra, revelando que, mesmo que estatisticamente não seja relevante, esse é um dado de natureza distinta das hipóteses gerais de verbos que facilitam ou não a presença da concordância.

Por fim, a quarta e última variável indicada estatisticamente foi a animacidade do sujeito, cujos resultados são apresentados

na Tabela 5. Ao passo que sujeitos animados favorecem a concordância (.44 para não

concordância), os inanimados a desfavorecem (.76).

Tabela 5. Atuação da variável *animacidade do sujeito* para a não marcação de 3ª pessoa plural no PM.

| | Ocorrências | Percentual | Peso Relativo |
|--------------------------|-------------|------------|---------------|
| Sujeito Animado | 33/712 | 4,4% | .44 |
| Sujeito Inanimado | 12/136 | 8,8% | .76 |

A seguir, destacam-se exemplos desse grupo de fatores:

5. *eles falam* português diferente do nosso (PMOA2M)
6. tem *coisas* que **acontece** você encontra miúdo de qualquer maneira a mãe já não quer saber porque a mãe faz o filho deixa com o avô (PMOA1H)

Salienta-se que, da mesma forma que ocorre com os verbos transitivos na variável transitividade, a situação dos sujeitos animados também merece um olhar mais atento. Assim, nota-se a ocorrência de 33 sujeitos com traço animado sem marcas de pluralidade nessa amostra, o que revela outra natureza distinta de dados. Desse modo, essas ocorrências que, hipoteticamente, contrariam as tendências gerais ao serem observadas qualitativamente, serão verificadas a seguir.

• **Análise qualitativa dos dados da amostra**

Após a exposição da análise quantitativa dos dados, é válido destacar algumas ocorrências encontradas na amostra que revelam a diferença entre os contextos sem marca verificados nessa variedade e aqueles mais comuns e universais já identificados na variedade europeia (cf. Seção 2).

Antes de apresentar tais exemplos, cabe ressaltar que, dentre os nove informantes analisados, somente um não apresentou

quaisquer ocorrências sem concordância padrão – C2M. Essa informante, ainda que falante de Português L2, declara que seus pais sempre exigiram o uso de Português em casa e, além disso, todo seu estudo formal foi realizado em escolas portuguesas, nas quais as línguas locais eram proibidas. Dessa maneira, pode-se supor que a sua intensa frequência de uso da Língua Portuguesa, atrelada ao menor uso de línguas locais, tenha influência sobre sua preferência pelas marcas padrão.

Os outros oito indivíduos, por sua vez, produziram estruturas com e sem marcas de plural ao longo das entrevistas. Observem-se, então, alguns destaques em que a marca de número foi omitida:

7. há zonas que eles mais preferem ficar assistir... no quarto assistir um filme há zonas *que gosta* mais de ficar a fumar (PMOA1H)
8. conflitos armados e:: guerra *que assola* lá na zona centro (PMOB1H)
9. **era** até *dias quente* ((risos)) era dias quente (PMOB2M)
10. falam-se mais nessa língua porque nem *todas pessoas conseguiu* falar português (PMOA1H)
11. porque eu sou pobre *eles* também **consegue** ver que há de sair com coisas (PMOB1M)
12. mas hoje eu vejo até *algumas famílias fazer* pressão (PMOC2H)

13. para nossas criança elas *que vai* fazer furo / futuro melhora... (PMOC1H)
14. da mesma forma que minhas mãe/o me/ os meus pais me **criou** (PMOA1M)
15. são as crianças **nasceu** na minha vida (PMOC1H)
16. seus pais **é** velho tudo lá a pedir esmola (PMOC1H)

Os exemplos (7) e (8) representam a atuação do pronome relativo sobre a ausência de marca nos verbos “*gosta*” e “*assola*”, contexto que costuma facilitar a não concordância. A ocorrência (9) também demonstra outra tendência universal para a falta de concordância padrão – a posposição do sujeito. No entanto, como se pode notar nos dados (10), (11) e (12), foram encontrados verbos sem pluralidade mesmo em estruturas na ordem direta. Assim, ainda que os sujeitos dessas orações estejam antepostos (*todas pessoas, eles, algumas famílias*), os verbos não receberam marcas de plural.

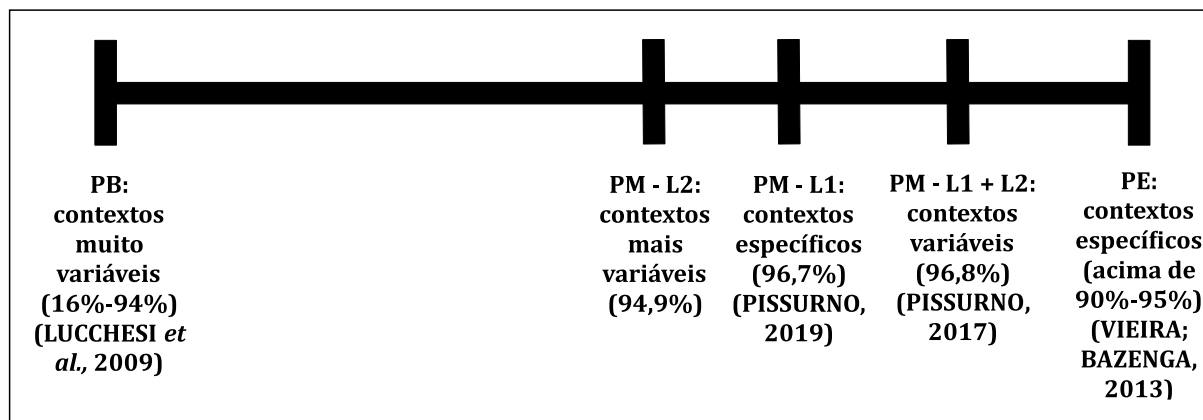
O efeito da saliência fônica, fator não considerado como significativo nessa amostra, mas que é válido de nota, aparece sobre os dados de (11) a (16), mostrando que ocorrem verbos sem marca de número em todos os níveis de diferenciação fônica e não somente nos mais baixos. Dessa maneira, há verbos sem plural nos graus 1 (*conseguem*), 2 (*fazer-fazerem*), 3 (*vai-vão*), 4 (*criou-criaram, nasceu-nasceram*) e até mesmo no 5 (*é-são*), o que infirma a hipótese geral, nesses dados, de que os níveis mais altos de saliência facilitam a concordância.

Outro fator digno de observação é que a maioria dos exemplos destacados possui sujeitos de traço animado (10) ao (16), o que negaria mais uma tendência universal de não marcação nessa amostra. Além disso,

também é possível perceber que os verbos destacados não são somente do tipo copulativo, inergativo ou inacusativo, que já carregam uma tendência à ausência de marcas. Desse modo, há verbos transitivos sem pluralidade, como em (7), (10), (11), (12), (13) e (14).

Essa breve exemplificação das ocorrências retiradas da amostra permite a reflexão de que a natureza dos dados sem marcas de plural não tem o mesmo perfil do que é encontrado na variedade europeia do Português. Em outras palavras, apesar de a variedade moçambicana apresentar altos índices de preferência pela concordância, similarmente ao PE, a análise qualitativa dos dados indica que, ao lado dos contextos considerados mais universais, que facilitam a ausência de marcas (presença de pronome relativo, verbos inacusativos e copulativos, posposição do sujeito, traços inanimados do sujeito, baixa saliência fônica), há ocorrências sem plural em estruturas não encontradas no PE, mas que são recorrentes também na variedade brasileira: sujeitos antepostos e animados, alta saliência fônica, verbos transitivos, além da atuação da escolaridade, fator social que não é relevante em variedades europeias, como já foi mencionado.

Considerando tal cenário, Pissurno (2017), à luz do *continuum* afro-brasileiro de Petter (2015), propõe que as variedades de Língua Portuguesa sejam distribuídas dentro de um *continuum* de padrões de concordância, de forma a localizar o Português de Moçambique em relação ao Português Brasileiro e ao Europeu. Seguindo a mesma linha de raciocínio para incluir o presente trabalho no *continuum*, a representação seria a seguinte:

Figura 1. *Continuum* de variedades do Português: padrões de concordância

Fonte: Adaptado de Pissurno (2017)

As variedades brasileira e europeia assumiriam os extremos do *continuum*, por apresentarem comportamentos muito opostos, ou seja, enquanto o PB possui índices bastante variados de marcação (16% a 94%, de acordo com Lucchesi *et al.* (2009) e inúmeros contextos com ausência de marca de número, o PE indica níveis altíssimos de preferência pelas marcas padrão (acima de 95%) e, quando há registros de ausência das mesmas (de 90% a 94%), essas ocorrem em contextos muito específicos, considerados universais, para o desfavorecimento da concordância de P6, como a posposição do sujeito, por exemplo (cf. VIEIRA; BAZENGA, 2013).

Já os trabalhos realizados sobre a variedade moçambicana revelam um comportamento instável dos dados, uma vez que os percentuais, em geral, são semelhantes aos do PE, mas a análise qualitativa dos dados indica contextos de não marcação de diferentes naturezas:

- (i) em Pissurno (2017), o trabalho que mescla falantes tanto de Português língua materna quanto segunda língua apontou para uma regra semicategórica (96,8% de aplicação da regra), apresentando contextos de ausência de concordância muito variáveis (ordem SVO, alta saliência fônica, sujeitos animados e antepostos, verbos transitivos);

- (ii) em Pissurno (2019), o estudo apresentado na ABRALIN 50, que observava apenas os falantes de Português língua materna, também mostrou um comportamento semicategórico (96,7%). Contudo, apenas as variáveis *escolaridade* (relevante apenas nas variedades brasileiras) e *posição do sujeito* (de caráter universal) foram selecionadas estatisticamente;

- (iii) na presente análise, que considerou apenas falantes de Português como segunda língua, obteve-se 94,9% de aplicação das regras de concordância, um comportamento no limite entre a regra variável e a semicategórica (LABOV, 2003), indicando que, qualitativamente, os dados sem marca são encontrados em estruturas variadas, diferentes daquelas consideradas como universalmente facilitadoras da ausência de marcas de número.

Dessa forma, os estudos da Amostra Maputo tomam posições intermediárias dentro do *continuum* proposto, já que, quantitativamente, estariam mais próximos da variedade europeia, mas, qualitativamente demonstram variação em contextos mais similares aos verificados na brasileira. É essa oscilação, entre um comportamento mais ou menos variável, que ratifica a hipótese de que a variedade moçambicana estaria ainda em processo de formação, como explica Pissurno (2017):

Essa constatação reflete, em uma proposta de estabelecimento de um *continuum* de padrões de concordância e à luz do *continuum* afro-brasileiro, a posição do PM no meio do caminho, isto é, apesar de apresentar um nível bastante alto de preferência pela concordância padrão, seguindo seu modelo Europeu de (possível) aquisição, ele se afastaria do PE e se aproximaria mais das variedades parcialmente reestruturadas, como a brasileira, por exibir contextos mais variáveis de não aplicação da regra.

Considerando que há forte influência de línguas locais no Português falado em Moçambique, para além de todas as formas de acesso à Língua Portuguesa, a variedade em questão pode ser analisada como ainda em processo de formação, construindo sua identidade linguística, a partir dos meios plurais de aquisição de língua aos quais é exposta. (PISSURNO, 2017, p. 199)

A autora ainda comenta que há três aspectos relevantes que podem influenciar a formação da variedade moçambicana quanto aos padrões de concordância verbal:

(i) o modelo supostamente padrão do Português Europeu – com marcação (semi-) categórica de pluralidade – ao qual teriam certo (provável) acesso na escola; (ii) a semelhança com o modelo brasileiro – com marcação variável de pluralidade – na sua constituição, especialmente por causa do contato multilinguístico e de sua tendência geral de simplificação morfológica; e (iii) os parâmetros das línguas locais (marcas de número sempre prefixais, ao contrário do padrão sufixal do Português), que, para muitos dos habitantes de Moçambique, são suas línguas maternas e com as quais convivem diariamente. (PISSURNO, 2017, p. 199-200)

Sendo assim, pode-se conjecturar que o índice observado no presente estudo revela que ser falante de Português como segunda língua possibilita, de fato, um comportamento mais variável. Em outras palavras, pode-se dizer que os contextos mais variáveis

nos quais não houve concordância foram encontrados em maior quantidade nos dados de falantes de Português L2, em comparação com o estudo que observou apenas falantes de L1.

Portanto, pressupõe-se que o contato com as línguas locais pode mesmo alterar, em certa medida, as estruturas da Língua Portuguesa falada por esses indivíduos e que, por ser uma variedade ainda recente (cerca de 45 anos como língua oficial do país), suas características não estejam totalmente definidas, revelando comportamento oscilante, ora semelhante ao PB, ora ao PE, sem contar que pode possuir traços específicos, devido ao forte contato multilinguístico que é atual e não ocorre nas outras duas variedades.

Considerações finais

Após toda a discussão apresentada, pode-se confirmar que os objetivos traçados para o trabalho foram alcançados, isto é, descreveram-se os dados de fala de informantes de Português L2, identificaram-se as características sociais e linguísticas que favorecem a ausência de marcas de número nos verbos e apontou-se a localização do Português de Moçambique no *continuum* de variedades do Português, quanto ao fenômeno da concordância verbal. Em relação às hipóteses levantadas para o estudo, retomam-se as perguntas iniciais apresentadas na introdução, para que sejam traçadas as suas conclusões:

- (i) qual é a influência do Português como L2 sobre os resultados alcançados?

Os resultados indicam que os falantes de Português como L2 demonstram comportamento de uma regra variável (94,9%), embora no limite estabelecido por Labov (2003), quanto aos padrões de concordância

cia verbal, diferentemente dos falantes de L1 que apresentam regra semicategórica de marcação (96,7%), confirmando a hipótese de que há estruturas diferentes quando o Português é L1 ou L2 dos indivíduos;

(ii) quais variáveis se mostram influentes no cancelamento das marcas de número?

O programa estatístico selecionou como relevantes quatro variáveis, quais sejam, língua(s) dominada(s) pelo informante, escolaridade, tipo de verbo e animacidade, evidenciando as seguintes tendências: falantes que usam mais línguas locais e com menos anos de escolaridade; verbos do tipo inacusativo e copulativo e sujeitos inanimados favorecem a ausência de marcas de plural. Assim, houve um balanço entre as variáveis sociais e linguísticas, o que não confirma nem infirma a hipótese geral de que as sociais seriam mais relevantes, já que, como foi observado, ser falante de L2 é fator significativo, e socialmente motivado, para a variação das marcas;

(iii) o Português de Moçambique já pode ser considerado uma variedade nativizada ou ainda é uma variedade em formação?

Observou-se um comportamento instável nos dados da amostra, apontando características quantitativas semelhantes ao PE (perfil mais semicategórico) e qualitativas mais semelhantes ao PB (contextos mais variáveis de não marcação: escolaridade, sujeitos antepostos e animados, saliência em graus altos) o que indica, como a hipótese previa, um quadro de variedade em formação.

Em resumo, conclui-se que o Português de Moçambique tenha ainda muitas características a serem descobertas, mas espera-se que o presente trabalho tenha contribuído, ainda que de forma preliminar, para a criação de hipóteses relacionadas à formação

da variedade moçambicana, auxiliando não só as reflexões sobre como o contato multilinguístico pode influenciar os padrões gramaticais de uma dada língua, mas também demonstrando como o PM se comporta no cenário de variedades da Língua Portuguesa, em uma espécie de *continuum* dos padrões de concordância.

Referências

ANTÓNIO, Tuaha. **Estratégias de ensino da concordância verbal em número à população universitária moçambicana**. 76f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Maputo: Faculdade de Letras/UEM, 2011.

ARMANDO RIBEIRO, C. M. **Dicionário gramatical Changana**. Moçambique: Paulinas, 2009.

BAVO, Názia. **Prática de estruturas: Concordância verbal em número**. 2011. Disponível em: www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/N.Bavo_FINAL20Abril2012.pdf. Acesso em: 17 de dezembro de 2015.

BRANDÃO, Silvia F.; VIEIRA, Silvia R. A concordância verbal e nominal no português do Brasil e no português de São Tomé: uma abordagem sociolinguística. **Papia**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 7-40, 2012a.

_____. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 1035-1064, 2012b.

DIAS, Hilzidina N. Diversidade cultural e educação em Moçambique. In: **Revista V!RUS**, São Carlos, n. 4, dez. 2010. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>. Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

FIGUEIREDO, Carlos F. G. A concordância variável no sintagma nominal plural do Português restruturado de Almojarife (São Tomé). **Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 28-55, 2009.

GANDRA, Ana S. A concordância verbal no português europeu rural. In: OLIVEIRA, Klebson.; CUNHA, Hirão F.; GOMES, Luis (Orgs.). **Novos tons de Rosa... para Rosa Virgínia Mattos e**

Silva. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 142-161.

GONÇALVES, Perpétua. Tipologia de erros do Português Oral de Maputo: um primeiro diagnóstico. In: GONÇALVES, P.; STROUD, C. (Orgs.) **Panorama do Português oral de Maputo, v. II – A construção de um Banco de “Erros”**. INDE – Cadernos de Pesquisa nº 24. Maputo: Moçambique, 1997, p. 35-67.

_____; STROUD, C. (Orgs.) **Panorama do Português oral de Maputo, v. III – Estruturas Gramaticais do Português: Problemas e Exercícios**. INDE – Cadernos de Pesquisa nº 27. Maputo, Moçambique, 1998.

_____; **A gênese do Português de Moçambique**. Lisboa: INCM, 2010.

_____; CHIMBUTANE, Feliciano S. (Org.) **Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique: Em direção a uma coerência entre discurso e prática**. Moçambique. Alcance Editores, 2015.

GRACIOSA, Diva. **Concordância verbal na fala culta carioca**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 1991.

Instituto Nacional de Estatística, **IV Recenseamento Geral da População e Habitação – 2017: Indicadores Sócio-Demográficos, Moçambique**, Maputo, Instituto Nacional de Estatística (INE). 2017.

JEQUE, Avelino. **O enfraquecimento da morfologia flexional verbal (pessoa e número) no português de Moçambique**. 80f. Dissertação (Licenciatura em Língua Portuguesa). Maputo: Faculdade de Letras/UEM, 1996.

JON-AND, Anna. **Variação, contato e mudança linguística em Moçambique e Cabo Verde. A concordância variável de número em sintagmas nominais do português**. Tese (Doutorado). Suécia: Stockholm University, 2011.

JUSTINO, Victor. Concordância verbal em número: da descrição linguística à avaliação no contexto de ensino-aprendizagem. In: BASTOS, Mónica; MARQUES, José; MONTEIRO, Ana; SIOPA, Conceição. (Orgs.) **Ensinar a língua portuguesa em Moçambique: Desafios, possibilidades e constrangimentos**. Textos selecionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa, p. 166-186. Porto: Porto Editora, 2015.

LABOV, William. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, Christina B.; TUCKER, Richard G. (Org.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Oxford: Blackwell, 2003, p. 235-250.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (orgs.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009

_____; _____; SILVA; Jorge Augusto A. A concordância verbal. In: LUCCHESI, Dante, BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Orgs.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MONGUILHOTT, Isabel O. S. **Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de 3ª pessoa do plural no PB e no PE**. 229f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Florianópolis: Faculdade de Letras/UFSC, 2009.

MONTE, Alexandre. **Concordância verbal e variação: um estudo descritivo-comparativo do Português Brasileiro e do Português Europeu**. 171f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). São José do Rio Preto: Faculdade de Letras/UNESP, 2012.

MORENO, Albertina; TUZINE, António. Distribuição social de variáveis linguísticas no Português Oral de Maputo. In: GONÇALVES, Perpétua.; STROUD, Christopher. (Orgs.) **Panorama do Português oral de Maputo. Volume II – A construção de um Banco de “Erros”**. INDE – Cadernos de Pesquisa nº 24. Maputo: Moçambique, 1997, p.71-91.

NARO, Anthony J. The social and structural dimensions of a syntactic change. **Language**. v. 57, p. 35-69, 1981.

NHONGO, Názia. **A concordância verbal em número no discurso escrito de estudantes universitários moçambicanos**. 90f. Dissertação (Licenciatura em Língua Portuguesa). Maputo: Faculdade de Letras/UEM, 2005.

PETTER, Margarida M. Ampliando a investigação do **continuum** afro-brasileiro de Português. **Papia**, São Paulo, v. 2, n. 25, p. 305-317, 2015.

PISSURNO, Karen C. S. **A concordância verbal de terceira pessoa do plural na variedade moçambicana do Português: uma abordagem sociolinguística**. 222f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2017.

PISSURNO, Karen C. S. **A influência do contato linguístico na concordância verbal de terceira pessoa no Português Moçambicano**. Trabalho apresentado no Congresso Abralín 50. Maceió, 2019.

RUBIO, Cássio F. **Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu: estudo sociolinguístico comparativo**. 391f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho". UNESP, São José do Rio Preto, 2012.

SCHERRE, Marta M. P.; NARO, Anthony J. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. **Sripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 109-131, 2006.

SITOE, Bento; NGUNGA, Armindo. **Relatório do II Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, NELIMO** – Centro de Estudos das Línguas Moçambicanas, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2000.

VAREJÃO, Filomena. **Variação em estruturas de concordância verbal e em estratégias de relativização no português europeu popular**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2006.

VIEIRA, Silvia R. **Concordância verbal: variação em dialetos populares do Norte fluminense**. Dissertação (Mestrado em Língua Por-

tuguesa). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 1995.

_____. O estatuto da regra variável e o fenômeno da concordância verbal em variedades do português. In: CESTERO et. al. (org). **Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL**. Alcalá de Henares/Espanha: ALFAL/Universidad de Alcalá, 2011. CDROM.

_____; BAZENGA, Aline M. A concordância de terceira pessoa plural: padrões em variedades do Português. In: VIEIRA, Silvia R. (Org.) (2015). **A concordância verbal em variedades do Português**. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2013, p. 29-75.

_____; BRANDÃO, Silvia F. Tipologia de regras linguísticas e estatuto das variedades/línguas: a concordância em português. In: **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 81-112, 2014.

_____; PISSURNO, Karen Cristina da Silva (Orgs.). **Corpus Moçambique-PORT** (2016). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. Disponível em: <www.corporaport.letras.ufrj.br> Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Empirical foundations for theory of linguistic change. In: LEHMANN, Winfred.; MALKIEL, Yakov. (Eds.) **Directions for Historical Linguistics**, p. 97-195. Austin: University of Texas Press, 1968.

Recebido em: 13/02/2020
Aceito em: 13/05/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

O uno e o múltiplo nos discursos barrocos do Padre Antônio Vieira

*Josenildo Campos Brussio (UFMA)**
<https://orcid.org/0000-0001-7721-9199>

*Daciléia Lima Ferreira (UFMA)***
<https://orcid.org/0000-0003-3322-1291>

Resumo:

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o caráter uno e múltiplo nos discursos do Padre Antônio Vieira no Sermão da Primeira Dominga da Quaresma, proferido no Maranhão, no século XVII à luz da noção ideológica de sujeito de Mikhail Bakhtin, as noções do Imaginário de Gilbert Durand e Gaston Bachelard, as teorias sobre o Imaginário Social jesuítico do antropólogo e pesquisador Luiz Felipe Baêta Neves entre outros grandes teóricos. Os sermões de Vieira são conhecidos pela retórica barroca, mas, acima de tudo, pela riqueza, excentricidade e diversidade de sujeitos que ele consegue representar nas construções de seus discursos. Metodologicamente, analisaremos neste artigo apenas um sermão do Padre Antônio Vieira, escrito no Maranhão do século XVII, dada a extensão da obra do grande orador sacro da língua portuguesa, que escreveu mais de duzentos sermões ao longo de sua vida. Como resultado, mostraremos o caráter uno e múltiplo do Pe. Antônio Vieira a partir de algumas imagens complexas do jesuíta no Sermão da Primeira Dominga da Quaresma: a imagem do justiceiro, que converge com a imagem heroica do soberano mago e guerreiro na classificação isotópica das imagens de Gilbert Durand (1997).

Palavras-chave: Pe. Antônio Vieira. Discursos barrocos. Bakhtin.

Abstract:

The one and the multiple in the baroque speeches of Padre Antônio Vieira

This article aims to reflect on the one and multiple character in Padre Antônio Vieira's speeches in the Sermon of the First Dominga da Quaresma, given in Maranhão, in the 17th century in the light of Mikhail Bakhtin's ideological notion of "subject", the notions of Imaginary of Gilbert Durand

* Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da UFMA/Campus de São Bernardo. Doutor em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012). Email: josenildobrussio@gmail.com

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult), da Universidade Federal do Maranhão. Email: limadacileia@gmail.com

and Gaston Bachelard, the theories about the Jesuit Social Imaginary of the anthropologist and researcher Luiz Felipe Baêta Neves, among other great theorists. Vieira's sermons are known for their Baroque rhetoric, but, above all, for the richness, eccentricity and diversity of subjects he manages to represent in the construction of his speeches. Methodologically, we will analyze in this article only a sermon by Padre Antônio Vieira, written in 17th century Maranhão, given the extent of the work of the great sacred speaker of the Portuguese language, who wrote more than two hundred sermons throughout his life. As a result, we will show the one and multiple character of Padre Antônio Vieira from one of his most complex images in the Sermon of the First Domingo da Lares: the image of the vigilante, which converges with the heroic image of the sovereign wizard and warrior in the isotopic classification from Gilbert Durand's images (1997).

Keywords: Padre Antônio Vieira. Speeches. Bakhtin.

Introdução

O Padre Antônio Vieira é considerado, por muitos pesquisadores, uma figura icônica do Barroco literário no Brasil do século XVII, visto por muitos como um dos grandes representantes da Companhia de Jesus.

De fato, a sua produção é vasta, na qual se destacam o clamor de seus sermões, as cartas e as profecias. Por essa razão, faremos uso somente de um sermão, neste artigo, para dialogarmos com concepções teóricas da Psicologia Social, mais especificamente, do Imaginário Social, na contemporaneidade. O sermão escolhido foi o Sermão de Santo Antônio, direcionado aos peixes (1654).

Feita esta seleção, interessa-nos, neste texto, apresentar as diferentes faces de Vieira presentes em seus diversos sujeitos (no sentido bakhtiniano) que eclodem circunstancialmente no Sermão da Primeira Domingo da Quaresma ou das Tentações (1653).

O crítico literário Alfredo Bosi (2001) observa que os jesuítas se utilizavam da alegoria como instrumento pedagógico no processo de catequização do aborígene. Percebemos, no Sermão da Primeira Domingo da Quaresma, que Vieira também se utiliza

deste recurso para pregar aos fazendeiros do Maranhão na defesa dos índios.

Eloy Coelho Netto (1985) aponta os sermões mais importantes de Vieira no Maranhão, por seu conteúdo e contundência, assim os distribuindo:

[...] o "Sermão da Primeira Domingo da Quaresma" (1653) condena a escravidão indígena e apela para a consciência dos moradores; o "Sermão da Quinta Domingo da Quaresma" (1654) mostra que não há verdade no Maranhão, onde os moradores acusavam e afrontavam os jesuítas que defendiam os índios; o "Sermão de Santo Antônio" (1654) condena a corrupção no Maranhão, as lutas internas, além disso, repreende os moradores que por causa dos negócios do algodão perdiam a consciência cativando os índios; o "Sermão do Espírito Santo" (1657) define a pregação dos indígenas, revela as dificuldades a vencer, destaca a língua e a rudeza da gente, e reforça a glória do ofício de pregar a fé e salvar as almas (COELHO NETTO, 1985, p. 101).

José Honório Rodrigues (apud COELHO NETTO, 1985, p. 101) aponta estes três sermões como os mais importantes do orador sacro durante a sua passagem pelo Maranhão. Outro pesquisador, Jomar Mo-

raes (1979), que presidiu a Academia Maranhense de Letras nos anos 90, também destaca aqueles três sermões como os mais significativos dentre os proferidos pelo jesuíta, no Estado.

Embora os três sermões acima também sejam destacáveis, este artigo tem por objetivo refletir sobre o caráter uno e múltiplo do discurso do Padre Antônio Vieira em um dos seus sermões proferidos no Maranhão no século XVII: o Sermão da Primeira Domingo da Quaresma (1653).

Os sermões de Vieira são conhecidos pela retórica barroca, mas, acima de tudo, pelos diversos sujeitos presentes nos diferentes sermões proferidos pelo Padre. Optamos pelo Maranhão em razão do recorte metodológico, dada a extensa obra do grande orador sacro da língua portuguesa¹.

Para tanto, faremos, na primeira seção, uma exposição dessas diversas faces do Padre Antônio Vieira, sob uma perspectiva histórica de seus sermões, situando esse sujeito – homem, padre – em sua multiplicidade de atividades profissionais. Na segunda seção, apresentaremos este sujeito numa concepção dialógica bakhtiniana, principalmente, na percepção do olhar do sujeito Padre Antônio Vieira na construção de sermões. Na última seção, traçaremos uma análise desses múltiplos sujeitos e olhares a partir do Sermão da Primeira Domingo da Quaresma à luz da noção ideológica de sujeito de Mikhail Bakhtin, das noções do imaginário de Gilbert Durand e Gaston Bachelard e das teorias sobre o imaginário social jesuítico

do antropólogo e pesquisador Luiz Felipe Baêta Neves entre outros grandes teóricos.

As faces do Padre Antônio Vieira

Ainda que relatássemos em poucas ou muitas linhas a história de vida do Padre Antônio Vieira, não seriam o suficiente para nos dizer quem foi (ou quem foram) esse(s) Vieira(s), portanto, neste artigo, não traremos a biografia do jesuíta. As possíveis leituras e interpretações de seus sermões geralmente convergem para a construção da identidade de um só homem, por outro lado, as práticas sociais do jesuíta, no exercício do seu sacerdócio, apresentam-nos um homem de múltiplas atividades profissionais.

A produção *literária*² do Padre Antônio Vieira, principalmente os seus sermões, tem sido uma fonte inesgotável para estudos e construção de conhecimentos, todavia, na condição de um trabalho acadêmico, esse extenso acervo requer um (re) corte, o que significa fazer uma criteriosa seleção dos textos que o pesquisador pretende analisar, valendo-se da luz incolor do tempo histórico, da complexidade e da universalidade que a obra de Vieira adquire nos mais variados campos do conhecimento. Primeiramente, porque coexistem os aspectos uno e múltiplo na essência deste sujeito – Padre Antônio Vieira – os quais transcendem a sua própria existência no tempo e no espaço. Aqui ocorre um perigo teórico, como diz Neves:

O perigo teórico mais relevante que se corre ao tratar de Vieira é, precisamente, o de se deixar tomar por esta permanência histórica rara e pela multiplicidade de formas de ação do jesuíta. O perigo está em se imaginar uma figura única, de se pensar em uma essência

1 O Padre Antônio Vieira escreveu mais de 200 sermões ao longo de carreira presbiteral. O missionário esteve no Maranhão entre os anos de 1653 e 1661. Sua presença nesta terra foi marcante quer nas mudanças que ocasionou na luta contra os colonos pela defesa dos índios, quer no processo de evangelização, que resultou na produção de dezessete sermões (MORAES, 1979).

2 O adjetivo “literária”, aqui, expressa todo o conjunto de produções escritas do jesuíta, incluindo as que nitidamente possuem aspectos da arte literária, como as metáforas em seus sermões.

que atravessasse sua vida e obra fundido-as em uma unidade que tudo explicaria ou justificaria (NEVES, 2003, p. 44).

A observação de Neves constitui uma preocupação metodológica crucial para o nosso objeto de estudo ao pensarmos que é difícil imaginar como se deu a produção e escrita dos seus sermões: foram transcritos em que momento após sua explanação na homilia? Será que a transcrição reproduziu de fato o discurso proferido oralmente? Enfim, são inúmeras indagações as quais não teremos como responder, mas fica a reflexão que pensar em uma unidade de imagem do Padre Antônio Vieira, que tudo explicaria e resumiria sobre ele, seria impossível.

Quando nos referimos a análise dos discursos do jesuíta, com tantas habilidades e funções (missionário, político, orador, pregador, sermonista, etc.), que desempenhou na província, o uno e múltiplo, que coexistem em um indivíduo tão complexo, se articulam como obstáculos a uma compreensão teórica mais profunda e igualmente complexa.

As produções do jesuíta ora nos apresenta um Vieira multifacetado, múltiplo, fragmentado em outros *Vieiras* (orador sacro, diplomata, missionário, escritor, administrador eclesiástico, político), ora nos apresenta um Vieira denso, concentrado, uno e mítico (como se fosse um só, do qual emanariam cada uma das suas outras faces).

Além deste caráter duplo (uno e multi), ambíguo e, concomitantemente, antagônico do jesuíta, o uso acentuado de antíteses em sua retórica e o destaque para a temática do conflito existencial nos permitem caracterizar o seu discurso como um *discurso oximorônico*³, não só pelo uso dos oxímoros,

3 O *oxímoro* é o mesmo que o paradoxo, uma figura de linguagem que aproxima termos ou expressões contrastantes e contraditórios num só pensamento. Ex: Rios de *neve* em *fogo* convertido (Gregório de Matos).

mas também pelo uso retórico do silogismo e dos sofismas que muitas vezes se fundamentam na contradição ou oposição de ideias para atingir a persuasão.

Acreditamos que os “poderes” conferidos a Vieira pela Coroa para sua atuação nas terras maranhenses também possam ter corroborado para essa excentricidade complexa do jesuíta. Aliás, era surpreendente a liberdade com a qual, nestas terras, o missionário se dirigia aos ouvintes, a maneira como apontava as faltas, listava os defeitos e falava as verdades: “no Maranhão o padre sentia-se em casa, ficando mais à vontade para chamar a atenção – ‘tenho dito tantas verdades, com tanta liberdade, a tão grandes ouvidos’[...]” (BRANDÃO, 1979, p. 32).

O crítico literário Alfredo Bosi afirma que “existe um Vieira brasileiro, um Vieira português e um Vieira europeu [...]” (BOSI, 2001, p. 121). Outros pesquisadores, como Brandão (1979), acreditam que haja um Vieira maranhense. Pregou nas províncias de Pernambuco e da Bahia. Todavia, em nenhuma delas, encontraríamos um Vieira mais brasileiro do que no Maranhão, pois “[...] o Maranhão foi fonte de inspiração e mais ainda, de vida na obra de Vieira. Um Vieira muito mais atuante e vivo que aquele dos volteios barrocos, dos cultismos e conceptismos” (BRANDÃO, 1979, p. 32). Até que ponto podemos afirmar que essa construção ideológica é mais um mito⁴?

Acreditamos que o diálogo sobre essa questão é um “fio condutor” na percepção do imaginário social em Vieira e fica ainda

4 Conforme Cassirer (2006), em *Mito e Linguagem*, adotamos este conceito porque esse autor vem afirmar que “o homem moderno passou a adotar o conhecimento mítico em depreciação ao conhecimento científico deixando de lado uma história de racionalização. Utilizamos a palavra *mito* neste artigo a partir da compreensão de Cassirer.

mais interessante se colocarmos alguns contrapontos: será que esta denominação de “Vieira brasileiro, Vieira português, Vieira europeu”, cunhada por Bosi (2001), aponta apenas para posições espaciais (geográficas) que o jesuíta ocupara durante as suas produções, já que esteve no Brasil, em Portugal, em Roma, na Holanda, na França (PELOSO, 2007) ou há muito mais implicações (socioculturais, ideológicas, temporais, até mesmo religiosas) nessas nomenclaturas? Pensar um “Vieira maranhense”, como afirmou Brandão (1979), não seria fragmentá-lo mais ainda dentro destas posições que mencionamos na questão anterior?

Como vemos, são entraves teóricos que exigem cuidado do pesquisador ao olhar o objeto de estudo. Por se tratar de uma pesquisa na qual o tema se erige a partir dos discursos do Padre Antônio Vieira, buscamos vincular o nosso olhar a um objeto de estudo bastante explorado na Análise do Discurso e também muito recorrente nos estudos em Psicologia Social: a noção de sujeito, na tentativa de nos aproximarmos de um Vieira que represente a ideologia (visão de mundo) que ele próprio sustenta, cujas imagens e símbolos estão condicionados a sua própria condição histórica.

O caráter uno e múltiplo de Vieira se redobra em seu pensamento simbólico, sua *consciência indireta*⁵ apresenta à consciên-

5 Para Durand (1988), em *A Imaginação Simbólica*, a consciência dispõe de duas maneiras de representar o mundo: a primeira, *representação direta*, dá-se através da percepção na presença do objeto; a segunda, *representação indireta*, ocorre na ausência do objeto e por meio de uma imagem. Tem-se, assim, um contínuo, onde a consciência dispõe de diferentes graus da imagem, cujos dois extremos seriam constituídos “pela adequação total, a presença perceptiva, ou a inadequação mais acentuada, ou seja, um signo eternamente privado do significado, e veremos que esse signo longínquo nada mais é do que o símbolo” (DURAND, 1988, p. 11-12).

cia o objeto ausente em forma de imagem. São essas imagens que buscaremos analisar em seus sermões. No dizer de Eliade:

O pensamento simbólico não é uma área exclusiva da criança, do poeta ou do desequilibrado: ela é consubstancial ao ser humano; precede a linguagem e a razão discursiva. O símbolo revela certos aspectos da realidade – os mais profundos – que desafiam qualquer outro meio de conhecimento. As imagens, os símbolos e os mitos são criações irresponsáveis da psique; elas respondem a uma necessidade e preenchem uma função: revelar as mais secretas modalidades do ser. Por isso, seu estudo nos permite melhor conhecer o homem, “o homem simplesmente”, aquele que ainda não se compôs com as condições da história. Cada ser histórico traz em si uma grande parte da humanidade anterior à História (ELIADE, 2002, p. 9).

Como vemos, Eliade (2002) enfatiza que as imagens, os símbolos e os mitos revelam as mais secretas modalidades do ser, justamente o que nos interessa nesta pesquisa, em relação ao *ser* Padre Antônio Vieira. O uso do termo *ser* que se refere ao humano é muito comum nas pesquisas em ciências humanas e sociais, todavia utilizaremos com maior frequência o termo *sujeito*, a fim de nos aproximarmos do ser histórico, ou seja, do sujeito histórico que reflete, consciente ou inconscientemente, as circunstâncias de seu tempo.

Na tentativa de compreender melhor este sujeito, utilizaremos, também, como referencial teórico os escritos de Mikhail Bakhtin reunidos na *Estética da Criação Verbal*, em cuja produção se encontra uma concepção dialógica de língua e, conseqüentemente, de sujeito:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus

variáveis, por um emprego consciente e decalcado (BAKHTIN, 1997, p. 315).

Na citação acima, vale a pena reforçar que as palavras “dos outros”, conforme menciona Bakhtin, são uma das categorias mais complexas para a compreensão da teoria do discurso do pensador russo. Quem seriam os outros nos discursos de Vieira? Pergunta muito difícil de se responder, quando seria impossível identificar todos os discursos dos outros que contribuíram para a construção do sujeito Antônio Vieira, padre ou não.

Na próxima seção, discutiremos um pouco mais sobre este sentido dos outros na teoria dialógica de Bakhtin, relacionando com os aspectos uno e múltiplo do Padre Antônio Vieira em seus sermões.

O sujeito Padre Antônio Vieira e a concepção dialógica de Mikhail Bakhtin

Mikhail Bakhtin (1997) traz em seu pensamento a ideia de língua como algo heterogêneo, suscetível a mudanças históricas, sociais e culturais. É justamente este ponto de observação da linguagem que nos interessa para tentar compreender a construção dos discursos do Padre Antônio Vieira no Maranhão do século XVII.

Para Ribeiro, “Bakhtin trabalha com um mundo em movimento e em perene transformação, seu objeto está sempre em processo, não se submete a uma forma fixa e imutável” (RIBEIRO, 2011, p. 5), ou seja, a linguagem em constante movimento deve ser observada em sua relação dialógica:

Para ele [Bakhtin] o único objeto real e material de que dispomos para entender o fenômeno da linguagem humana é o exercício da fala em sociedade. A língua falada, nas casas e nas feiras, na rua e na igreja,

no quartel e na repartição, no baile e no bordel, é sempre o que existe de materialmente palpável para o estudo. Para ele, a língua — que Saussure considera o objeto da linguística — não passa de um modelo abstrato, construído pelo teórico a partir da linguagem viva e real. Coerentemente Saussure afirmava que “não é o objeto que precede o ponto de vista, mas é o ponto de vista que cria o objeto”. No caso da linguística é exatamente o que ocorre: o seu objeto é criado a partir do ponto de vista de que a linguagem humana não pode ser objeto de conhecimento científico, assim como o exercício da fala (RIBEIRO, 2011, p. 4).

Ribeiro (2011) aponta a fala em sociedade como um objeto real e material essencial para a compreensão do fenômeno da linguagem humana. Essa concepção bakhtiniana elucida a importância da fala enquanto dinamismo organizador do social, pois é através da língua falada nas práticas sociais cotidianas (nas casas, feiras, ruas, igrejas, quartéis, repartições, bailes, bordéis, etc.), que a linguagem se constitui, com o mundo em movimento e constante transformação.

Assim, a linguagem não pode ser um objeto de estudo estático, fixo e imóvel. A palavra, como também a oração pura e simples, não requer ato comunicativo, pode ser retirada do ato comunicativo, porque não necessita de uma resposta por parte do outro na relação dialógica. Uma vez pronunciada, pode não ser precisa e possui uma efetivação abstrata; é o término do elemento e não do todo.

Para Bakhtin (1997), a palavra ou a oração sozinha não tem autoria, só a partir do momento em que se torna um enunciado, em uma situação discursiva, é que passa a representar a intenção do falante. Quando inserimos a palavra ou oração em um discurso, escolhemos as palavras de acordo com as especificidades do gênero discursi-

vo utilizado no momento. Já que o gênero é uma forma típica do enunciado, no gênero a palavra incorpora esta tipicidade.

As palavras são incorporadas ao nosso discurso a partir de enunciados de outras pessoas, dessa maneira, carregam enunciações individuais que expressam as experiências individuais do falante, mas também carregam enunciações coletivas, de outros discursos apreendidos pelo falante em suas interações sociais com os outros sujeitos.

Bakhtin (1997) considera que a palavra não é dotada apenas de expressão típica, mas também de expressão individual, já que nos comunicamos por meio de enunciações individuais. E que as palavras: “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (p. 295). À diferença do enunciado, palavra e oração, são desprovidas de “endereço”; não são ditas para alguém, não pertencem e nem se referem a ninguém, carecem de qualquer tipo de relação com o dizer do outro.

Para compreender melhor a relação dialógica, Ribeiro (2011) aponta em sua análise sobre a linguagem na concepção bakhtiniana que “já que se trata de linguagem e não de língua, a unidade básica não pode ser o signo, mas o enunciado” (RIBEIRO, 2011, p. 5).

Um enunciado não é um signo pela simples razão de que para existir ele exige a presença de um enunciador (quem fala, quem escreve) e de um receptor (quem ouve, quem lê). O signo faz parte de uma construção teórica que dispensa os sujeitos reais do discurso. Um signo, num dicionário, não é e não pode ser um enunciado. Este exige uma realização histórica. Um enunciado acontece em um determinado local e em um tempo determinado, é produzido por um sujeito histórico e recebido por outro. Cada enunciado é único e irrepetível. A mesma frase, exatamente a mesma, pronunciada em situações sociais

diferentes, ainda que pelo mesmo enunciatador, não constitui um mesmo enunciado e não pode constituir. Imaginem que, daqui a algumas horas, eu leia este mesmo texto, palavra a palavra, na Estação Rodoviária de Campos, para um público que não esperava ouvir-me. Será o mesmo texto, mas seguramente não o mesmo enunciado. Aqui, leio uma palestra para um público que, presumivelmente (eu espero!), deseja ouvir-me dissertar sobre as questões da linguagem num teórico de nome estrangeiro e complicado. Lá, as pessoas estarão possivelmente esperando as chamadas para as suas viagens e sem nenhum interesse pelas coisas que eu venha a dizer. Tudo o que conseguirei é uma fama de maluco, maior do que a já carrego, por ser professor universitário nesse nosso triste país.

Para Bakhtin (1997), língua e sujeito são permeados de discursos alheios e de relações dialógicas (de confronto, acusação, negação, recusa...); daí, pode-se depreender que o sujeito se constitui na sua relação com os outros, “as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (BAKHTIN, 1997, p. 315).

Um outro traço constitutivo do enunciado é o fato dele ser produzido para alguém. E que as palavras são incorporadas ao nosso discurso a partir de enunciados de outras pessoas. As enunciações em suas relações dialógicas, somadas a outros aspectos, tais quais os que pertencem ao campo linguístico –, marcam percursos traçados pelo sujeito e(m) construção da linguagem.

Para Bakhtin (1997), cada ato de enunciação é composto por diversas “vozes”. Assim, cada palavra, oração ou ato de fala vem dotado de assimilações, percepções, sentidos, valores construídos pelos outros, os quais vamos absorvendo em nossas interações, relações e práticas sociais. Isto é o que o autor denomina de polifonia. Estas vozes

“dialogam” dentro do discurso, não se trata apenas de uma retomada. Este diálogo polifônico é construído historicamente e socialmente.

Por isso, reforçamos a imagem do uno e do múltiplo nos discursos de Vieira, por entendermos que em seus sermões a voz do sujeito Padre Antônio Vieira está eivada de múltiplos discursos que contribuíram para a construção da consciência individual do falante. Só pensamos graças a um contato permanente com os pensamentos alheios, pensamento este expresso no enunciado. Dessa forma, a consciência individual é resultante de um diálogo entre interconsciências.

O Maranhão que aparece nos discursos de Vieira é uma província da Colônia que, antes de sua presença física na terra dos *maranaguaras*⁶, chegou à consciência do jesuíta por diferentes fontes discursivas, como os discursos de seus superiores que o enviaram àquela missão e os demais interlocutores com os quais dialogara até a sua chegada.

O enunciado não é um conceito meramente formal; um enunciado é sempre um acontecimento. Ele demanda uma situação histórica definida, atores sociais plenamente identificados, o compartilhamento de uma mesma cultura e o estabelecimento necessário de um diálogo. Todo enunciado demanda outro a que responde ou outro que o responderá. Ninguém cria um enunciado sem que seja para ser respondido. Mesmo isto que eu agora leio, ainda que não venha a receber respostas exteriorizadas, por certo as pro-

vocará interiormente e, desde já, esboço as minhas réplicas neste diálogo sem fim. (RIBEIRO, 2011, p. 5).

A relação dialógica não acontece somente entre discursos interpessoais (seja escrito ou verbal), embora tenha se originado dentro dessa concepção; ela engloba a diversidade das práticas discursivas de maneira mais ampla e aberta. Assim, todo discurso não é uma obra fechada e acabada de apenas um indivíduo, mas é um processo heterogêneo, junção de discursos entre o eu e o outro. O dialogismo pode ser aplicado à relação entre as línguas, as literaturas, os gêneros, os estilos e até mesmo entre as culturas, pois todos esses itens trazem em comum a linguagem, corroborando a busca da totalidade que norteia o pensamento bakhtiniano.

Esta concepção bakhtiniana de sujeito pode nos ajudar a visualizar com outros olhos o(s) sujeito(s) Antônio Vieira em suas diferentes relações com outros de sua época, analisando os *enunciados* construídos em suas cartas e, principalmente, em seus sermões, pois, como afirma Bakhtin (1997),

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido *lato*): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. **É por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da**

6 Termo utilizado por Eloy Coelho Netto (1985) para denominar os índios que habitavam o Maranhão à época da colonização: “Estes índios tupinambás na ilha de Upaon-Açu tomam o nome de maranaguaras – Maranhã – semelhante ao mar, e guará – habitante. Nesta Província havia nações Tupinambás, Tapuias, Tamarambeses, sempre em desabrida e cruel luta entre si, sem trégua e descanso, sem piedade e remorsos” (COELHO NETTO, 1985, p. 32-33).

comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p. 317, grifos nossos).

Destacamos a última oração porque focaliza bem um dos procedimentos metodológicos com o qual nos preocupamos nesta pesquisa: o enunciado como reação-resposta a outros enunciados numa dada esfera da comunicação. Este é, sem dúvida, um dos exercícios que melhor desenvolveu em seu sermonário, o Padre Antônio Vieira. Pretendemos analisar estes enunciados (contidos nos sermões e cartas) a partir de suas continuidades, ratificações, confirmações e, por outro lado, a partir de suas rupturas, contradições, negações, objetivando diminuir o quanto possível os riscos de reducionismos dos ecos e lembranças que possam expressar os enunciados do missionário.

Como lembra Bakhtin (1997),

a expressividade da palavra isolada não é, pois, propriedade da própria palavra, enquanto unidade da língua, e não decorre diretamente de sua significação. Ela se prende quer à expressividade padrão de um gênero, quer à expressividade individual do outro que converte a palavra numa espécie de representante do enunciado em seu todo – um todo por ser instância determinada de um juízo de valor (BAKHTIN, 1997, p. 315).

Os enunciados (discursos retóricos) de Vieira, o uso da linguagem barroca, a sua oratória, ora sarcástica/lúdica, ora explosiva, conferem-lhe uma dimensão complexa; mais do que isso, demonstram a própria complexidade do sujeito que os constrói e refletem práticas sociais de um contexto de veras conturbado.

Só para ilustrar, o século XVII tanto para Portugal quanto para o Brasil foi marcado por grande turbulência. Lá, além dos impactos causados pela União Ibérica⁷, ainda

7 Em 1578, D. Sebastião, Rei de Portugal, procura restaurar o espírito das cruzadas. Ao tentar conquistar o norte da África, foi derrotado na

tiveram que lidar com crises político-econômicas que duraram décadas; aqui, as disputas entre jesuítas e colonos mediante a escravização dos índios requeriam medidas diplomáticas estratégicas da Companhia de Jesus sem atingir diretamente os interesses econômicos da Coroa, visto que ambas partilhavam fins em comum.

O sujeito Padre Antônio Vieira apareceu no século XVII de maneira excepcional, “com uma inteligência inquieta, sensibilidade aguçada, capaz de revelar traços da arte do seu tempo, ao lado de uma atitude crítica com relação a esta mesma arte” (CARVALHO, 2000, p. 36).

É inegável a capacidade de se adaptar aos contextos missionários aos quais era enviado para coordenar. Mais do que isso, o jesuíta conseguia transitar, nos seus discursos, da função de orador sacro à função de jurista defensor dos cativos (índios) que sofriam maltratos pelos fazendeiros do Maranhão.

Apesar da função política de defender os interesses da Coroa e da Companhia de Jesus, Vieira se apresentava sensível ao cenário em que se encontrava o Maranhão, assim, torna-se possível, através dos discursos do jesuíta, perceber a constituição simbólica de um imaginário social do Padre Antônio Vieira no Maranhão seiscentista.

batalha de Alcácer Quibir e desapareceu. Portugal viu-se mergulhado numa profunda crise político-sucessória, pois o jovem rei desaparecido não deixou herdeiros. Felipe II, Rei da Espanha, era neto do rei português à época da descoberta do Brasil, D. Manuel, e se considerava o legítimo herdeiro do trono português. Parte da nobreza de Portugal resistia à pretensão do monarca espanhol. O impasse político foi resolvido com o uso da força: Filipe II invadiu Portugal, em agosto de 1580, e derrotou os exércitos lusitanos na batalha de Alcântara. Iniciava-se, nessa data, o período denominado União das Coroas Ibéricas (ou União Ibérica), no qual Portugal ficou sob o domínio da Espanha e que se estendeu até 1640 (CHACON, 2005).

Os textos do Padre Antônio Vieira contêm uma produção laboriosa empenhada em um forte exercício retórico e oratório, tais quais lhe conferiram, entre os críticos literários, o lugar de expoente no uso do *conceptismo* em textos de língua portuguesa.

O conceptismo, mais do que um *recurso literário*, representa nos textos do jesuíta, uma ação sobre o mundo à sua volta. A força do seu discurso reflete uma série de contradições e divergências que apresentam elementos paradoxais e, por conseguinte, objetos discursivos paradoxais, marcantes nos textos produzidos – daí que sublinhamos este momento histórico-literário de Barroco.

Os argumentos discursivos do jesuíta são estruturados em ensinamentos que sublinhamos da Escolástica Medieval; dessa maneira, é comum que o jesuíta sempre busque um argumento lógico para fundamentar sua fé católica. Por isso, o uso da retórica como disciplina é um recurso indispensável na prática missionária do padre para fins de persuasão do público. Por conseguinte, estes recursos discursivos refletem a composição de um imaginário social fundamentado no poder da palavra, no labor de usá-la. Daí a frequência dos silogismos e sofismas. Sobre esse argumento, reforça Neves:

É preciso, na análise da retórica vieiriana, tomar em consideração que ela parece muito mais voltada para temas e formas tradicionais. Tem elementos claramente advindos da escolástica, da oratória medieval e da herança patrística do comentário interpretativo da Bíblia. Estas fontes, que Vieira elabora a seu modo particularíssimo, não estão, contudo a serviço do passado, apenas marcado por ele. O que soa, para este seu leitor, como estimulante paradoxal, é que o peso desse passado é voltado para a intervenção no presente e para a construção do futuro, de que falam especialmente seus livros pro-

féticos, como a *História do Futuro*. (NEVES, 2003, p. 23)

Notamos que Vieira conseguia associar textos bíblicos – nem que para isso modificasse o enredo, ou qualquer outro elemento da narrativa – aos fatos sociais polêmicos no seu dia a dia. Todo o esforço dialético do padre orienta-se em construir uma argumentação que defenda os seus posicionamentos ideológicos, políticos, religiosos; cabe-nos, então, perceber esses discursos, suas contradições, rupturas, aproximações e continuidades com um projeto de estabelecimento da fé católica pelos *soldados de Cristo, na terra dos papagaios*.

Bakhtin (1997) propõe que o indivíduo se afaste o quanto possível dos objetos com os quais se relaciona a fim de que lhes perceba a real forma – a ordem do aleatório:

O que na vida, na cognição e no ato, designamos como objeto determinado, não recebe sua designação, seu rosto, senão através da nossa relação com ele: é nossa relação que determina o objeto e sua estrutura e não o contrário; é somente quando nossa relação se torna aleatória, como que caprichosa, quando nos afastamos da relação de princípio que estabelecemos com as coisas e com o mundo, que o objeto se nos torna alheio e fica autônomo, começa a se desagregar, abandonando-nos ao reino do aleatório no qual perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinação estável do mundo. (BAKHTIN, 1997, p. 15).

Na perspectiva bakhtiniana, a busca de sentido do discurso se dá na constante continuidade, na análise de elos múltiplos entre a atividade de linguagem, suas motivações e determinações, visto que há um processo histórico de constituição das significações e, nesse percurso, podemos buscar *pontos* (sinais) para a constituição do imaginário social de uma determinada sociedade em uma determinada época.

Quando trazemos esta discussão para a análise dos sermões de Vieira, encontramos um complexo de possibilidades que determinam o objeto de estudo deste trabalho, ao passo que, quanto mais tentamos nos aproximar do mesmo, mais nos sentimos distantes de sua apreensão, visto que se torna essencial o distanciamento para olharmos, por diferentes ângulos, a problemática em foco.

Na Análise do Discurso,

[...] o enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com os outros enunciados (uma relação que não se costuma procurar no plano verbal, estilístico-composicional, mas no plano do objeto do sentido) (BAKHTIN, 1997, p. 319).

Esta citação de Bakhtin traz a preocupação do filósofo da linguagem com a importância da relação dialógica na construção da enunciação. É na relação do enunciado falante (autor) com os outros enunciados, que construímos o sentido da linguagem do autor: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 230).

De fato, é uma relação complexa, polimorfa, que vai para além do plano verbal, estilístico-composicional, material e formal da palavra ou oração, pois, reflete uma experiência social, histórica, interacional entre sujeitos nas suas práticas sociais. “Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 285).

A presença do Padre Antônio Vieira, no Maranhão, portanto, leva-nos a refletir não só sobre a construção ideológica, retórica,

teórica de seus textos, mas também sobre as condições de composição desses textos, seu ponto de vista histórico, político, geográfico, a situação em que ele se encontrava, sendo que isso reflete as suas práticas sociais, sua maneira de ver e pensar o mundo, seu imaginário social. Porém, como compreender a complexidade de seu pensamento e o imaginário social constituído por ele? Vamos dialogar sobre esta questão no próximo item durante as análises do Sermão da Primeira Domingo da Quaresma (1653).

O Vieira do Maranhão: análise do Sermão da Primeira Domingo da Quaresma

Antônio Vieira foi, é, e provavelmente será objeto de estudo em diversos trabalhos acadêmicos nas mais variadas áreas do conhecimento – história, historiografia, literatura, sociologia, filosofia – visto que Vieira ainda é um ícone, ou *símbolo iconográfico*⁸ que, como tal, possibilita múltiplas interpretações e análises de seu imaginário, deixando-nos, sem dúvida, um legado de conhecimentos a serem desvendados ainda por muitos outros pesquisadores.

A análise do Sermão da Primeira Domingo da Quaresma, que pretendemos desenvolver nesta seção, busca apontar e destacar os diferentes papéis simbólicos que o jesuíta desempenha enquanto missionário no Maranhão, no século XVII.

8 Para Durand, o símbolo iconográfico é a imagem pintada, esculpida etc., constituído de múltiplas redundâncias: “cópia” redundante de um lugar, de um rosto, de um modelo, com certeza, mas também da representação pelo espectador daquilo que o pintor já representou tecnicamente. O símbolo ... jamais é explicado de uma vez por todas, mas deve ser sempre decifrado de novo, assim como uma partitura musical nunca é decifrada de uma vez por todas, mas exige uma execução sempre nova (DURAND, 1988, p. 18).

O Sermão da Primeira Dominga da Quaresma ou das Tentações (1653) é o primeiro, seguindo a cronologia, dos três grandes sermões proferidos por Pe. Antônio Vieira no Maranhão. A temática escolhida pelo jesuíta para este sermão retrata claramente a angústia do padre diante de problemas que, *a priori*, somente ele, a mando da Igreja e do Rei, poderia resolver.

Neste Sermão, Vieira se mostra indignado com a situação dos índios que eram catequizados (civilizados) pelas missões jesuíticas e, posteriormente, vendidos e comprados como objetos, como se suas almas não tivessem nenhum valor. Para os fazendeiros, comprar um índio “domesticado, civilizado” deixava de ser um transtorno ou futuro aborrecimento e se tornava um negócio lucrativo.

A autoridade civil, sustentando os padres, fixou na terra o elemento da reação à desagregação moral e de resistência à cobiça desenfreada dos colonos. Esta não se aquietou com facilidade. Houve várias manifestações para reenviar os padres. Mas a autoridade régia não cedeu. E os padres ficaram numa perpétua luta, em que umas vezes eram quase adorados, outras perseguidos e exilados (SOUZA, 1977, p. 6).

O cenário e o contexto, com o qual se comparava o missionário jesuíta, trazem em si uma contradição com o processo de evangelização do aborígine, visto que catequiza-se para libertar-lhes a alma e o corpo, todavia não havia esse entendimento entre colonos e jesuítas, pois estes tinham o interesse em ainda mantê-los cativos.

O Sermão da Primeira Dominga da Quaresma é dividido em seis partes, as quais podem ser ordenadas da seguinte maneira: I – introito, introdução ou exórdio; II e III – exposição; IV e V – confirmação e VI – peroração.

No **exórdio**, são mencionadas as três tentações que Jesus teria sofrido pelo demônio: na primeira, o demônio ofereceu que fizesse das pedras pão; na segunda, aconselhou que se deitasse daquela torre abaixo; na terceira, pediu que caído o adorasse; e dentre elas é escolhida uma que seria, como diz o próprio Vieira, “a lança de que mais se fiava”:

A que escolhi das três, não foi a primeira nem a segunda, senão a terceira e última, porque ela é a maior, porque ela é mais universal, ela é a mais poderosa, e ela é a mais própria desta terra em que estamos. Não debalde a reservou o demônio para o último encontro, como a lança de que mais se fiava; mas hoje lha havemos de quebrar nos olhos [...]” (VIEIRA (1653), 2008a, p. 101).

Os recursos *anafóricos*⁹ utilizados pelo missionário fortalecem a sua argumentação, e a sequência de superlativos absolutos conferem grandeza e gradação ao mote¹⁰ desta introdução: “mas hoje lha havemos de quebrar nos olhos”. Vieira, com astúcia, aponta que no Maranhão a terceira tentação do demônio (também negada por Cristo, mas não pelos maranhenses) deitava e rolava (tirava proveito da situação): “A que diferente preço compra hoje o demônio as almas no Maranhão!” (VIEIRA (1653), 2008a, p. 106).

Na **segunda parte**, primeira da exposição, Vieira apresenta a frase na qual se baseará todo o sermão: “*Haec omnia tibi dabo, si cadens adoraveris me* (Tudo isto te darei se, prostrado, me adorares)” (VIEIRA(1653), 2008a, p. 101). Assim, correlaciona o valor das almas para o homem e para o demônio:

9 A anáfora é uma figura de linguagem que consiste na repetição de palavras, geralmente no início de versos ou orações (CEREJA, 1994, p. 186). Ex: Ela é ..., ela é..., ela é... (VIEIRA (1653), 2008a, p. 101).

10 Segundo o dicionário Larousse (2011), mote é “verso ou pequeno conjunto de versos usados como tema ou ponto de partida para o desenvolvimento do poema” (p. 433).

“nós, os homens, como nos governamos pelos sentidos corporais, e a nossa alma é espiritual, não a conhecemos; e como não a conhecemos, não a estimamos, e por isso a damos tão barata” (VIEIRA (1653), 2008a, p. 102). O uso desta *máxima*¹¹ demonstra o posicionamento político do jesuíta em relação aos mercadores de índios, esclarece-nos que o objetivo principal era criticar, nas homilias, a mercancia desenfreada e ilegal do aborígene.

A imagem simbólica¹² do valor da mer-

11 *Máximas* são frases tidas como verdades absolutas e muito utilizadas nos discursos retóricos.

12 A *imagem simbólica*, ou seja, aquela que não depende diretamente do senso da percepção, parece ser refratária a qualquer objetividade explicativa categórica ou universal e, simultaneamente, permeável aos mais distintos métodos de interpretação. As diversas escolas psicanalíticas, por exemplo, podem ser classificadas através do tipo de pulsão que priorizam no momento da interpretação. Tornou-se necessária, atualmente, uma nova compreensão dessas hermenêuticas e uma revisão da concepção pulsional do símbolo. A Filosofia, a Antropologia e os avanços da pesquisa clínica sobre a imagem vêm fornecendo elementos para essa nova compreensão. Durand (1997) desenvolve em *As estruturas antropológicas do imaginário* uma topografia do imaginário avessa às reduções sociológicas e psicológicas da imagem ou, em uma expressão do autor, um jardim das imagens primordiais da espécie humana. Seu trabalho representa também um desenvolvimento da noção junguiana de arquétipo e um projeto de sistematizar aquilo que a teoria junguiana deixou em aberto, ou seja, uma terminologia precisa acerca da imagem e do imaginário e uma arquetipologia geral. Dessa forma, as imagens simbólicas são interpretadas a partir das relações que estabelecem entre si, de seu arranjo e convergência em torno de uma determinada estrutura. Assim, a imagem do fogo pode ser tanto um símbolo de intimidade e de aconchego quando é o calor que aquece uma cabana ao cair da tarde (estruturação mística), quanto um símbolo diurno quando é a arma de ataque do herói contra um monstro devorador (estruturação heroica). Ou ainda um símbolo de iniciação, quando é a brasa que queima o corpo do neófito durante o ritual de passagem (estruturação sintética).

cadoria serve de ponto de partida para os *schemes*¹³ que afloram na imaginação jesuítica de Vieira. Todavia, o universo discursivo do jesuíta, do sujeito Vieira, no sentido bakhtiniano, reconstrói essa imagem da mercadoria substituindo o objeto da relação mercadológica: retira a matéria (o índio) do papel de mercadoria e coloca a alma (dos próprios fazendeiros e dos índios) como mercadoria. É importante ressaltar que ele encontrou esse *scheme* no contexto das práticas sociais dos fazendeiros do Maranhão àquela época e demonstra quão grande mercador o demônio se torna em relação a estes fazendeiros: “A que diferente preço compra hoje o demônio as almas no Maranhão!” (VIEIRA (1653), 2008a, p. 106).

Vieira pretende enfatizar que não é só a alma do índio que serve de mercadoria, mas a alma do fazendeiro que descumpra a lei (do Rei e, simultaneamente, de Deus) e, desta maneira, vende sua alma ao diabo. Assim, o jesuíta destaca a importância da salvação da alma para adentrar no Reino dos Céus, servir ao Rei e a Deus em vez de tornar sua alma uma grande mercadoria para o demônio.

Ao destacar a importância da salvação da alma, o jesuíta traz ao cenário um *combate* entre dois componentes humanos distintos e simultaneamente complementares – a rivalidade entre corpo e alma – e destaca o que este combate representa para a Compa-

13 Para Durand (1997), *schèmes* ou *schémas* são formas de percepção de certos esquemas reflexológicos realizados pelo corpo humano que vêm se enquadrar e assimilar aos esquemas motores primitivos. Dessa maneira, “o corpo inteiro colabora na constituição da imagem”. Desde pequenos, aprendemos a nos aposar de nossos brinquedos, se alguém os toma gritamos, brigamos, batemos, mordemos, reagimos geralmente de maneira agressiva, quando adulto nos aposamos de mercadorias que quando tomadas, tendemos a reagir da mesma maneira de quando éramos crianças.

nhia de Jesus, no processo de evangelização dos índios: ambos representam o exercício da dialética, a luta constante entre os opostos, o concreto (corpo) e o abstrato (a alma), respectivamente, entre o profano e o sagrado, o impuro e puro, o pecado e perdão.

O índio possui uma relação com a natureza bem diferente da que tem o colonizador europeu. “O jesuíta vê a natureza como algo luxuriante, soberbo, avassalador, misterioso, grávido de perigos e surpresas” (NEVES, 1978, p. 53). O índio em contato com a natureza interage em igualdade com esta, mais animal, menos homem (sob a ótica das civilizações modernas). “O corpo é o lugar de inscrição dos aspectos da animalidade, da escassa humanidade” (*idem*).

Ana Lúcia Oliveira faz alusão a estes contrastes ao ressaltar que

No contato que estabelecem com o gentio, os jesuítas e cronistas do descobrimento denominam a pluralidade desses povos como ‘índios’ e, simultaneamente, produzem uma essência, o “índio”, que pode ser definida como alma selvagem ou como animal sem alma” (OLIVEIRA, 2011a, p. 30).

Por esta razão, o trabalho da Companhia de Jesus exerce um papel importantíssimo, tanto para o Clero quanto para a Coroa, que se definia na conversão do gentio ao Catolicismo. Os jesuítas viam como obstáculos primários, no trabalho de catequese, além da linguagem, a educação do “corpo” do nativo. Era preciso mostrar-lhes que o corpo é impuro, ensinando-lhes comportamentos (andar vestidos, flagelações, jejuns, abstinências) que, a princípio, não faziam sentido para o aborígene.

Os padrões de comportamento e uso do corpo, conforme o modelo cultural europeu eram completamente desconhecidos pelos índios, e esse desconhecimento “é sinônimo de animalidade na medida em que não

consegue estabelecer fronteiras internas às tribos, e fronteiras entre as tribos e a natureza” (NEVES, 1978, p. 56).

A dialética do exterior e do interior¹⁴ (BACHELARD, 1998, p. 215) se dinamiza na relação entre o corpo e as regras de funcionamento deste corpo que, *a priori*, encontra seus fundamentos na natureza, esta que os jesuítas veem como espaço profano e deve ser aos poucos afastada do selvagem para apresentá-lo à civilização – um espaço sagrado, daí a importância das aldeias no processo de catequização do aborígene. No entanto, frise-se que para o índio não há desconhecimento, uma vez que ele possuía uma relação de harmonia e equilíbrio com a natureza, e suas formas de comportamento, uso do corpo, relações com outras tribos, canibalismo, não representavam de nenhuma forma o desconhecimento de seu próprio corpo e suas relações com a natureza.

Sendo a alma o foco do sermão de Vieira, ele questiona ao público:

Pesai primeiro o que é uma alma, pesai primeiro o que vale, e o que custou, e depois eu vos dou licença que a vendais embora. Mas em que balanças se há de pesar uma alma? Nas balanças do juízo humano não, porque são mui falsas. Tomai as balanças do demônio na mão, ponde de uma parte o mundo todo, e da outra uma alma, e achareis que

14 Gaston Bachelard (1998) aborda a questão da “dialética entre o exterior e o interior” na sua obra *A Poética do Espaço*, destacando que “na superfície do ser, nessa região em que o ser *quer* se manifestar e *quer* se ocultar, os movimentos de fechamento e abertura são tão numerosos, são frequentemente invertidos, tão carregados de hesitação, que poderíamos concluir com esta fórmula: o homem é o ser entreaberto” (BACHELARD, 1998, p. 225). Dessa forma, podemos compreender o corpo como uma *porta* ou *janela* para o exterior e o interior do ser humano, visto que por ele transitam as forças que se digladiam entre o exterior e o interior do ser, por conseguinte, era esta “via de trânsito” que os jesuítas queriam controlar com as missões.

pesa mais a vossa alma que todo o mundo (VIEIRA (1653), 2008a, p. 103-104).

O jesuíta critica severamente os fazendeiros do Maranhão e depois de ter citado um versículo de Isaías (Isaías 58, 1) – que traduz assim: “Brada, pregador, e não ceses; levanta a tua voz como trombeta, desengana o meu povo, anuncia-lhe os seus pecados e dize-lhe o estado em que estão” (VIEIRA [1653], 2008a, p. 108) – anuncia aos colonos fazendeiros do Maranhão o papel de sacerdote, político e jurista que viera desempenhar na Colônia, e continua:

“Cristãos, Deus me manda desenganar-vos, e eu vos desengano da parte de Deus. Todos estais em pecado mortal; todos viveis e morreis em estado de condenação, e todos vós ides direito ao inferno. Já lá estão muitos, e vós também estareis cedo com eles, se não mudardes de vida” (VIEIRA [1653], 1998a, p. 108).

A segunda parte da exposição do sermão, Vieira finaliza com uma ofensiva direta aos fazendeiros:

A que diferente preço compra hoje o demônio as almas, do que oferecia por elas antigamente! Já nesta nossa terra vos digo eu! Nenhuma feira tem o demônio no mundo onde lhe saiam mais baratas: no nosso Evangelho ofereceu todos os reinos do mundo por uma alma, no Maranhão não é necessário ao demônio tanta bolsa pra comprar todas: não é necessário oferecer reinos, não é necessário oferecer cidades, nem vilas, nem aldeias. Basta acenar o diabo com um tujupar de pindoba, e dois tapuias, e logo está adorado com os ambos os joelhos [...] – Oh! Que feira tão barata! Negro por alma, e mais negra ela que ele! Esse negro será teu escravo esses poucos dias que viver, e tua alma será minha escrava por toda a eternidade, enquanto Deus for Deus. Este é o contrato que o demônio faz convosco, e não só lho aceitais, senão que lhe dais o vosso dinheiro em cima. (VIEIRA (1653), 2008a, p. 106).

Nessa prédica, o missionário utiliza o valor das almas para demonstrar que no Maranhão elas são vendidas a um preço irrisório, isto é, os fazendeiros estão mais preocupados em escravizar os índios (corpo e alma) do que em salvar as suas próprias almas perante a Igreja.

Na **terceira parte** do sermão, segunda da exposição, Vieira demonstra sua habilidade de bom pregador, bom amigo, pois avisa aos fazendeiros do Maranhão do perigo que corriam e tenta convencê-los de que, naquela Quaresma, o que Deus queria é que eles parassem de transgredir e libertassem os índios para que houvesse perdão de seus pecados.

- Sabeis, cristãos, sabeis, nobreza e povo do Maranhão, o qual é o jejum que Deus de vós esta Quaresma? Que solteis as ataduras da injustiça, e que deixeis ir livres os que tendes cativos e oprimidos. Estes são os pecados do Maranhão, estes são os que Deus me manda que vos anuncie. – Cristãos, Deus me manda desenganar-vos, e eu vos desengano da parte de Deus. Todos estais em pecado mortal, todos viveis e morreis em estado de condenação, e todos vós ides direitos ao inferno. Já lá estão muitos, e vós também estareis cedo com eles, se não mudardes de vida (VIEIRA (1653), 2008a, p. 108).

Logo em seguida, o jesuíta critica os *cativeiros injustos*, essa escravização ilegal do indígena, visto que tal atitude dos fazendeiros contrariava os planos da Companhia de Jesus: “Sabeis quem traz pragas às terras? Cativeiros injustos. Quem trouxe ao Maranhão a praga dos holandeses? Quem trouxe a pragas das bexigas? Quem trouxe a esterilidade? Estes cativeiros” (VIEIRA (1653), 2008a, p. 109).

Existe no texto dentre outras figuras uma que se destaca, a *alegoria*, recurso que o orador utiliza para fazer a plateia se lembrar da Nação de Israel que vivia no Egito,

cativa do faraó. Esse cativo motivou a ira de Deus que convocou Moisés e seu famoso cajado a lançar as pragas ao Egito.

Vieira lembra que, ao permitir que Moisés levasse os escravos do Egito, o Faraó, com todo o seu poder, tentou recuperá-los, mas o que aconteceu? “Abre-se o Mar Vermelho, para que passassem os cativos a pé enxuto – que sabes Deus fazer milagres para libertar cativos” (VIEIRA (1653), 2008a, p. 110). O jesuíta destaca ainda a descrição de Moisés da passagem bíblica no Êxodos (15, 10.12): “que caiu sobre eles e os afogou o mar, e os comeu e engoliu a terra” (VIEIRA (1653), 2008a, p. 110), questionando: “se os afogou o mar, como os tragou a terra”, ele próprio responde: “Aqueles homens, como nós, tinham corpo e alma: os corpos afogou-os a água, porque ficaram no fundo do mar; as almas tragou-as a terra, porque desceram ao profundo do inferno” (VIEIRA (1653), 2008a, p. 110).

É interessante como algumas imagens são recorrentes na imaginação humana e se exteriorizam através dos *arquétipos*¹⁵ (JUNG, 1996) e *símbolos isomorfos* (DURAND, 1997) em diferentes tempo e espaço. A passagem do Mar Vermelho, em que o mar traga os corpos, e a terra traga as almas, apresenta um esquema de ritmização da queda (DURAND, 1997, p. 215) muito diferente do esquema do peixe engolidor, ritmização do engolimento, de que iremos tratar mais à frente, no quarto capítulo, no Sermão de Santo Antônio aos peixes, e que, ao longo da análise destes sermões, leva-nos para os *arquétipos cíclicos*¹⁶ propriamente ditos.

15 Para Jung (1996), os *arquétipos* são entendidos como *resíduos arcaicos*, isto é, formas mentais cuja presença não encontra explicação alguma na vida do indivíduo e que parecem, antes, formas primitivas e inatas, representando uma herança do espírito humano (JUNG, 1996, p. 63).

16 Arquétipos cíclicos são aqueles esquemas da imaginação humana que se repetem represen-

Ao citar a passagem bíblica do Mar Vermelho como exemplo da punição para aqueles que pecam, porque cativam, Vieira utilizou duas imagens catamórficas muito interessantes: o abismo e o esmagamento. O fundo do mar é o lugar do abismo e a queda das águas sobre os soldados e o Faraó representam o esquema do esmagamento.

Há uma passagem do sermão em que Vieira, além de grande pregador, demonstra sua habilidade discursiva forense, utilizando os textos da escritura sagrada, como os relativos à fuga de Moisés do Egito, através do Mar Vermelho, para justificar que todo o povo, que aprisiona e escraviza outro, será punido com o inferno: “Abre-se o Mar Vermelho, para que passassem os cativos a pé enxuto – que sabe Deus fazer milagres para libertar cativos” (VIEIRA [1653], 2008a, p. 110). Quanto ao faraó e seus soldados, foram castigados, esmagados pela força das águas que caíram sobre eles quando o mar se fechou.

Na **quarta parte** do sermão, primeira da confirmação, deparamo-nos com um Vieira preocupado com as questões sociais do Maranhão: “o projeto da Companhia de Jesus de catequizar os nativos, convertê-los em leais vassalos da Coroa portuguesa reunindo-os nos chamados *aldeamentos d’el-rei*, administrados exclusivamente pelos jesuítas” (NEVES, 2004, p. 45), tal projeto de concorrer com o duro pragmatismo dos colonos que, no Maranhão e no Pará, alegavam não ter mão de obra disponível que não fosse o trabalho forçado dos índios.

tados pelos símbolos cíclicos, do eterno retorno, da repetição, como: o ano novo, as estações do ano, as fases da lua, que estão relacionadas na imaginação humana às plantações e o seu ciclo, aos ciclos menstruais, aos cortes de cabelo, à piracema, à circuncisão, às cerimônias iniciáticas (batismo, formaturas, promoções), práticas orgiásticas (carnaval, bailes), etc.

Mediante tais complicações, Vieira exprime a sua indignação à desumana exploração de que os índios eram vítimas, nesta exclamação: “Ah fazendas do Maranhão, que se esses mantos e essas capas se torceram, haviam de lançar sangue!” (VIEIRA [1653], 2008a, p. 112).

Ao lembrar que os cativeiros injustos resultam em punições divinas para aqueles que cativam, o jesuíta desenvolve também a noção de *cativeiros justos*. Fala inclusive das pragas jogadas sobre o povo egípcio e dos perigos das tentações com as quais o demônio se mascara para nos enganar. Mas o próprio Vieira desenvolve, no sermão, teorias ou argumentos que justifiquem a necessidade dos *cativeiros justos* ou *cativeiros lícitos*.

Como bom “jurista”¹⁷, o jesuíta traz à questão o que é *lícito* e *ilícito* e estabelece um jogo dialético e lúdico com as escrituras sagradas, no qual insere o poder e a soberania do Rei como artifício de persuasão de sua argumentação:

El-Rei poderá mandar que os cativos sejam livres; mas que os livres sejam cativos, não chega lá sua jurisdição. Se tal proposta fosse ao reino, as pedras da rua se haviam de levantar contra os homens do Maranhão. Mas se a proposta for lícita, se for justa, se for cristã, as mesmas pedras se porão de vossa parte, e quererá Deus que não sejam necessárias pedras nem pedreiras (VIEIRA [1653], 2008a, p. 116).

Vê-se, claramente, nas argumentações do jesuíta, o afloramento de uma das suas facetas: o Vieira jurista. O discurso do jesuíta se

constitui na sua relação com os outros¹⁸, “as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (BAKHTIN, 1997, p. 315). Na perspectiva bakhtiniana, fica evidente que a busca de sentido do discurso se dá na constante continuidade, na análise de elos múltiplos entre a atividade de linguagem, suas motivações, e determinações, visto que é um processo histórico de constituição das significações.

Foi a necessidade de incorporar-se ao jurista que levou Vieira a desenvolver, através de seu discurso, a face do jurista em defesa dos índios do Maranhão, tecendo uma defesa situacional aos maus tratos sofridos pelos aborígenes durante a colonização. Mas, compreendendo a importância de não desagradar aos colonos enquanto os criticava, Vieira constrói categorias e imagens dos cativeiros, dividindo-os em *lícitos* e *ilícitos*, utilizando nomenclaturas jurídicas, que reforcem a imagem do jurista em ação. Nesse percurso, podemos buscar *pontos* (sinais) para a constituição do imaginário social de uma determinada sociedade em uma determinada época. No Maranhão colonial do século XVII, poucos eram os profissionais do reino que se dispunham aos ofícios da justiça. Por conseguinte, Vieira dispunha de um público leigo ao seu discurso jurídico durante os seus sermões.

O jesuíta propõe, como jurista, a defesa dos cativeiros lícitos, como podemos observar nesta pregação: “Não é minha tenção que não haja escravos, antes procurei (...)”

17 É preciso destacarmos que não estamos afirmando que o Padre Antônio Vieira tenha sido um advogado ou juiz formado, atuando no mundo jurídico. Mas não se pode negar seu conhecimento em Direito Canônico. A nossa intenção é tão-somente demonstrar o domínio e o uso do discurso jurídico para cumprir os seus objetivos na Colônia.

18 Quando nos referimos aos “outros” nos discursos de Vieira, não nos limitamos somente a indicação dos fazendeiros contra os quais lutou intensivamente, mas também a todos os discursos assimilados pelo sujeito Antônio Vieira ao longo de sua vida e que contribuíram para a construção dos seus discursos individuais (que são sempre individuais e coletivos, histórica e socialmente, conforme afirma Bakhtin (1997).

que se fizesse (...) [o] cativo lícito”(VIEIRA [1653], 2008a, p. 116). Podemos pensar que a criação do *cativo lícito* foi uma forma de conciliar interesses, uma concessão de Vieira para amenizar os problemas que tinha com os colonos no Maranhão. Assim, classifica as populações que tinham a possibilidade de serem escravizadas no Maranhão em três grupos: 1 - “os escravos que já estão na cidade”(VIEIRA [1653], 2008a, p. 114), que têm o direito de escolher se continuam a trabalhar ou não; 2 - “os que vivem nas aldeias de El-Rei como livres”(VIEIRA [1653], 2008a, p. 114) e 3 - os que “vivem nos sertões”(VIEIRA [1653], 2008a, p. 114), de que só poderiam ser trazidos aqueles que estivessem presos em tribos inimigas e para serem mortos, o que justificaria a escravidão.

Na **quinta parte** do sermão, segunda da confirmação, o jesuíta traz a seguinte indagação: “Não será melhor perder índios por serviços de Deus, que perdê-los por castigo de Deus?” (VIEIRA [1653], 2008a, p. 115), argumentando que quem se não contentar e não se satisfizer disto, uma das duas é: ou não é cristão, ou não tem entendimento. O jogo ideológico do padre não abre mão de colocar Deus no centro do debate.

Esta postura, Vieira já defendia em missiva escrita ao padre Francisco de Moraes, em 6 de Maio de 1653 (VIEIRA, 2008, p. 235): “[...] nenhuma cousa faço que não seja com Deus, por Deus e para Deus; e para estar na bem-aventurança só me falta o vê-Lo, que seria maior gosto, mas não maior felicidade” (*idem*).

Voltando ao sermão, o jesuíta apresenta os males que anunciou: “O mal é um só, que será haverem alguns particulares de perder alguns índios, que eu vos prometo, que sejam mui poucos” (*idem*). Sobre esta questão corrobora Neves (1997): “O plano jesuítico

que não quer ser assim adjetivado) ofereceu-se como um bom negócio. Vieira pondera em termos quase ‘mercantis’, em sua expressão vocabular mesma, o que o proposto trará de positivo. Ganhar-se-á em que haverá poucas perdas de índios” (p. 187).

Quanto aos bens, o padre destacou quatro, como os mais consideráveis:

O primeiro é ficar com as consciências tranquilas, ou seja, tirar-se-á este povo de pecado mortal; “vivereis como cristãos, confessar-vos-eis como cristãos; morrereis como cristãos, testareis de vossos bens como cristãos; enfim, ireis ao céu, não ireis ao inferno, ao menos certamente, que é triste coisa” (VIEIRA, 2008, p. 236).

O segundo plano é que os colonos retirassem de suas casas esta maldição, argumentando que não há maior maldição numa casa, nem numa família, que servir-se com suor e com sangue injusto. Tudo vai para trás, nenhuma coisa se logra, tudo leva ao diabo.

O terceiro bem é que por este meio haverá muitos resgates, com que se tirarão muitos índios, que doutra maneira não os haverá. Vieira coloca a importância dos resgates de índios que se encontravam no sertão, em cordas, para ser comidos, que poderiam se qualificar como verdadeiramente cativos dos fazendeiros.

O quarto e último bem é que feita tal proposta, seria digno de ir às mãos de Sua Majestade, com o intuito de que Sua Majestade a aprove e a confirme. Utilizando o conceitualismo, faz um jogo com as palavras afirmando que quem pede o ilícito e o injusto, merece que lhe neguem o lícito e o justo; e quem requer com consciência, com justiça e com razão, merece que lhe façam.

Este último bem, como se refere Vieira, expressa claramente a proximidade do jesuíta com o Rei D. João IV, visto que o missio-

nário, além de representar os interesses da Ordem (Companhia de Jesus), representava também os interesses de Sua Majestade.

Percebemos aqui a intenção de Vieira em apaziguar os ânimos dos fazendeiros maranhenses colocando-os em uma posição que agradasse tanto a Fé quanto o Império e, para isso, ousa citar os limites da jurisdição do Rei, mesmo contra os índios: “El-Rei poderá mandar que os cativos sejam livres; mas que os livres sejam cativos, não chega lá sua jurisdição. Se tal proposta fosse ao reino, as pedras da rua se haviam de levantar contra os homens do Maranhão” (VIEIRA (1653), 2008a, p. 116).

O sermão foi pregado no dia 2 de março de 1653, e Vieira termina exortando os cristãos do Maranhão para que abandonassem procedimentos errados e buscassem primeiro o Reino de Deus, devendo, portanto, libertar os índios mantidos em cativeiro. Ele retoma a ideia do início sobre as tentações de Cristo para fazer admirável desfecho: “Morra o demônio, morram suas tentações, morra o pecado, morra o inferno, morra a ambição, morra o interesse; viva só o serviço de Deus, viva a Fé [...]” (VIEIRA [1653], 2008a, p. 118). Em carta de 22 de maio ao provincial, o jesuíta parece ter sido ouvido pelos fazendeiros do Maranhão e ficou a impressão de que as suas imprecações de fato calaram fundo nas almas dos ouvintes. Mas tudo era uma questão de tempo para que voltassem os problemas.

Na **sexta e última parte** do sermão, a peroração, Padre Vieira enfatiza que só por esse caminho – toda a proposta que vimos nas partes anteriores – os fazendeiros poderiam sentir-se com a consciência tranquila e poderiam se salvar.

A peroração deste sermão se encerra quando o jesuíta invoca o rei dos reis: “Senhor Jesus, este é o ânimo, e esta é a resolu-

ção, com que estão de hoje por diante estes vossos tão fiéis católicos” (VIEIRA (1653), 2008a, p. 118), afirmando que

[...] não há ninguém aqui que queira outro serviço mais do que servi-vos; ninguém há que queira conveniência mais do que amáros; ninguém há que tenha outra ambição, mais que de estar eternamente obediente e rendido a vossos pés (VIEIRA (1653), 2008a, p. 118).

Esta conclusão de Vieira, em relação ao sermão, ratifica o plano de tentar conscientizar os fazendeiros da sua responsabilidade com a terra (colônia), o índio e a coroa, denominando-os de “vossos tão fiéis católicos”. Os elementos alegóricos “Deus” e “demônio” conferem agudeza ao antagonismo pregado pelo padre, no intuito de demonstrar aos colonos o peso do perdão e do pecado, conforme as suas escolhas.

O discurso de Vieira equivale a uma balança que pondera o bem e o mal e aponta as consequências de um e de outro, pois quanto mais os fazendeiros fizerem o mal (escravizando e maltratando os índios), mais castigados serão pela ira de Deus.

Até a chegada de Vieira, os jesuítas que se estabeleceram no Maranhão e Grão-Pará, desde 1615, “não estiveram encarregados oficialmente da administração dos índios, ocuparam-se apenas em os catequisar (sic) nas Aldeias que visitavam, e na defesa moral delas em casos particulares” (COELHO NETTO, 1985).

Parece-nos que existia simplesmente uma restrição – dos jesuítas que antecederam Vieira – ao cumprimento de suas obrigações missionárias, ao contrário, do exercício missionário deste, que faz desde a sua chegada ao Maranhão um jogo *ideológico*, no sentido bakhtiniano¹², que se constrói pela “*articulação das leis de Deus e das leis do rei*” (NEVES, 2004), uma peculiaridade

do discurso vieiriano, que se flexibiliza em um sujeito plural e misto: missionário jesuíta (religioso), diplomata (político), escritor (literário), orador, entre outros atributos.

Notamos que Vieira tinha que lidar com questões de ordens superiores que o colocavam em questões complexas para defender interesses em comum, tais como, o projeto das missões, cujo êxito e sucesso dependia dos esforços do jesuíta Superior, ele próprio, e os interesses da Coroa, visto que como braço direito do Rei era um dos grandes representantes do Império também.

No entanto, além desses dois papéis sociais que exercia com empenho na colônia, Vieira possuía mais uma atuação que lhe custava caro na sua participação social no Maranhão do século XVII: a imagem do **herói/justiceiro/guerreiro**. O problema é que essa imagem depende do ponto de vista de quem participa dessa justiça. Para a Coroa e a Companhia de Jesus, Vieira fazia jus a este papel.

Como já dissemos anteriormente, utilizamos como referencial teórico para compreender estas faces do jesuíta a teoria bakhtiniana do discurso. Falar sobre o Padre Antônio Vieira e suas diversas *facetas* não é tarefa fácil, ampliar a compreensão do sujeito Vieira a partir de seu imaginário social no Maranhão do século XVII é tarefa difícil quanto buscamos compreender os outros existentes em seus discursos.

Quando optamos pelo título do capítulo “Vieira do Maranhão” em vez de “Vieira no Maranhão”, entendemos que os sermões de Vieira proferidos quando esteve no Maranhão possuem múltiplas facetas, mas há uma que se destaca mais que as outras: a imagem **do soberano/justiceiro**, que surge como imagem recorrente na imaginação social do jesuíta ao construir os seus sermões no Maranhão.

De certa forma, cabe no imaginário ao soberano uma tríplice função: jurídico-política (o juiz), religiosa (o mago) e militar (o guerreiro). Dada a autoridade conferida pelo Rei a Vieira, não é de estranhar o isomorfismo da imagem do padre com a imagem do soberano. Quantas vezes o mesmo precisa desempenhar em missão as três funções simultaneamente, ora é quem julga, ora é quem encanta, ora é quem luta. É a partir dessas funções que entendemos que **a imagem do soberano** é símbolo do **arquétipo do herói**, típico do **Regime Diurno** da imagem, de estrutura heroica ou esquizomórfica¹⁹, conforme encontramos na classificação isotópica das imagens de Gilbert Durand (1997).

Enfim, não pretendemos afirmar que Vieira exercia um cargo jurídico ou advogava pela Companhia de Jesus, mas percebemos em seus discursos os aspectos de um discurso jurídico, que sem dúvida, na formação do jesuíta, era fortemente respaldado no Direito Canônico e defendia antes os interesses da Companhia e da Coroa. Outro fator importante é verificar até que ponto tais discursos influenciaram diretamente na sociedade maranhense da época, os seus impactos, rupturas e continuidades.

Na perspectiva bakhtiniana, a busca de sentido do discurso se dá na constante continuidade, na análise de elos múltiplos entre a atividade de linguagem, suas motivações, e determinações, visto que há um processo histórico de constituição das significações e,

19 “[...] segundo G. Durand, só existem três soluções fundamentais de defesa, três maneiras de eufemizar a morte, três maneiras básicas de vencê-la: são as três estruturas do imaginário [...] Durand percebeu que as imagens provenientes das diversas culturas se dividem em Imagens Diurnas e em Imagens Noturnas, e que esta bipartição compreende uma tripartição em estruturas, que são a “heróica”, a “mística e a” sintética” (ROCHA PITTA, 2004, p. 8).

neste percurso, podemos buscar *pontos* (sinais) para a constituição do imaginário social de uma determinada sociedade em uma certa época.

Quando trazemos esta discussão para análise dos sermões de Vieira, encontramos um complexo de possibilidades que determinam o objeto de estudo deste trabalho, ao passo que, quanto mais tentamos nos aproximar deste, mais nos sentimos distantes de sua apreensão, visto que se torna essencial o distanciamento para olharmos, por diferentes ângulos, a problemática em foco.

Foi com este posicionamento teórico, diante do discurso, que tivemos a intenção de percorrer, na análise do Sermão da Primeira Domingo da Quaresma ou das Tentações (1653), um caminho pelo “labirinto” da imaginação discursiva do Padre Antônio Vieira no Maranhão seiscentista a fim de perceber a constituição simbólica de um imaginário social do jesuíta.

Justamente, por entendermos ser um labirinto, são muitas as possibilidades de análise do imaginário social do jesuíta para percorrer, escolhemos o nosso caminho à luz das teorias do imaginário social jesuítico desenvolvido por Luiz Felipe Baêta Neves (2003), da teoria do imaginário de Gilbert Durand (1997) e da análise do discurso de Mikhail Bakhtin (1997) e apontamos as imagens que entendemos mais visíveis nas práticas e relações sociais constituídas pelo jesuíta no Maranhão do século XVII.

Assim, além das imagens plurais e mistas já conhecidas do padre Antônio Vieira, missionário jesuíta (religioso), diplomata (político), escritor (literário), orador, entendemos que no Maranhão uma imagem se sobressai: a imagem **do soberano/justiceiro**, que surge como imagem recorrente na imaginação social do jesuíta ao construir os seus sermões no Maranhão.

Essa imagem representa, de maneira geral, a constituição da sociedade maranhense da época, uma sociedade eivada de vícios que necessitava urgentemente de intervenção heroica para inverter este quadro negativo. Ela representa a forma como o Padre Antônio Vieira enxergava essa sociedade e, de maneira particular, a imaginação social do jesuíta em suas práticas sociais. É por isso, que percebemos, nas imagens que afloraram de seus sermões, um predomínio do esquema esquizomórfico ou heroico do imaginário do justiceiro.

Considerações finais

O Padre Antônio Vieira deixou-nos uma grande contribuição através de suas cartas, seus sermões e profecias. Era conhecido, no século XVII, por sua atuação política e religiosa no Brasil e em Portugal, por sua produção textual complexa e laboriosa e por sua influência na vida cultural e literária em outros países.

Esta pesquisa trouxe-nos uma grande contribuição em termos de aprendizado científico.

Fizemos, na primeira seção, uma exposição das diversas faces do Padre Antônio Vieira, sob uma perspectiva histórica de seus sermões, situando esse sujeito – homem, padre – em sua multiplicidade de atividades profissionais. Trabalhar a imaginação social jesuítica do Padre Antônio Vieira, foi uma peleja do começo ao fim, tamanha a complexidade de análise do objeto de estudo. Deparamo-nos com *múltiplos* Vieiras, sem sustentarmos esta complexidade em detrimento do *uno* (Vieira em si mesmo), autêntico, único, ou mono.

Na segunda seção, apresentamos este sujeito numa concepção dialógica bakhtiniana, principalmente, na percepção do

olhar do sujeito Padre Antônio Vieira na construção de sermões. De fato, a multiplicidade dos seus trabalhos, em sua quase totalidade, não decorre de uma concepção de escola medieval ou de imitação de modelos, porém, de existência multiplicada em atividades diversificadas e das múltiplas facetas que a sua alma angustiada apresentava ao mundo. É difícil perceber se o jesuíta escrevia mais para si próprio ou para o leitor, mas com seu bom senso, era capaz de diagnosticar com perspicácia os males que seu país enfrentava. Tinha também coragem suficiente para receitar os remédios que lhe pareciam apropriados, mas que, por contrariarem os interesses de grupos poderosos, quase nunca eram bem recebidos (BESSELAAR, 2002, p. 33).

Na última seção, traçamos uma análise desses múltiplos sujeitos e olhares a partir do Sermão da Primeira Dominga da Quaresma à luz da noção ideológica de sujeito de Mikhail Bakhtin (1997), das noções do imaginário de Gilbert Durand (1997) e das teorias sobre o imaginário social jesuítico do antropólogo e pesquisador Luiz Felipe Baêta Neves (2003), entre outros grandes teóricos.

No Sermão da Primeira Dominga da Quaresma, vimos a preocupação do jesuíta com a defesa dos índios do Maranhão, tecendo uma defesa situacional aos maus tratamentos sofridos pelos aborígenes durante a colonização. Fizemos discussões sobre o corpo e alma, demonstrando o quanto estas diferenças eram extremamente importantes para os jesuítas no processo de catequização dos índios.

Apresentamos as diversas partes que compõem o sermão com as suas descrições e características, buscando destacar os discursos e as intenções do jesuíta. Não só explicar os planos ardilosos do diabo, mas ain-

da dar ao público o verdadeiro significado do valor de uma alma, era o grande objetivo do Padre Antônio Vieira neste sermão. O uso do jogo contraditório entre corpo e alma permitia ao jesuíta convencê-los de que suas práticas gananciosas eram ilícitas e pecaminosas à medida que não se preocupavam de nenhuma forma com a escravização desenfreada dos índios e a exploração de sua mão de obra, mesmo mediante as sanções dos jesuítas e da Coroa ou ainda que isto representasse a condenação de suas almas.

Após descrevermos as principais funções desenvolvidas pelo jesuíta, jurídico-política (o juiz), religiosa (o mago) e militar (o guerreiro), Vieira se destaca, no imaginário, como **soberano/justiceiro**, aquele que julga, que encanta, que luta, função típica do **soberano**, símbolo do **arquétipo do herói**, do **Regime Diurno** da imagem, de estrutura heroica ou esquizomórfica, segundo a classificação isotópica das imagens de Gilbert Durand (1997).

Enfim, concluímos que, no Maranhão, o Padre Antônio Vieira desempenha um papel muito ativo nos conflitos entre jesuítas e colonos, como paladino dos direitos humanos, a propósito da exploração dos indígenas. Apesar dos inúmeros trabalhos já publicados sobre o jesuíta, esta pesquisa possibilitou-nos conhecer um pouco mais, sob a ótica do imaginário, a produção sermonística de Vieira, as imagens mais recorrentes em sua produção, sua capacidade criativa e imaginária, sua habilidade retórica e o seu imaginário social jesuítico no Maranhão do século XVII.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BESSELAAR, José Van Den. **Antônio Vieira: profecia e polêmica**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2001.
- BRANDÃO, Jacyntho José Lins. **Presença maranhense na literatura nacional**. São Luís: UFMA / SIOGE, 1979, (Prêmio Universidade Federal do Maranhão - 1976).
- CARVALHO, Júlio. **O Tecelão e o Tecido**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.
- CASSIRER, Ernst. **Linguagem e Mito**. (Tradução: J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman). São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.
- CHACON, Vamireh. **A Grande Ibéria**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Paralelo 15, 2005. COELHO NETTO, Eloy. **Geo-história do Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1985.
- DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- LAROUSSE. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 2011.
- MORAES, Jomar. **Apontamentos de Literatura Maranhense**. 3ª ed. São Luís: SIOGE (Serviço de Imprensa e Obras Gráficas do Estado), 1979.
- NEVES, Luiz Felipe Baêta. **Terrena cidade celeste: imaginação social jesuítica e Inquisição**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2003.
- _____. **Transcendência, poder e cotidiano: as cartas de missionário do Padre Antônio Vieira**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora; EdUERJ, 2004. (Coleção Brasilis)
- _____. **O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios: colonialismo e repressão cultural**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.
- _____. **Vieira e a Imaginação Social Jesuítica: Maranhão e Grão-Pará no séc. XVII**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.
- OLIVEIRA, Ana Lúcia M. de (org.). **Antônio Vieira: 400 anos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- PELOSO, Silvano. **Antônio Vieira e o Império Universal: a Clavis Prophetarum e os documentos inquisitoriais**. Rio de Janeiro: De Letras, 2007.
- RIBEIRO, Luis Filipe. **Conceito de Linguagem em Bakhtin**. In: **Revista Brasil**. Disponível em URL: <http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>. Capturado em 19/10/2011.
- ROCHA PITTA, Danielle Perin. **Imaginário, Cultura e Comunicação**. Revista Labirinto. Porto Velho: Fund. Univ. Fed. De Rondônia, Ano IV, Nº 6, 2004.
- SOUZA, José Coelho. **Os jesuítas no Maranhão**. São Luís: Fundação Cultural do Maranhão, 1977.
- VIEIRA, Antônio (organização e notas de João Lúcio de Azevedo; prefácio de Alcir Pécora). **Cartas**. Volume I – São Paulo: Globo, 2008.
- _____. Sermão da Primeira Domingo da Quaresma (1653). In: **Sermões**. (Revisão de adaptação de Frederico Ozanam Pessoa de Barros; supervisão de Padre Antônio Charbel, S.D.B. e de A. Della Nina; introdução e supervisão de Luiz Felipe Baêta Neves). Erechim: EDELBRA, 1998a. (Volume XI)
- _____. **Essencial Padre Antônio Vieira**. (Organização e introdução de Alfredo Bosi). São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

Recebido em: 24/10/2019
Aceito em: 13/02/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Linguagem humana: produção de sentido na perspectiva da Semiótica Cognitiva

Juliane Ferraz Oliveira (CEFET/MG)*

<https://orcid.org/0000-0003-1326-5609>

Resumo:

Neste artigo, pretendo demonstrar a relação entre linguagem, cognição e experiência sob a perspectiva da Semiótica Cognitiva, além de elencar alguns dos principais fundamentos dessa, relativamente nova, área de estudo. Com o intuito de ajudar pesquisadores que se interessem por esse campo de estudos, apresento, de forma sucinta, referencial teórico-metodológico visando auxiliar no desenvolvimento de pesquisas que tenham como objeto de análise o processo de produção de sentido em uma perspectiva cognitivista; atividades de linguagem humana; significação; processamento metafórico etc. Como este campo pressupõe estudos transdisciplinares, filio-me a pressupostos teóricos da Teoria da Enunciação a partir do princípio do dialogismo *bakhtiniano*; e, no campo da Semiótica Cognitiva, a pressupostos da Teoria da Arquitetura Mental e da Integração Conceptual *brandtiana*.

Palavras-chave: Linguagem. Produção de sentido. Semiótica Cognitiva. Cognição. Linguística Cognitiva.

Abstract:

Human language: production of meaning from the perspective of Cognitive Semiotics

In this article, I intend to demonstrate the relationship between language, cognition and experience from the perspective of Cognitive Semiotics, in addition to listing some of the main foundations of this relatively new area of study. In order to help researchers who are interested in this field of studies, I present in a succinct theoretical-methodological framework that can help the development of researches that has as object of analysis the process of producing meaning in a cognitive perspective; human language activities; significance; metaphorical processing, etc. As this field presupposes transdisciplinary studies, I join the theoretical assumptions of the Enunciation Theory from the principle of Bakhtinian dialogism; and, in the field of Cognitive Semiotics, the assumptions of Theory of Mental Architecture and Conceptual Integration of Brandt.

Keywords: Language. Production of meaning. Cognitive semiotics. Cognition. Cognitive Linguistics.

* Professora do CEFET/MG. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Puc Minas. Bolsista Capes II. E-mail: julianeferraz@cefetmg.br/ jujuh.ferraz@hotmail.com.

Uma perspectiva cognitivista da linguagem

A tentativa de compreender a linguagem como intrínseca à natureza dos seres humanos sem, para isso, dissociá-la das práticas sociais é o fundamento sobre o qual se ancora este artigo. Firmando-me em princípios teóricos identificados no âmbito da Semiótica Cognitiva, adoto uma concepção de linguagem como forma de acesso a habilidades e processos cognitivos. Nesse sentido, a linguagem aqui passa a ser compreendida como um sistema sociocognitivo por meio do qual, nós seres humanos, construímos “cenos” no processo de interação que efetivamente fazemos para viver.

A linguagem, como um sistema natural aos seres humanos, se constitui, para significar o mundo e a si, por meio das relações biossociais e ambientais, integrando o sistema cognitivo humano, sendo imprescindível no processo de auto-organização da nossa espécie. Assim, a linguagem é indispensável para a organização social estabelecida pelos laços comunicativos, edificados no decorrer da construção da vida em comunidade, e para a criação de domínios abstratos (política, economia, justiça, entre inúmeros outros) que constituem o mundo da vida¹. (BRANDT, 2004).

Em outras palavras, essa abordagem humana da linguagem privilegia desde a organização social, o nicho de vivência do ser, suas funções biocognitivas, até os sistemas

abstratos deles derivados e fundadores. Uma perspectiva sistêmica da linguagem permite-nos compreendê-la como propiciadora da vida no mundo. Por meio de nossas significações e funções sensoriais, via nossas funções cognitivas e motoras, e de fenômenos abstratos e complexos, somos capazes de criar e experienciar o mundo. Desta maneira, é possível investigar uma gama de objetos que estão implicados nas práticas discursivas e multimodais humanas. (BRANDT, 2004).

Essa é uma perspectiva plausível, coerente, com um objeto de análise amplamente discutido no âmbito das pesquisas em linguagem, o processamento metafórico. Já que não é preciso, nem possível, dissociar o ser humano de suas práticas sociais ou do meio que co-constroi, pode-se afirmar que o processo metafórico está implicado na experiência humana, em práticas discursivas mono ou multimodais.

Princípios cognitivistas deixam vir à tona o pensamento de que a linguagem é o elo principal entre a comunicação e a cognição em nossa espécie. Isso propicia o compartilhamento de parte significativa do pensamento dos seres humanos entre si que nomeamos como cultura, civilização e humanidade. (BRANDT, 2009).

Nós, seres humanos, criamos e atualizamos, ao longo de centenas de anos, sistemas e tecnologias de produção de significados e comunicação. Assim, a linguagem, por ser nosso principal sistema de significação, constitui uma complexa ligação entre a comunicação e a cognição, possibilitando-nos a vida em comunidade. Observemos a citação a seguir, em que Brandt (2009) defende essa perspectiva teórica:

É preciso uma interpretação linguística dos nossos signos para transmitir socialmente seus significados: as ocorrências de varia-

1 Conceito filosófico identificado no campo da fenomenologia, em especial, nas obras de Husserl (1859-1938) e Habermas (1929). Em uma perspectiva fenomenológica, neste trabalho, o conceito pode ser compreendido como a construção do mundo pelo ser humano. O que implica habilidades cognitivas básicas como: percepção, atenção e memória; e operações mentais constitutivas básicas: integração conceptual, categorização, perspectivação, dentre outras.

ções em nossa interpretação linguística de expressões não linguísticas, nossas e dos outros, podem explicar o caráter dinâmico e criativo do pensamento/ e da comunicação – e conseqüentemente certos aspectos da história das ideias.² (BRANDT, 2009, p. 3, tradução livre).

Somos seres de linguagem e, portanto, só concebemos a vida, tal como ela é, por meio dos usos que fazemos da linguagem para viver. Nossa atividade no mundo, como seres produtores de significados, só é possível por conta do compartilhamento de habilidades cognitivas como a percepção, a atenção, a memória e por nossa capacidade de produzir e compartilhar sentidos simbolicamente. A linguagem humana é uma atividade simbólica, natural, sistêmica, complexa, através da qual produzimos sentido.

Adotar essa perspectiva cognitivista nos leva a compreender o ser humano como ímpar/particular por este estabelecer relações com os outros seres que não ele mesmo, a interação humana com seus co-específicos é uma característica constitutiva da espécie. Desta maneira compreendida, o ser humano é um ser biossocial, que precisa ser investigado como um ser considerado imerso em seu contexto de vivência, e, portanto, fundamentalmente implicado na constituição do meio e do outro. Por outro lado, compreender a linguagem e a cognição, em uma perspectiva corporificada, assegura que a mente e a organização conceptual, maneira como significamos o mundo, o outro e a vida, resultam de como nosso corpo interage com o meio em que vivemos. (CAVALCANTE & SOUZA, 2010).

2 It takes a linguistic interpretation of our signs to socially transmit their meaning; the variations occurring in our linguistic interpretation of our own and each other's non-linguistic expressions may even explain the dynamic and creative character of thoughtful communication — and hence certain aspects of the history of ideas.

Em um contexto estruturado pelas relações sociais, nos tornamos sujeitos no momento em que nos relacionamos com os outros. Só existe um eu quando relacionado a um tu. (VOLOCHINOV, 2018). A existência, a individualidade humana é marcada pelo que não se é, ou seja, o outro. Em uma perspectiva convergente, podemos afirmar que: “[...] ser significa comunicar-se, e um eu é alguém que, por sua vez, é um tu para outro.” (ZAVALA, 2009, p. 153).

De acordo com essa concepção de linguagem, de natureza cognitivo-social, o pensamento metafórico é uma capacidade mental indissociável de quaisquer atividades mentais, mesmo as ordinárias, dos seres humanos. Assim, a produção metafórica aqui compreendida não é a simples figura de linguagem, como proposto nos manuais de ensino.

A teoria da Integração Conceptual, também originalmente reconhecida como *Conceptual Blending*, assume lugar de importância diante desses princípios. A operação mental básica, *blend*, permite que a atividade humana de pensamento possua um grau altamente imaginativo, criativo e metafórico, que é imprescindível para originar qualquer tipo de significação, por mais simples que essa seja. A assunção do pensamento e da linguagem como metafóricos não significa compreender a si no mundo por meio de tropos linguísticos ou parábolas lexicais. Significa, antes disso, a capacidade, extremamente complexa, criativa e comum, que temos de construir uma atividade inconsciente, invisível e intermitente envolvida em todos os aspectos da vida humana. Em consonância com essa perspectiva, podemos afirmar que fazemos *blends* para viver. (FAUCONNIER & TURNER, 2002).

O pensamento metafórico humano, a capacidade de integrar espaços *input* para

criar novos espaços *blend*, possibilita o processamento metafórico da linguagem. No âmbito desse enquadramento teórico, fica claro que, cognitivamente, projetamos e operamos com esquemas aprendidos e apreendidos pelo corpo para (inter)agir com e no mundo. O pensamento é, por natureza, criativo, ainda que comum/ordinário, e essa característica não é algo que seja restrito aos “gênios”. (FAUCONNIER & TURNER, 2002).

Falar em pensamento criativo-metafórico, como algo que ocorre de maneira rotineira na vida de todo ser humano, pode causar estranheza, mas, compreender que a mente humana trabalha de maneira incessante na atualização de significações novas, ou parcialmente novas que derivam de estímulos já conhecidos, ou nunca antes pensados, pode explicar parte desse processo. Sobre isso, Fauconnier & Turner (2002) afirmam que:

O pensamento metafórico, tido do ponto de vista do senso comum como um instrumento especial da arte e da retórica, opera em níveis da cognição e mostra uniformidade estrutural e princípios dinâmicos, independentemente se isso é especial e noticiável ou convencional e normal.³ (FAUCONNIER & TURNER, 2002, p. 17, tradução livre).

Essa abordagem da atividade humana, como biossocial e cultural, permite-nos compreender a linguagem humana como algo que extrapola os limites da mera formalização, e nos leva a tentar propor uma explicação mais cognitivamente plausível de fatos linguísticos e de fenômenos discursivos. (TAYLOR *apud*: CAVALCANTE & SOUZA,

3 Metaphoric thinking, regarded in the common-sense view as a special instrument of art and rhetoric, operates at every level of cognition and shows uniform structural and dynamic principles, regardless of whether it is spectacular and noticeable or conventional and unremarkable.

2010). Isso nos permite investigar o fenômeno linguístico-cognitivo da produção de metáforas de maneira integrada, em todas as manifestações orgânicas do corpo do ser humano.

Ainda que seja curioso,

[...] a sistematicidade e a complexidade de algumas de nossas mais básicas e comuns habilidades mentais não foram reconhecidas por tanto tempo. Talvez a forma desses mecanismos importantes na vida os faça invisíveis para a consciência.⁴ (FAUCONNIER & TURNER, 2002, p. 18, tradução livre).

Por não ser um fenômeno facilmente observável, os estudos que priorizam a vertente cognitiva da linguagem integram uma corrente, de certo modo, recente de possibilidades investigativas, o que torna o desenvolvimento deste artigo ainda mais desafiador. Na próxima seção, discutirei outro princípio constitutivo da linguagem, e assim, da própria vida, caro aos fundamentos teóricos deste artigo, o princípio dialógico.

A dialogicidade: um princípio constitutivo da linguagem

Na escrita desse artigo, parto do princípio de que os discursos construídos e construtores em/de um meio social pelos seres humanos são, sempre e necessariamente, novos. Essa concepção me impele a pensar que, ainda que não sejam inaugurais, na atividade de linguagem, esses discursos constituem novos olhares e novas formas de conceber o meio sociocultural e as relações sociais, através da nossa concepção do mundo e do outro. Assim, ao interagirmos discursivamente com o outro, e o fazemos

4 [...] the systematicity and intricacy of some of our most basic and common mental abilities could go unrecognized for so long. Perhaps the forming of these important mechanisms early in life makes them invisible to consciousness.

em diferentes e concretas situações da vida, reiteramos, no processamento discursivo, marcas históricas e sociais que nos caracterizam em uma dada cultura e uma dada sociedade, em um dado espaço e tempo.

O dialogismo não se restringe à ideia de um diálogo que possa ser estabelecido face a face entre os interlocutores, mas está fundamentalmente implicado nas relações firmadas entre os mais variados discursos. Volochínov (2018) afirma a esse respeito que a palavra é um ato bilateral. Para este autor, toda palavra comporta duas faces: ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige.

O círculo *bakhtiniano* propunha uma visão de discurso que engloba homem e vida, compreendendo a faceta social do ser como o principal marcador das possibilidades discursivas existentes. Nessa perspectiva, o discurso não pode ser tomado como acontecimento unicamente individual porque se constrói entre dois interlocutores, ou mais, que se relacionam socialmente. Assim, a construção de uma rede de contato entre os vários discursos estabelece relações com discursos precedentes e derivados. (MARCUSOZZO, 2008).

Compreender o ser humano como um ser intrinsecamente social é premissa básica a partir da qual se reconhece o caráter dialógico da linguagem humana. O *Outro* se faz imprescindível para a concepção do *Eu* discursivo e social. Nessa perspectiva, portanto, é impensável conceber o homem fora de suas relações com o outro e com o meio. Essa concepção, também, é a adotada em uma perspectiva cognitivista da linguagem como, simultaneamente, biológica, social e cultural.

Só construímos significados, como seres sociais que somos na alteridade. A atividade responsiva possibilita que a dialogicida-

de seja identificável. O reconhecimento de marcas que nos ajudam a identificar vestígios contextuais, históricos e culturais no discurso, reveladores do princípio do dialogismo, tornam plausíveis estudos que adotem esses fundamentos. O dialogismo converge para uma perspectiva cognitivista da linguagem à medida que, nessa perspectiva, o ser humano está no cerne da investigação científica.

Na perspectiva do círculo *bakhtiniano*, o diálogo é uma reação do *eu* ao *outro*, ou seja, a reação da minha palavra à palavra que emana de outrem, constituindo-se como ponto de tensão entre o *eu* e o *outro*. Este estabelece, nessa relação, círculos de valores que possibilitam a constituição de uma comunidade de comunicação, que pressupõe uma tensão entre forças sociais por meio das relações de poder instauradas no corpo do grupo de vivência do indivíduo, como um ser social. (MARCHEZAN *apud* BRAIT, 2010).

Nesse sentido, comunicar é produzir sentido sempre a dois, no mínimo. As práticas enunciativas pressupõem a interação como aspecto constitutivo da atividade de linguagem humana. Frente a esses fundamentos, pelo reconhecimento do princípio da alteridade, da dialogicidade da linguagem e da própria cognição humana, não interessa investigar a palavra unicamente, mas a palavra em uso, que possibilita a construção de contextos de atuação complexos e heterogêneos dos sujeitos sociais, vinculados a situações e a falas passadas e antecipadas. Isso significa reconhecer, em consonância com Volochínov (2018), que o objeto a ser investigado vai ao encontro da abordagem dialógica da linguagem.

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da

interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. (VOLOCHINOV, 2018, p. 232).

Todo discurso é fruto de um discurso anterior e prévio de um discurso futuro, constituindo, assim, aspectos de um fio condutor de uma comunicação ininterrupta e solidificada. O que pressupõe o decurso histórico do qual o indivíduo é construtor e construído. A dialogicidade da linguagem possibilita a identificação de ecos, de discursos anteriores, em diferentes práticas enunciativas. (VOLOCHINOV, 2018).

Pelos argumentos apresentados até este momento, é possível perceber que entre os fundamentos adotados, para a realização de futuros trabalhos de pesquisa e análise que adotem a perspectiva de linguagem sistêmica, encontram-se: i) os seres humanos criam o mundo a partir de capacidades cognitivas gerais e discursivo-cognitivas especificamente; ii) essas capacidades cognitivas estão fundamentalmente implicadas na atividade de linguagem; iii) a atividade humana a que denominamos linguagem configura-se como um sistema sociocognitivo natural e complexo; iv) essa atividade pressupõe que a espécie humana age e produz sentido dialogicamente; v) o princípio dialógico da linguagem e, portanto, da produção de sentido está na base das relações biossociais e culturais da espécie humana.

Tendo em vista o exposto, na próxima seção, apresento princípios teóricos que podem sustentar estudos que tenham como foco relação entre linguagem e cognição.

A semiótica cognitiva

Esse artigo baseia-se, fundamentalmente, em pressupostos teóricos e metodológicos inscritos na Semiótica Cognitiva desenvolvida pela Universidade de Aarhus e, mais

especificamente, ancorada em trabalhos desenvolvidos por Brandt (2004; 2010) e Zlatev (2012).

Ao tentar identificar, apreender e analisar o processo de produção de sentido sob a ótica dos estudos cognitivos, em particular do processo de metaforização, em uma perspectiva *gestáltica* (biofisiológica, socio-cultural e política), encontrei na Semiótica Cognitiva terreno fértil para desenvolver minha investigação. A Semiótica Cognitiva (SC) caracteriza-se por ser um campo de estudo que se dedica à compreensão da produção de sentido pelo ser humano em seu contexto de constituição do mundo. (BRANDT, 2004).

Nesse sentido, é um amplo campo de investigação transdisciplinar, assim intitulado por não constituir um domínio empírico e teórico único e específico, tendo como foco principal o fenômeno plural da significação. A transdisciplina SC é proposta com o intuito de preencher lacunas históricas abertas pelos modelos de pesquisa tradicionais, que privilegiam uma metodologia de investigação que desvincula as áreas do conhecimento, além de reificar os objetos de pesquisa, fazendo com que haja o seccionamento dos trabalhos em grades disciplinares que, frequentemente, não se relacionam entre si. (ZLATEV, 2012).

Esses moldes tradicionais de pesquisa foram forjados sobre princípios que levaram muitos pesquisadores a acreditar que o particionamento do ensino facilitaria a aprendizagem. Isso fez com que organizássemos as possibilidades de análise em campos de conhecimento supridos, durante muito tempo, por bases teóricas construídas a partir do afastamento do ser humano do centro das investigações. Nesse contexto, a Semiótica Cognitiva indica uma nova possibilidade de investigação ao propor uma “desfragmentação” de disciplinas, como psicologia e

linguística, para que, dessa maneira, não sejam vistas como áreas conflitantes e, então, comecemos a compreender as produções humanas em termos biológicos, mentais e socioculturais conjuntamente.

Desenvolver um trabalho fincado nessa matriz interdisciplinar é assumir o desafio de explorar uma área de trabalho que coloca sempre o ser humano, a partir de uma perspectiva filogenética e evolucionista, no cerne do processo investigativo da produção de sentido por meio da linguagem, implicado na experiência humana, em práticas de encenação discursiva mono e multimodais.

Um exemplo de possibilidade investigativa encontra-se na dissertação “O cômico na Era Digital: um estudo sobre o processo de metaforização implicado na experiência humana do riso”, de minha autoria. Nele, o processo de metaforização, como estratégia discursiva constitutiva da encenação cômica, é estudado a partir de uma perspectiva que privilegia as formas humanas de construção de significado, por meio da linguagem multimodal. Dentre os fatores de linguagem determinantes na constituição do cômico, no âmbito da cultural digital, explícito a instauração de cenas enunciativas, que pressupõem a instanciação de uma relação eu-tu no compartilhamento atencional para um determinado elemento referencial, compreendendo esse fator como constitutivo da produção de sentido, como um todo, adotando o princípio de compartilhamento de atenção como axiomático no processo de significação diante de cenas humorísticas.

O trabalho explicitado acima é um dos muitos que tem o intuito de compreender os processos de comunicação, de interação da mente humana, ancorado na SC, que propõe analisar a arquitetura geradora de significado da mente humana e da consciência: a cognição.

Fundamentar uma pesquisa nos princípios teóricos e parâmetros de análise da Semiótica Cognitiva significa desvincular-se de uma perspectiva puramente social ou puramente biológica e conceber o mundo e todas as manifestações da vida cotidiana como co-construções, feitas por nós seres humanos, através de nossas percepções e ações. Os objetivos desse, relativamente, novo campo do saber, podem parecer ousados, e realmente o são, ainda mais se pensarmos na mudança radical da ótica investigativa na qual colocamos o ser humano, de fato, como construtor do mundo.

Adotar essa concepção de análise faz com que o pesquisador abra mão da noção de significado como algo a ser compreendido “fora” do indivíduo, fazendo-o priorizar aquilo que é mais básico no processo de significação, na produção de qualquer significado: o ser humano. Nesse cenário, a experiência fenomenológica passa a ser um dos princípios fundadores dos procedimentos metodológicos de trabalhos nessa área. É possível, então, compreender que no campo do conhecimento aqui descrito, a experiência do ser humano, nos processos de interação que estabelece com o outro, no mundo da vida, é o principal elemento a ser analisado.

Assim, torna-se coerente propor análises de manifestações linguístico, gestuais, imagéticas e sonoras constitutivas do processo de encenação discursiva em que as manifestações de linguagem se estruturam. Então, é plausível adotar uma perspectiva multimodal de comunicação. Essa opção pode conduzir à criação de caminhos para a análise de variados objetos e para as verificações de hipóteses, que incluem a necessidade de refletir sobre o funcionamento biológico, sociocultural e político do ser humano.

Para compreender o fenômeno da significação, propomos a adoção do pensamen-

to *brandtiano* de que conteúdos mentais são organizados numa integração de “materiais” de níveis baixos e altos levando em consideração aspectos biofisiológicos e socioculturais do ser. O que não significa dizer que há um movimento hierárquico na integração desses “materiais”⁵. (BRANDT, 2010).

• Níveis de integração – ligações de conteúdos mentais

De acordo com Brandt (2010), a arquitetura mental da significação pode ser compreendida como uma maneira de mapear os possíveis estágios da significação nas mais diferentes construções contextuais humanas possíveis. O pesquisador demonstra, de maneira didática, como o processo de produção de sentido é composto por dimensões centrais e periféricas (em relação ao corpo) da biofisiologia humana, deixando claro que, ao nos privarmos de algum desses aspectos da produção de significado, estaremos negando os princípios da própria significação.

A proposta de Brandt (2010), ao descrever essa arquitetura mental, é explicar de que maneira significamos. Para isso, propõe uma organização em níveis de compreensão e constituição do mundo pelo ser humano. O autor os divide em cinco, do nível I ao V, que vão desde os *qualia*, passando pelos níveis intermediários compostos por eventos, situações e contextos, correspondendo aos níveis de II a IV, respectivamente, e pela experiência afetiva como o nível V.

As formas mais básicas identificadas no processo de integração são denominadas *qualia*. Essas são formas monomodais. Geralmente, os *qualia* estão em primeiro pla-

5 De acordo com BRANDT (2010), “materiais” mentais é o que percebemos e integramos no mundo feno-físico.

no, como *qualia* estéticos, ou absorvidos em entidades de ordem superior, formas multimodais. As cores, linhas, sons e formas são identificáveis pelo sistema sensorio-perceptual humano e representam formas desintegradas de integrações prévias, ou manifestadas sem qualquer outra integração, contextual, situacional ou de coisas. É o primeiro contato humano, mais fisiologicamente dependente e menos culturalmente variável, com qualquer forma no mundo. (BRANDT, 2010).

A respeito dos níveis de integração, o pesquisador afirma que:

O núcleo da consciência humana – níveis II, III e IV – é culturalmente variável quanto ao seu conteúdo atual. Eles não são variáveis quanto aos tipos de integração que os articula, mas, certamente se levarmos em consideração os objetos atuais, situações e formas de conhecimento que eles contêm.⁶ (BRANDT, 2010, p. 28, tradução livre).

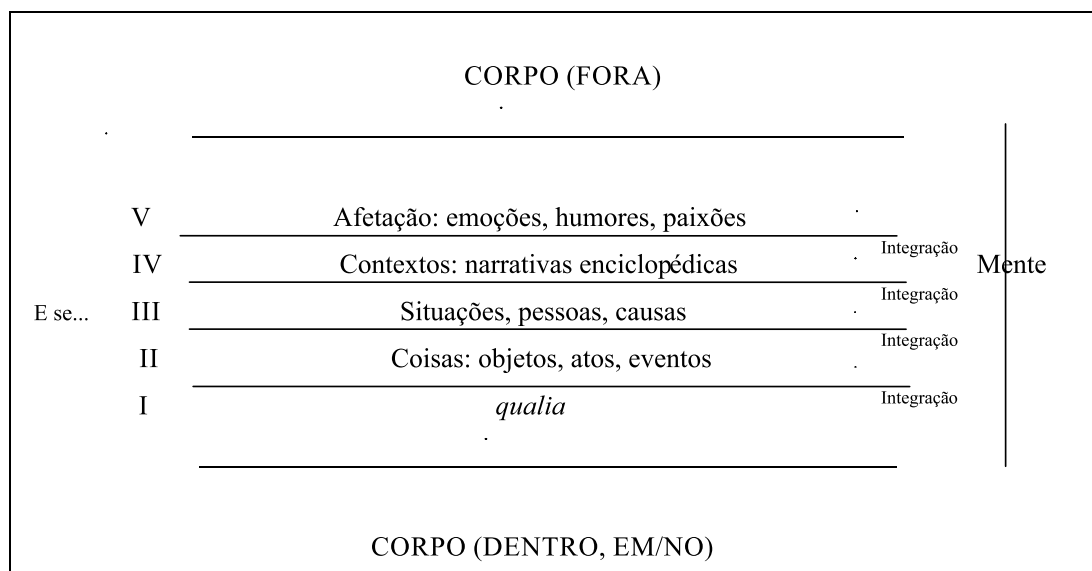
Em sua proposição teórica, fica claro que os níveis periféricos são mais fisiologicamente dependentes e menos culturalmente variáveis, enquanto os três níveis intermediários têm como características serem criações culturais e “abrigarem” o núcleo da consciência humana. Isso não significa que os níveis intermediários sejam variáveis quanto aos tipos de integração que os articulam, mas, sim, em relação ao seu conteúdo atual.

A disposição dos níveis da arquitetura mental não representa uma forma enrijecida sequencial de ordem crescente ou decrescente do processo de significação. O diagrama abaixo nos permite observar como

6 The central core of human consciousness – levels II, III, and IV – are thus culturally variable as to their actual content. They are not variable as to the sorts of integration that articulates them but certainly regarding the actual objects, situations, and knowledge forms that they contain.

Brandt (2010) compreende os níveis anteriormente descritos e, ainda, a forma como esses se integram, no processo de significação humana.

Figura (1): Diagrama da integração em níveis.



Fonte: Adaptado pela autora. (BRANDT, 2010, p.27).

Na perspectiva ora descrita, a produção de sentido acontece a partir de processos integrativos, em todas as direções, que permitem retroprocessos, o que faz com que sejam possíveis integrações e desintegrações em diversas direções, para cima e para baixo, além das transversais, que não precisam perpassar todas as camadas da arquitetura.

De acordo com o pesquisador, a arquitetura mental nos leva a compreender que a linguagem possibilita que nos refiramos a certos *qualia* e experiências afetivas. Isso acontece de forma grosseira, já que, para operar nesses níveis, I e V, recorreremos ao uso intenso de metáforas, pois, a linguagem de nossa espécie só permite que ajamos de forma mais “literal” em níveis que operamos a cultura, II a IV. (BRANDT, 2010).

Enquanto o autor configura *qualia* (I) como formas monomodais, as experiências afetivas (V) perpassam significações multimodais. Os *qualia* e as reações afetivas têm em comum o fato de poderem sofrer influência cultural muito menor que outros níveis da arquitetura. Assim, podemos ob-

servar a pouca variabilidade quanto a essas sensações e sentimentos configurados como de níveis I e V, ainda que possam ser vivenciados e significados de maneiras diferentes em cada lugar, a depender da simbolização cultural atribuída a esses sentimentos e sensações. Um sorriso será sempre um sorriso, ainda que seja fruto de produções culturais diferentes.

Há ainda a possibilidade de vivenciar algo que Brandt (2010) nomeia como experiência estética, que seria uma capacidade humana de ir do nível I ao V sem que seja preciso passar pelos níveis de II a IV. Isso significa que nós humanos, através da arte, temos a capacidade de experimentar *qualia* estéticos no âmbito das manifestações afetivas, por meio da integração de materiais de níveis não adjacentes. Desta forma, experimentar a arte seria a única maneira de transcender as restrições culturais na significação, na comunicação e no pensamento. (BRANDT, 2010).

Por isso, compreendo como preponderantes, para estudos acerca do processo de

significação, numa perspectiva holística, integrando ciências humanas, biológica e mesmo exatas, tanto os aspectos biofisiológicos do ser, quanto os aspectos sociais, culturais e políticos da sua existência e formas de (inter)ação no mundo. Assim, o processo investigativo será, antes de mais nada, pesquisa sobre o ser humano, seu meio e suas ações.

A seguir, com o intuito de aprofundar a explicitação de fundamentos que podem permitir pesquisas sobre o processo de significação humana por meio da linguagem, apresento os fundamentos implicados na compreensão do processo de integração conceptual, uma operação cognitiva básica constitutiva do processo de produção de sentido, pelo ser humano.

- **Integração conceptual: operação cognitiva básica no processo humano de significação**

A Semiótica Cognitiva, campo do conhecimento em que se inscrevem os principais fundamentos teóricos deste trabalho, tem como uma de suas premissas a assunção de que, ao produzir sentidos, instauramos e integramos espaços mentais e que essa é uma operação cognitiva básica realizada pelo ser humano no ato de significação.

A definição de espaços mentais aqui adotada vai ao encontro daquela proposta pelos pesquisadores da Universidade de Aarhus. Esses pesquisadores compreendem espaços mentais como “[...] minidramas dinâmicos que contam com recursos esquemáticos de interatividade.” (OAKLEY; HOUGAARD, 2008, p. 85). Nessa perspectiva, os espaços mentais organizam-se em termos da criação de cenas integradas a outras cenas que formam uma cena integrada com características ontológicas únicas.

Coulson & Oakley (2008), por sua vez, definem espaços mentais:

[...] como representações de cenas e situações em um dado cenário discursivo então percebido, imaginado, lembrado e por outro lado entendido por um falante. Espaços mentais são usados para empacotar informações de interesse de um interlocutor de dentro de um contexto interativo.⁷ (COULSON; OAKLEY, 2008, p. 29, tradução livre).

Como é possível observar, tal definição leva em conta tanto aspectos biofisiológicos envolvidos na operação cognitiva de *blending* (integração conceptual) quanto às cenas formadas de maneira introspectiva e as situações socioculturais por elas envolvidas.

O *blending* proposto como operação cognitiva básica amplamente aplicável, naturalmente efetuada pelo ser humano, atua como uma parte significativa de muitos fenômenos cognitivos, o que pode ser “flagrado” em experiências humanas como design, ciência, linguagem, arte, e assim por diante. Os pesquisadores afirmam que essa operação é efetuada a todo momento, inconscientemente, pelo nosso organismo para que possamos interagir com o meio que nos cerca e com o outro, de maneira efetiva e satisfatória. (FAUCONNIER & TURNER, 2002).

Segundo a tese defendida por Fauconnier & Turner (2002), na Teoria da Integração Conceptual⁸, por esta operação ser realizada de maneira invisível para a nossa

7 [...] we define mental spaces as representations of the scenes and situations in a given discourse scenario as perceived, imagined, remembered or otherwise understood by the speaker. Mental spaces are used to package information about an interlocutor's center of interest within an interactive context.

8 É preciso ressaltar que a Teoria da Integração Conceptual é aqui retratada como forma de revelar aspectos da integração que na teoria *brandtiana* não estão claramente descritos, por serem axiomáticos.

consciência, por muito tempo, acreditamos que os significados se encontravam, de alguma forma, acessíveis no mundo fora do indivíduo. Isso fez com que, por um longo tempo, não levássemos em conta que, cognitivamente, os significados são construídos de maneira interativa e, também, não tivéssemos consciência de que o que existe não são as coisas do/no mundo para que sejam por nós apreendidas e mensuradas. Na realidade, construímo-nos no mundo e construímos o mundo em que vivemos e(m) suas possíveis significações a partir da interação (eu-tu) lastreada pelo aspecto cognitivo de um organismo que age no mundo.

Frente a essa proposição teórica, o que se tornou cada vez mais claro é que não há busca de compreensão que não a do próprio ser. Não há construção de significados que não perpassa um processo mental de percepção do ser em sua relação com o outro e com o mundo, e nada disso seria possível em um ser humano que fosse concebido isolado do seu contexto social.

Sobre os supracitados aspectos cognoscitivos da vida como uma manifestação cognitiva dos humanos, Fauconnier & Turner (2002) afirmam que:

Após um *blend* ter sido construído, as correspondências – as identidades, as similaridades, as analogias – parecem ser objetivamente parte do que estamos considerando, e não alguma coisa que nós tivemos de construir mentalmente. Como quando nós achamos que vemos um copo de café pela simples razão de que lá existe um copo de café para ser visto, então achamos que vemos a analogia porque lá existe uma analogia para ser vista – que é para ser percebida direta e imediatamente sem nenhum esforço.⁹ (FAU-

CONNIER & TURNER, 2002, p. 19, tradução livre).

A tarefa, de certa maneira fácil e involuntária, de se construir um *blend*, instantaneamente e em tempo real, demanda um dispêndio cognitivo que não conseguimos mensurar. A construção de *blends* exige habilidades de executar cenários em unidades integradas, ainda que isso não tenha correspondência com nenhuma realidade ou experiência previamente imaginada/vivenciada. Assim, as dinâmicas desse cenário imaginativo são executadas de forma automática pelo organismo, ainda que nunca tenham sido executadas antes. (FAUCONNIER & TURNER, 2002).

A operação de *blending* torna possível uma série de combinações que parecem óbvias para nós, mesmo que nunca as tenhamos combinado antes. Essas combinações, que efetuamos por meio da integração de espaços mentais, nos ajudam a executar esse *blend* e esta execução nos permite encontrar mais combinações, o que torna a rede de integração ininterrupta e mutuamente dependente. (FAUCONNIER & TURNER, 2002).

Desta maneira, a integração de espaços mentais é recursiva e indispensável para toda atividade intelectual. O que não garante uma uniformidade das execuções possíveis de serem estabelecidas pelos *blends*, já que esses podem ocorrer de diversas maneiras para um mesmo indivíduo e, também, de maneiras variadas para diferentes indivíduos. Os *blends* são estabelecidos tanto no que tange aos aspectos fantásticos e criativos da cognição como nos raciocínios construídos no uso ordinário, cotidiano, acontecendo em todas as situações. Assim

9 After a blend has been constructed, the correspondences – the identities, the similarities, the analogies – seem to be objectively part of what we are considering, not something we have constructed mentally. Just as we feel that we see

the coffee cup for the simple reason that there is a cup to be seen, so we feel that we see the analogy because there is an analogy to be seen – that is, to be perceived directly and immediately with no effort.

compreendidos, podemos afirmar que a integração de espaços mentais, na forma de integrações conceptuais (*blends*), compõe tanto a atividade intelectual quanto os padrões cotidianos de ações corporais. Nessa perspectiva, os *blends* não dizem respeito apenas ao nosso trabalho, exclusivamente, mental, mas ao nosso estar e agir no mundo. (FAUCONNIER & TURNER, 2002).

Os pesquisadores reconhecem que o cérebro é um órgão altamente conectado com o organismo e interconectado em si mesmo, e que as ativações dessas conexões pelos neurônios surgem das forças que o mundo real impinge sobre nós. Essas forças são advindas de pessoas que falem conosco, de nossas suposições, de configurações internas, ou mesmo da cultura e da evolução biológica, aquilo que permanece em nós por herança genética de nossos ancestrais.

Muitos podem ser os gatilhos para o desencadeamento de padrões de ativações neurais que executem *blends* de significação. Como podemos constatar a seguir, os autores afirmam que as palavras contribuem para o processo de integração: “As palavras são, por si mesmas, parte de padrões de ativação, assim, quando a mesma palavra é apropriada para dois elementos, podemos induzir alguém a associá-los ao usar a mesma palavra para ambos.”¹⁰ (FAUCONNIER & TURNER, 2002, p. 22, tradução livre).

Por mais simples que pareça ser uma construção linguística, ela depende de um *blend* complexo. Os *blends* podem ser infinitos, ainda que se originem dos mesmos *inputs*, e que o processo seja o mesmo, a integração conceptual, o resultado é diferente. Somos seres cognitivos por essência, então o

blend, que executamos mentalmente, transforma imaginativamente as nossas realidades humanas mais fundamentais. Os significados que construímos têm grande importância, tanto no modo como damos relevância ao individual, quanto ao social, e mesmo aos descendentes da espécie humana.

De acordo com os autores, praticamente todo pensamento importante acontece fora do que a consciência pode alcançar, a consciência pode vislumbrar somente alguns poucos vestígios do que a mente é feita. Muitos feitos mentais que classificamos como impressionantes, são triviais para atividade cognitiva constantemente executada no interior de nosso organismo.

Por partirem de uma concepção de mente “corporificada”, os autores defendem a tese da onipresença do *blend* na atividade intelectual. Assim, tal operação se faz presente não somente na atividade intelectual criativa, mas também na atividade intelectual rotineira, que acontece a todo o momento e em todos os tipos de realizações do viver.

É possível perceber que a operação de integração de espaços mentais é imprescindível à elaboração dos níveis de integração propostos pela Semiótica Cognitiva. As duas teorias – a da Integração Conceptual e a da Arquitetura Mental – se aproximam na medida em que relacionam a produção de significado a operações biofisiológicas do ser humano, mas se afastam na medida em que a abordagem *brandtiana* extrapola os limites da teoria de Integração, e propõe a criação de um espaço-base no qual o ser humano só produz sentido na relação com o outro.

A significação produzida por nós de maneira natural (eu) compõe um processo cognitivo intenso e constante, produzido por nosso mecanismo biológico, nas (re) incidências das relações estabelecidas com

10 “Words themselves are part of activation patterns, so when the same word is appropriate for two elements, we can prompt someone to match them by using the same word for both.”

as outras pessoas (tu), com o/no mundo da vida (aqui/agora). Tais entendimentos só nos são possíveis porque o mundo existe a partir de nossa capacidade de criação e significação do mundo, das coisas e das interações sociais.

Nada nos é dado por um mundo preexistente, tudo que temos é a possibilidade que nossa mente corporificada nos dá de construirmos o mundo da vida virtualmente, por meio de atualizações das relações possíveis com o meio o qual integramos e ao qual nos integramos.

Com o intuito de não perder os aspectos abordados durante a seção e resumi-la, elenco alguns tópicos abordados no decorrer de sua escrita: i) o campo da Semiótica Cognitiva nos possibilita compreender os processos de comunicação e interação através da arquitetura mental geradora de significado da mente humana; ii) a arquitetura mental da significação pode ser compreendida como forma de mapear os possíveis estágios de significação nos mais diferentes contextos sociocognitivos; iii) no processo de produção do sentido, está implicada uma operação cognitiva básica, a integração conceptual; iv) a integração conceptual configura-se como integração de espaços mentais que formam um *blending*; v) o *blending* é uma operação cognitiva básica, amplamente aplicável e naturalmente efetuada pelo ser humano; vi) a integração conceptual é imprescindível à elaboração de níveis mentais de integração propostos pela Semiótica Cognitiva; vii) esta última extrapola os limites da primeira no sentido de que propõe a criação de um espaço-base no qual o ser humano só produz sentido em relação com o outro.

Com base no que foi discutido até este momento, é coerente afirmar que o ser humano, como ser de significação que é, é ca-

paz de produzir sentido ao pensar metaforicamente. O pensamento metafórico é a forma elementar de organização da atividade intelectual humana, assim, metaforicamente, o ser humano produz sentido para viver. O processo de metaforização, por meio da linguagem, que é uma disposição ontogenética dos seres humanos, longe de ser algo especial e noticiável, é algo convencional, ordinário, corriqueiro na vida humana.

Frente aos fundamentos ora apresentados, fica claro que, à luz da Semiótica Cognitiva, o processo de metaforização, possível de ser rastreado em elementos discursivo-cognitivos, como uma forma pela qual nós seres humanos concebemos nossas capacidades corpóreo-cognitivas. Por meio da produção de metáforas, somos capazes de expressar simbolicamente e significar coletivamente experiências humanas mais fisiologicamente dependentes, certos *qualia* e certas experiências afetivas. Por isso, é plausível afirmar que o processo de metaforização é constitutivo do processo de produção de sentido e que, para além de uma figura de linguagem, a metáfora é uma operação cognitiva e deve ser compreendida como uma capacidade humana de traduzir fenômenos abstratos em termos de experiências corporais mais concretas.

bases fenomenológicas para a pesquisa em semiótica cognitiva

Acredito que utilizar bases metodológicas de ordem fenomenológica ajude a selecionar o material de estudo a partir de uma experiência empírica com os possíveis objetos de pesquisa. Primar por uma metodologia, prioritariamente, experiencial e perceptiva é um desafio que o pesquisador cognitivista deve assumir, em busca de descrever e analisar a experiência humana com objetos dis-

cursivos, estéticos, culturais, populares, tecnológicos etc. à procura de possíveis marcas emergentes dos processos subjacentes à construção de sentido.

Assim, a postura de compreender que nada existe antes da experimentação, nos permite valorizar e priorizar a experiência do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o mundo que constrói no momento de sua experiencição. Para isso, admitir como importante a assunção da premissa de que o mundo físico e social é o meio natural do ser humano e o campo natural de todas as nossas experiencições, experimentações, percepções, pensamentos e, portanto, produção de sentido. Fica evidente, então, que é coerente a afiliação a uma corrente de pensamento filosófica segundo a qual é pouco possível a existência de uma parcela unicamente interior ao homem, já que ele se constitui e é constituído no mundo que conhece, ou seja, não é possível particionar o ser humano em interior e exterior, em corpo biológico e meio social. (MERLEAU-PONTY, 1999).

Entender o mundo a partir de conceitos fenomenológicos e utilizar tais princípios como base de constituição de um trabalho de pesquisa, é compreender que não há um ser humano prévio à experiência do mundo e à concepção da própria vida. Para isso, é importante estabelecer bases de investigação que privilegiem a atividade humana como ponto central do problema a ser verificado. Neste contexto, uma fundamentação metodológica ancorada na fenomenologia, permite ao pesquisador assumir, como premissa básica, as operações cognitivas como constitutivos basilares de nossas interações discursivas.

É claro que, adotando uma perspectiva centrada na experiência humana, é preciso reconhecer os limites de uma pesquisa científica quanto à intrínseca diferenciação en-

tre: a experiência de fato genuína, na construção de sentido, a partir do contato com um objeto estético-cultural; e a experiência, interpretada a partir de princípios teóricos, metodológicos e analíticos, a ser captada num trabalho acadêmico. Sobre essa “limitação” do campo científico, Merleau-Ponty (1999) afirma:

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

Os propósitos científicos de investigação, análise e explicação fazem com que a constituição do mundo da vida não componha, substancialmente, o objeto de uma pesquisa, sendo essa, então, ressignificada a partir de objetivos que fogem ao propósito primeiro da produção de sentido por parte do ser humano, que é a auto-organização para viver. Nesse sentido, para compreender e explicar a experiência do ser humano do/no mundo, podemos explicar o que torna tal experiência possível sem, no entanto, poder, por conta dos limites interpostos pela investigação, abarcar aquilo que ela realmente é. Reconhecidos os limites de uma pesquisa de orientação experiencial, é preciso dizer que em trabalhos focados em processos humanos bases metodológicas focadas na experiência do ser frente à vida, ao mundo e às suas produções se fazem procedentes.

Conclusão

Neste artigo, pretendi demonstrar, por meio de fundamentos teóricos da Semiótica Cog-

nitiva, bases referenciais e metodológicas que possibilitam pesquisas acerca da produção de sentido humana por meio da linguagem. Para isso, percorri brevemente uma das principais correntes cognitivistas contemporâneas, a perspectiva da Universidade de Aarhus, além de elencar princípios da Integração Conceptual e também do campo da Fenomenologia. Meu objetivo maior é ajudar pesquisadores que tenham interesse neste campo, trazendo alguns conceitos e referências iniciais importantes para os estudos em Semiótica Cognitiva.

É preciso frisar que trabalhar em uma perspectiva teórica relativamente nova, que realoca o ser humano como o centro da investigação, exige esforço, concentração e uma atividade manual e intelectual de todo investigador no âmbito da Semiótica. Exatamente por serem pesquisas desafiantes, muitos se sentem estimulados a se debruçarem cada vez mais sobre elas, é para esse público que dedico esta escrita.

Referências

- BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Organizado por: Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRANDT, Peer A. **Spaces, Domains, and Meanings**. Bern: Peter Lang Verlag European Academic Publishers, nº 4, 2004.
- BRANDT, Peer A. The mental architecture of meaning. A view from cognitive semiotics. **Revista digital de tecnologias cognitivas**. 2010, n.4, p. 25-36, julho 2010.
- BRANDT, Peer A. **Thinking and language. A view from cognitive semio-linguistics**. 2009. Em: https://www.researchgate.net/publication/226155542_Thinking_and_Language Acesso em: 21 jul. 2019 às 16:21.
- CAVALCANTE, Sandra. SOUZA, André L. Linguística Cognitiva: uma breve introdução in: **Linguagem e Cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar** / Organização: Arabie Bezri Hermont, Rosana Silva do Espírito Santo, Sandra Maria Silva Cavalcante. Belo Horizonte: Ed. Puc Minas, 2010.
- FAUCONNIER, Gilles. TURNER, Mark. **The way we think: conceptual blending and mind's hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.
- MARCUZZO, Patrícia. **Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin**. Cadernos do IL, Porto Alegre, nº 36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/> Acesso em: 10 fev. 2020.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999
- OAKLEY, Todd; HOUGARD, Anders. **Mental spaces in discourse and interaction**. Philadelphia: John Benjamins North America, 2008.
- VOLOCHINOV, V. N.; **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- ZAVALA, Iris. **O que estava presente desde a origem**. In: BRAIT, Beth (Org). Bakhtin, dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009, p.151-166.

Recebido em: 15/05/2020
Aceito em: 15/06/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Uma antropologia do crime: comentários do Marquês de Sade sobre os povos da América

Guilherme Grané Diniz (USP)*

<https://orcid.org/0000-0002-9324-0083>

Resumo:

O Marquês de Sade tem como preocupação teórica a defesa argumentativa do crime. É comum que seus personagens lancem mão de argumentos diversos na justificativa da moralidade das ações que nossa sociedade considera criminosas. Uma forma recorrente na defesa dessa tese é o recurso à antropologia. Sade observa costumes de outros povos – os americanos inclusive – ressaltando como neles condutas que nós consideramos crimes não o são, e vice-versa. Parece que observar o modo como Sade procede a esse tipo de análise nos esclarece duplamente. Primeiro, poderíamos entender melhor esse tópico relevante de sua obra. Em segundo lugar, isso é ilustrativo de como Sade representa uma forma incomum da recepção das descobertas da época. É corrente o entendimento de que a antropologia – derivada de relatos de viagem focados principalmente no caráter “exótico” dos costumes e leis desses povos – surge em consonância e reforço do projeto colonialista. O pensamento evolucionista que marca a antropologia do tempo dá a entender que os europeus eram superiores aos americanos e outros povos, tendo o direito de dominá-los e colonizá-los. Ora, para Sade, as culturas desses povos mostram uma possibilidade de descentrar o olhar do pensamento europeu para compreender diferentes modos de sociabilidade.

Palavras-chave: Marquês de Sade. Antropologia. Pierre Clastres. Thomas Hobbes. Linguagem.

Résumé:

Une Anthropologie du Crime: Commentaires du Marquis de Sade sur les peuples Américains

Le marquis de Sade a pour préoccupation théorique la défense argumentative du crime. Il est courant que ses personnages utilisent différents arguments pour justifier la moralité des actes que notre société considère comme criminels. Le recours à l'anthropologie est une forme récurrente dans la défense de cette thèse. Sade observe les coutumes d'autres peuples

* Mestre em Filosofia e Teoria Geral do Direito pela FD-USP e doutorando em Filosofia pela FFLCH-USP. E-mail: guilhermegranediniz@gmail.com.

– y compris les Américains – en soulignant qu’ils ne les considèrent pas comme des crimes et vice-versa. Il semble que l’observation de la manière dont Sade conduit ce type d’analyse peut nos éclairer doublement. Premièrement, nous pourrions mieux comprendre ce sujet pertinent de son travail. Deuxièmement, cela illustre comment Sade représente une manière inhabituelle de recevoir les découvertes de l’époque. Il est communément admis que l’anthropologie – dérivée de récits de voyage axés principalement sur le caractère «exotique» des coutumes et des lois de ces peuples – s’inscrit dans le prolongement du projet colonialiste et s’en renforce. La pensée évolutionniste qui caractérise l’anthropologie de l’époque implique que les Européens étaient supérieurs aux Américains et aux autres peuples, qu’ils avaient le droit de les dominer et de les coloniser. Pour Sade, les cultures de ces peuples montrent une possibilité de décentraliser le regard de la pensée européenne pour comprendre différents modes de sociabilité.

Mots-clés: Marquis de Sade. Anthropologie. Pierre Clastres. Thomas Hobbes. Language.

É uma tese já clássica do pensamento antropológico aquela que associa, nas sociedades indígenas, guerra e economia. Em ensaio sobre a questão, Carlos Fausto (1999, p. 256) elenca e discute algumas delas – notadamente, a ecologia cultural e sociobiologia – e propõe uma visão alternativa a respeito da questão. Um elemento que tanto sua tese quanto as outras apresentadas têm em comum é a percepção de que boa parte do que os povos indígenas praticam como guerra não diz respeito tanto às ações efetivas de violência, mas a seus aspectos simbólicos (FAUSTO, 1999, p. 265). Poderíamos, ainda, dizer: as explicações para o fenômeno da guerra entre os povos indígenas que visam enfatizar seus aspectos mais, por assim dizer, “diretos” ou “utilitários – disputas territoriais; convívio entre culturas incompatíveis; disputa por recursos escassos como mulheres, terras férteis ou fontes de proteína, etc. – falham, posto que fazem a guerra aparecer como um fenômeno quase que de ordem natural, ou uma resposta social a uma demanda que é natural em sua origem. Falham, assim, em compreender o as-

pecto eminentemente social do ato de guerra (FAUSTO, 1999, p. 257). Há, ainda, dois elementos importantes para compreender a questão. Primeiramente, que esse aspecto simbólico da violência pode ser descrito mais detalhadamente como sendo um aspecto linguístico. Trata-se, como aponta Fausto (e como Clastres já mostrara), de ritos que envolvem a capacidade de nomear ou renomear as coisas e pessoas; da canibalização não apenas da carne, mas dos nomes e qualidades do oponente, etc. Clastres (1974) deixa bastante evidente esse aspecto em sua análise do papel da tortura na sociedade indígena. As cicatrizes deixadas sobre o corpo dos jovens torturados equivaleriam à escrita da lei, mas em um suporte em virtude do qual ela nunca poderá vir a ser ignorada. A tortura é, ela mesma, uma forma de linguagem, mas em uma visão de mundo na qual linguagem e corpo não são coisas distintas. Ora, justamente, o segundo elemento para compreender a questão é o contexto cosmológico no qual se insere essa visão sobre a linguagem. Ora, esse ato de nomeação possibilitado pela guerra deve ser pensa-

do no contexto de uma visão da linguagem oposta a todo nominalismo: o nome que se dá a uma coisa não é simples som que a designa ou significa, mas está intrinsecamente ligado a ela e a sua essência. O aspecto simbólico-ritual da violência diz respeito ao fato de que esse processo de “renomeação” envolve uma verdadeira transformação no ser da coisa nomeada (como bem estabelecido por Viveiros de Castro (2018).

Fausto mostra como, do ponto de vista da história do pensamento, essa questão sobre os sentidos da guerra entre os povos ditos primitivos tem uma alçada muito relevante: sabemos como as teorias políticas contractualistas envolvem toda uma reflexão sobre como seria o estado natural, pré-social, do ser humano; considerando que, nesse contexto, entende-se por sociedade apenas aquelas que têm Estado. No séc. XVIII, ao mesmo tempo em que esse tipo de reflexão se consolida e encontra suas formulações mais acabadas, intensificam-se as “descobertas” acerca dos povos nativos da América e da África, amplamente divulgadas através de relatos de viagens. Os povos “primitivos” aí descobertos seriam como que ilustração ou mesmo prova empírica das teses acerca do homem em seu estado natural, uma vez que, pela primeira vez, o homem europeu se deparava com sociedades organizadas sem um Estado. A percepção de que esses povos eram “selvagens”, “ferozes”, “violentos”, “canibais” e etc., coloca, no entanto, um problema significativo para certas visões filosóficas que se baseavam sobre uma antropologia mais “pacífica”, como a de Rousseau. A visão hobbesiana, além de ganhar um forte testemunho empírico, pareceria a única capaz de teorizar adequadamente acerca da rudeza da vida primitiva; mas isso especialmente na medida em que propõe uma ruptura clara com esse estado de natureza.

No mais, fazia com que o recurso retórico à natureza humana como parâmetro normativo para a vida política, jurídica e social em geral encontrasse fosse mais difícil. A retórica naturalista deveria lidar com a natureza “má” do homem.

Ora, nenhuma dessas questões que delineamos mais acima é inédita. No entanto, pretendemos fazer, neste texto, uma abordagem teórica que nos parece não ter sido tentada até então. Dentre os autores desse primeiro momento de reflexão sobre as sociedades indígenas, entre os séculos XVI e XVIII, vale destacar o Marquês de Sade. Assim como Hobbes, Sade supõe uma antropologia na qual o homem é um ser violento e propenso à agressão. Assim como Rousseau, é da ideia de que a natureza é um guia relevante e desejável para a construção racional e refletida da sociedade. Escrevendo quase dois séculos depois de Hobbes, Sade tem os relatos etnográficos já como um de seus principais pontos de partida, não como prova suplementar a sua reflexão teórico-conceitual. Ao contrário de Hobbes, Sade não hesita em extrair as consequências mais radicais de uma visão naturalista: sendo a maldade natural ao homem, cabe aceitarmos e ativamente endossarmos essa natureza.

De fato, Sade fez de toda sua obra uma reflexão sobre a violência. Seus escritos são notórios pelo modo como conjugam o retrato sexual explícito com uma insistência quase que patológica (não por acaso autores como Bloch e Kraft-Ebbing cunham o termo “sadismo” para descrever esse autor; sua obra e os comportamentos sexuais que ele retrata) na descrição da violência. Mas, mais ainda, tratou de refletir sobre a própria forma e condição da linguagem filosófico-literária da qual se utiliza. Enquanto gênero, o romance filosófico certamente não é uma

invenção sadeana; pelo contrário, era uma forma bastante difundida à época. Não obstante, sua escolha por essa forma não é em nada ingênua. De maneira resumida (detalharemos adiante), Sade considera que todo conhecimento filosófico repousa sobre estímulos de ordem afetiva, sexual. O desejo é o motor inicial de toda investigação filosófica, e a adesão a uma ou outra tese passa mais pela interação dela com aspectos psico-afetivos do leitor ou auditório do que de seu conteúdo estritamente lógico-argumentativo. Nesse sentido, faz-se necessário encontrar modos de escrita e exposição que permitam aproximar os conteúdos das teses filosóficas expostas dos afetos do corpo e do desejo: daí a associação tão peculiar entre literatura erótica e filosofia. Enfim – e este é um dos pontos mais singulares de sua escrita – Sade não deixou de propor uma cosmovisão. Sua antropologia naturalista, que tem como um de seus corolários uma visão materialista da linguagem, envolve também uma tentativa de explicação cosmológica acerca da natureza enquanto tal, na qual se articulam essa visão sobre a linguagem, a violência e o aspecto genésico. Conforme mostraremos, mesmo que pelo filtro dos relatos dos viajantes, a filosofia de Sade – em todos esses seus aspectos – é informada por uma reflexão acerca dos povos indígenas.

Nesse sentido, este trabalho se propõe algumas tarefas: primeira e principalmente, mostrar como opera a reflexão de Sade sobre os povos indígenas. Acabamos de mencionar que vários elementos centrais do pensamento sadeano passam pela reflexão sobre os povos indígenas. Observarmos essa reflexão permitirá elucidar um ponto central do pensamento sadeano. Em segundo lugar, mostrar como Sade pretende, através de sua literatura, refazer certas articulações entre violência e linguagem que ele já iden-

tificava nesses povos. De fato, autores como Clastres, Viveiros de Castro e Carlos Fausto, mesmo que sem uma leitura direta da obra sadeana, acabam por se aproximar em muitos termos e temas de sua visão antropológica, na medida em que buscar apresentar de maneira positiva os elementos simbólicos da violência indígena, especialmente em suas decorrências políticas. Enfim, ser um exemplo de como poderíamos mobilizar o pensamento do Marquês de Sade de maneira mais instrumental, usando de sua filosofia como grade teórica dentro da qual refletir sobre questões diversas. Ou seja, habilitar (mas apenas de maneira exemplificativa) a possibilidade de uma investigação ou análise “sadeana”, no mesmo sentido que se fala de um estudo feito à maneira “foucaultiana”, “cartesiana”, etc. No caso, trata-se de oferecer uma análise sadeana sobre as relações entre violência, corpo e linguagem nas sociedades indígenas.

Podemos começar lendo em Hobbes a seguinte afirmação:

os povos selvagens da América, com exceção do governo de pequenas famílias, cuja concórdia depende da concupiscência natural, não possuem qualquer espécie de governo, e vivem em nossos dias daquela maneira embrutecida que acima referi (HOBBS, 1988, p. 80).

É comum se apontar como, para Hobbes, a reflexão sobre o estado de natureza é apoiada sobre a postulação de axiomas e a dedução de corolários lógicos, de forma que independe de análises sobre a existência efetiva desse estado. Esse trecho, no entanto, não permite duvidar que Hobbes tinha em mente a existência concreta de sociedades em estado de natureza: “os povos selvagens da América”. A distância que separa Hobbes de um pensamento antropológico mais recente também separa os

valores atribuídos aos modos de vida dos povos “primitivos”, bem como projetos políticos que ambos veiculam. Mas essa distância, é importante reparar, não se deve primeiramente aos dados etnográficos (que à época eram somente dados anedóticos de relatos de viagem) que embasam essas concepções divergentes. Para Hobbes, o homem em seu estado de natureza é desprovido de todo refinamento intelectual e sempre disposto e propenso à agressão. A tão famosa “guerra de todos contra todos” hobbesiana decorre da falta de limites do desejo humano, que, sem uma mão forte que lhe refreie, inevitavelmente leva ao conflito e à barbárie. Mas quando lemos em Pierre Clastres (1974, p. 155) a seguinte descrição dos ritos de passagem indígenas: “buracos abertos nos corpos, espetos atravessados nas chagas, enforcamento, amputação, *a última corrida*, carnes rasgadas” – acabamos ficando com a impressão de que a caracterização hobbesiana genérica do homem natural como um animal desprovido de intelectualidade e senso moral, na verdade, fica muito aquém da violência real e bastante refinada encontrada entre esses povos americanos.

A distância valorativa entre aqueles dois modos de pensar os dados antropológicos tem por objeto primeiro uma característica fundamental da configuração política dessas sociedades: a ausência de Estado. Diferente de nossas sociedades, ocidentais, entre os “primitivos” o poder se encontra difuso na coletividade do grupo. Não há um polo no qual ele se concentra e a partir do qual se ordena, como que de fora, uma vida social que lhe é fundamentalmente alheia. Para Hobbes (segundo Clastres) – isso é verdadeiro porém indesejável: uma sociedade que falha em distinguir de si o poder político, fixando-o na forma do Estado – ainda

mais grave que padecer de um estado de guerra, violência, crueldade – é uma sociedade que desconhece a moral e a justiça, vivendo apenas segundo seus instintos naturais. De fato, Clastres argumenta que desde o surgimento do pensamento político no ocidente, sociedade e Estado são compreendidos como sendo coexistentes em sua dualidade: onde não houvesse Estado, sequer poderíamos falar de uma vida propriamente social. Faltando à vida de cada pessoa o elemento de sociabilidade que, justamente, é o aspecto próprio da humanidade, quem vive sem Estado não seria em nada diferente ou superior a um animal inteligente.

Segundo Clastres, os povos livres da América não desconheciam de todo essa articulação, mas, intuindo-a, fazem-na operar de outra forma. Mais que simplesmente “sem fé, sem lei e sem rei”, como acreditaram os primeiros colonizadores, tratava-se de sociedades cujas práticas e instituições se constituíam de modo a especificamente impedir a formação do Estado enquanto lugar do poder distinto da sociedade. No ensaio ao qual nos referimos mais acima, Clastres discute os sentidos da tortura entre os indígenas. Observa que, entre eles, a tortura é uma instituição da vida política; mais especificamente, cumpria a função de um rito de passagem. Para a aceitação plena do indivíduo na sociedade era necessária a inscrição no próprio corpo, sob a forma de uma memória encarnada, da lei daquela sociedade. As cicatrizes que resultam do rito são os significantes de uma verdadeira linguagem (mesmo que não plenamente articulada) cujo texto é a lei daquela sociedade. É a conjunção entre lei e corpo que garante que cada indivíduo seja o portador da relação jurídica central dessas sociedades indígenas – a igualdade. Inscrita no corpo, portanto indistinta de seu destinatário, a lei da

igualdade entre poder e sociedade e entre os indivíduos garante, por sua própria estrutura, seu cumprimento:

A suas crianças, a tribo proclama: vocês são todos iguais, nenhum entre vocês vale mais que outro, nenhum menos que outro, a desigualdade é proibida pois ela é falsa, ela é má. E para que não se perca a memória da lei primitiva, ela é inscrita, em marcas iguais, dolorosamente recebidas, sobre os corpos dos jovens iniciados no saber dessa lei. No ato iniciático, o corpo individual, como superfície de inscrição da Lei, é o objeto de um investimento coletivo desejado pela sociedade como um todo, afim de impedir que, um dia, o desejo individual, transgredindo o enunciado da Lei, tente investir contra o campo social (CLASTRES, 1980, p. 120)

A distância entre Clastres e Hobbes – conotativa daquela entre a percepção clássica e a mais contemporânea acerca dos povos primitivos – parte desse âmbito sócio-político para só então dizer respeito à questão sobre o valor da violência. Pois, enquanto Hobbes enxerga nela uma força natural interna a cada um e desagregadora da sociabilidade que põe o homem plenamente de posse de sua humanidade, Clastres percebe nela uma intenção ativa e sistemática – cujo sentido é instaurar e garantir as formas de sociabilidade próprias desses grupos – da parte dos povos indígenas, de fazer a lei e a linguagem que lhe veicula circular em um modo tal que o Estado não seja possível. A violência, aqui sob a forma da tortura, é a ferramenta pela qual se reafirma a lei da igualdade, impedindo a cisão entre poder e sociedade. No mais, a violência, mais que impulso natural, dado fisiológico ou problema político, é um verdadeiro elemento discursivo, central na enunciação do discurso jurídico dos povos ditos “primitivos”.

Consideremos ainda outra das torturas narradas na obra de Clastres:

[...] cada um pegou um tição e queimava esse pobre miserável aos poucos, para fazê-lo padecer mais tormentos [...] depois arrancavam-lhe as unhas e puseram fogo na extremidade dos dedos e de seu membro. A seguir, esfolaram o alto da cabeça e ali derramaram uma goma muito aquecida; depois furaram-lhe os braços junto aos pulsos e, com bastões, puxaram os nervos à força ... os arrancavam e cortavam. (CLASTRES, 2014, p. 284)

A semelhança dessa tortura – histórica e real – com as torturas literárias e fantasiosas narradas por Sade pode ser constatada com muita facilidade, e não é casual:

Lhe é enfiado um ferro quente na boceta e no cu [...] Isso feito, se descobrem seus ossos e eles são cortados em diferentes lugares. Depois são descobertos seus nervos em quatro lugares formando uma cruz. Cada ponta desses nervos é ligada a um torniquete, que é girado, o que lhe alonga essas partes delicadas e lhe faz sofrer dores inauditas. Lhe é dado um descanso para melhor fazê-la sofrer, depois a operação é retomada, e, dessa vez, os nervos são esfolados com um canivete (SADE, 1990, p. 371).

Não é casual, como dizíamos, pois Sade sabia terem sido os povos indígenas da América seus inventores, e se inspirava diretamente dos relatos antropológicos que as reportavam: “os iroqueses ligam as extremidades dos nervos de suas vítimas a bastões, e girando em seguida esses bastões, eles enrolam sobre eles os nervos como uma corda” (SADE, 1998, p. 895). Devemos notar que, esse trecho, Clastres cita dos relatos de viagem de Champlain, aos quais (apesar de não constarem de sua biblioteca¹) Sade poderia ter tido acesso, posto que foram escritos no século XVII. Sabe-se que Champlain foi um autor relevante para a visão que a França tinha à época dos povos americanos, inclusive no que diz respeito a Dêmeunier, autor, esse

1 O inventário de seu acervo foi levantado na ocasião de sua morte. Cf. Lely (1973, p. 641-2).

sim, que Sade cita reiteradamente e do qual tira pontos cruciais de sua visão antropológica (DELON in SADE, 1998, p. 1.529). No mais, Sade conhecia tanto a caracterização antropológica hobbesiana quanto sua teoria sobre a necessidade natural e imperativa de um Estado forte. Não apenas Sade menciona Hobbes diversas vezes em suas obras, mas, de fato, quanto à descrição antropológica, ao menos em seus aspectos gerais, sabemos que ambos estavam bem de acordo: os homens, em seu estado de natureza, são seres brutais, desprovidos de moralidade, propensos e desejosos de todo tipo de violência.

Existe um ponto no qual essa visão se mostra bastante bem articulada na obra de Sade: trata-se da dissertação do Papa Pio VI sobre o crime, na *História de Juliette*. Juliette, que a essa altura da história que leva seu nome era uma das maiores prostitutas de Roma, é pessoalmente convidada pelo Papa para participar de algumas orgias. Como uma de suas condições, Juliette exige que esse libertino tão escolado na carreira do vício lhe ensine alguns dos conhecimentos que juntou ao longo dos anos. Isso, é claro, não tão somente com fins acadêmicos, mas também como uma espécie de “aperitivo” que, justificando o crime e a libertinagem, aguça o apetite dos ouvintes para a orgia que se seguirá. Não é – bem pelo contrário – o único discurso sadeano que pretende justificar a maldade. Também não é o único que mobilizará, como parte de sua argumentação, uma longa enumeração de modos pelos quais diversos povos praticaram o crime, justamente de forma a ficar patente a naturalidade do instinto criminoso no homem.

Vejamos os primeiros exemplos dados pelo Sumo Pontífice:

Em Cabo-de-Monte, se uma mulher dá à luz duas crianças de uma só vez, seu marido esmaga uma imediatamente.

Sabe-se o quanto os árabes e os chineses se importam com seus filhos, por pouco conservam metade. Eles assassinam, queimam ou molestem o resto, e principalmente as moças. Em Formosa, a progenitura tem o mesmo grau de horror (SADE, 1998, p. 886).

De partida, já podemos notar uma distância significativa em relação ao pensamento de Hobbes: parece errado supor que esses povos viviam uma vida pobre do ponto de vista da técnica e da intelectualidade. Pelo contrário, eles deram a suas capacidades de destruição refinamentos de todo tipo, dominando técnicas de tortura e desenvolvendo aparatos de alta complexidade para tanto: “não é suficiente matar, é necessário matar de uma maneira horrível” (SADE, 1998, p. 894). Mas, não apenas as conceberam, como até mesmo as louvavam como sendo moralmente relevantes e desejáveis: “quase todos os selvagens da América matam seus velhos quando os veem doentes; é uma obra de caridade da parte dos filhos; o pai o maldiz se ele não lhe mata, dado que é impotente” (SADE, 1998, p. 888). Ou, ainda, conferem ao assassinato um estatuto jurídico, regulamentando suas possibilidades e condições: “em Madagascar, todas as crianças nascidas às terças, quintas e sextas, são abandonadas às bestas ferozes, pelos próprios autores de seus dias” (SADE, 1998, p. 887). Hobbes se enganara ao assumir que entre esses povos a violência era natural, involuntária, que havia desejo por fazê-la cessar. Sade mostraria como para os povos primitivos a violência é um aspecto fundante e essencial da vida política, como Clastres viria a dizer mais de um século depois: eles a cultuavam, e nosso crime é sua virtude.

Concordarem nessa questão faz com que existam semelhanças realmente surpreendentes entre Sade e Clastres. As comparações que estabelecemos entre Clastres e

Hobbes apontam, em primeiro lugar, uma torção em certo pensamento antropológico. Certamente que aqui falamos com algum grau de generalidade; no entanto, é marcante como nos primeiros passos da antropologia enquanto ciência, a tarefa intelectual posta para boa parte dos autores era mostrar a eminente superioridade dos povos europeus. Podemos observar isso em um exemplo bastante relevante: o pensamento de Henry Sumner-Maine. Trata-se de um autor relevante para o pensamento evolucionista na antropologia em geral e na teoria do direito, especificamente. O trabalho de Maine teria consistido em identificar “estágios sucessivos pelos quais todas ‘sociedades progressivas’ devem passar” (ELLIOT, 1985, p. 44). O estudo feito por esse autor acerca da história e antropologia do direito pretende mostrar como as formas jurídicas encontráveis nas diversas sociedades têm correlatos no desenvolvimento histórico de nossa própria sociedade, e que esse desenvolvimento tem o sentido de uma evolução. Especificamente, essa evolução significa uma passagem “do Status ao Contrato” (SUMNER-MAINE, 1936, p. 100).

O modelo da evolução jurídica ocidental, segundo Sumner-Maine, seria o Direito Romano, que passa progressivamente de uma codificação inicial ao desenvolvimento de diversas teorias complexas acerca da jurisprudência, a qual se especializa em suas diversas áreas. O ápice da história evolutiva do direito seria a modernidade jurídica, na qual “o desenvolvimento do Direito Penal foi universalmente *acelerado* por duas causas, a memória do Império Romano e a majestade da Igreja” (SUMNER-MAINE, 1936, p. 233). Outros povos não tiveram o “privilégio” de conhecer o catolicismo, o que os deixa atrasados no desenvolvimento histórico do direito. Especificamente, o que o catolicismo

introduziria e que seria o verdadeiro sentido da evolução é a mudança de paradigmas punitivistas: “no direito primitivo de quase todas as raças que popularam a Europa Ocidental existem vestígios da noção arcaica de que a punição de crimes pertence à assembleia geral de homens livres” (SUMNER-MAINE, 1936, p. 233). O que o cristianismo teria introduzido é a despersonalização da relação de punição, concentrando-a nas mãos de um órgão ou pessoa indicado exclusivamente para tal função (seria o papel do pacto ou contrato social). Em outras palavras, o que está em jogo é a reunião do “direito de recompensar com riquezas e honras, e o de punir com castigos corporais e pecuniários, ou com a ignomínia” (HOBBS, 1973, p. 115) na figura de um soberano. Existem, naturalmente, diferenças significativas entre ambos os autores, mas eles convergem não apenas na descrição linear, teleológica e geral dos processos históricos de todos os povos humanos, mas também em considerar que a emergência contratual do Estado moderno e seu poder despersonalizado são o ponto mais bem-acabado desse desenvolvimento. A modernidade do ocidente passa a se inscrever na própria natureza humana como seu fim imanente, gloriosamente realizado no homem europeu.

Atualmente, compreende-se que um pensamento de cunho evolucionista, antropológico ou não, constitui-se de dois elementos principais; um descritivo e um valorativo. Não apenas é necessária uma concepção linear da história ou da natureza humana, que permita comparar estágios de “desenvolvimento” entre sociedades e povos. Também é característico desse pensamento a ideia de que nossa sociedade é a mais desenvolvida, seja do ponto de vista técnico, político, social, cultural, etc. Nessa teleologia linear do desenvolvimento his-

tórico, o pensamento evolucionista considera que fomos mais longe. Sendo assim, um pensamento que considerasse que não existe esse “percurso” natural do desenvolvimento e mudanças das formas sociais ao longo da história – ou que, considerando isso, não concluísse que nossos modos de vida são os superiores – não seria um pensamento evolucionista. Mesmo que à época de Hobbes não existisse uma antropologia no sentido científico específico que lhe atribuímos hoje, certamente uma ideia geral de evolucionismo estava presente. A ideia de que existe uma natureza humana cujo sentido fundamental é a violência, mas que apenas pode realizar seus potenciais mais altos de forma plena através da exigência racional – portanto, natural – de um Estado, garante que a história do desenvolvimento político das sociedades ocidentais não apenas seja necessária, mas que a criação do Estado, enquanto aparato técnico da vida política, as coloque em um patamar superior. A partir dessa breve leitura de Sumner-Maine, vimos um exemplo significativo de como o pensamento antropológico evolucionista, ao menos em alguma medida, também pode ser caracterizado pela consideração de que a racionalização dos modos de vida é o sentido próprio de evolução e superioridade.

Existe um passo importante entre os primeiros momentos da modernidade vividos por Hobbes no XVII e o auge do positivismo, em cujo contexto Sumner-Maine escreve, no fim do XIX. Trata-se do Iluminismo do XVIII, que possibilita essa transição entre um regime anedótico e exploratório da antropologia para seu estudo científico metodologicamente informado²: inauguração da modernidade. Esse é um processo bem descrito no *As Palavras e as Coisas*, de Foucault. Foucault

considerará que o séc. XVIII foi um momento de passagem e ruptura na história intelectual e cultural do ocidente. Não por acaso, Sade teria sido uma das duas figuras intelectuais que desencadearam o processo (a outra foi Kant, que, com sua distinção entre núnemo e fenômeno, teria feito um “gesto geminado” ao de Sade). Na época clássica a principal forma tomada pelo conhecimento seria a “representação”. Sade teria, no entanto, levado esse imperativo a sério demais: ao tentar fazer todas as formas do desejo serem representadas (inclusive suas variações no tempo e no espaço, de onde advém seu interesse antropológico), evidenciou ou descobriu um limite à própria capacidade linguístico-intelectual de representar (FOUCAULT, 1966, p. 222). Kant, ao propor a existência de todo um campo de direito incognoscível, mas que seria repositório ou fonte do que se conhece, permitiu reconfigurar os sistemas de conhecimento para dar conta de integrar aquele “manto de penumbra” que Sade descobrira. Esse novo objeto que o pensamento kantiano viabilizaria, e que ao longo da modernidade encontrará inúmeras formas, Foucault o chama simplesmente de “homem”, e seu estudo são as ciências humanas. A antropologia enquanto ciência surgiria dessa nova configuração do pensamento, buscando elucidar aspectos históricos desse novo “objeto” de estudos (FOUCAULT, 1966, p. 389).

De Hobbes, pode-se dizer ser ele o inaugurador do pensamento político-filosófico na modernidade (BARROS, 2013, p. 75). Isso se dá, dentre outros motivos, na ruptura que, em seu *O Leviatã*, propõe com o pensamento aristotélico acerca do tema. Pelo que consta, o modo hobbesiano de colocar a questão da política instaurou o campo dentro do qual as disputas acerca do tema se deram no pensamento moderno. Nesse

2 Essa sugestão foi dada em aula na FD-USP por prof. Orlando Villas-Boas Filho.

sentido, algumas das tópicas fundamentais da argumentação hobbesiana passaram a ser recorrentes entre seus contemporâneos e posteriores, como a investigação acerca do estado de natureza, a passagem desse para o estado de sociedade, o contrato social, a precedência da existência individual sobre a social, etc. No entanto, dizer que formas e tópicos da argumentação hobbesiana se tornaram paradigma ou referência para a reflexão posterior não pode de modo algum ser compreendido como afirmação da mera adesão desses outros pensadores a tais teses e ideias. O que se verificou foi, em larga medida, o contrário: muitos deles discordaram veementemente de Hobbes (e entre si), instaurando uma rica discussão filosófica acerca da legitimidade e do surgimento da vida social e política. Não parece ser descabido dizermos que esse debate marcou o momento da filosofia moderna, ao menos no séc. XVIII. Não só é nesse contexto que Sade se insere, mas ele pode ser lido como um exemplo ao mesmo tempo típico e excêntrico desses modos de lidar com o legado político hobbesiano.

Ora, assim como Foucault, acreditamos poder dizer que Sade ocupa nessa configuração do pensamento antropológico um lugar diferenciado. Sade foi contemporâneo da Revolução Francesa e repetidamente afirmou seu apoio e filiação a ela e ao movimento Iluminista. Fortemente marcado pela leitura de autores como Hobbes, D’Holbach, La Métrie, os enciclopedistas, etc., Sade concordava em boa medida com o racionalismo da época e com a ideia de que a razão deveria permear e informar os diversos âmbitos e modos da vida, tanto individual quanto coletiva. Aliás, é de se considerar que se Hobbes e os relatos de viagem desde o século XVI traziam a visão da superioridade eminente dos povos europeus sobre os ameri-

canos, foi contemporaneamente a Sade que essa ideia tomou sua forma bem-acabada e que a matriz cultural que a embasa se consolidou de todo. No entanto, leitores de Sade insistem em apontar que há algo no mínimo estranho e problemático na versão sadeana do iluminismo; alguns chegando mesmo a dizer de Sade ser um crítico radical da racionalidade moderna e da modernidade como um todo. Sem buscar entrar a fundo nesse debate ou marcar posições, de fato, ao menos em uma primeira leitura, parece existir algo de dissonante no uso que Sade faz de ideias e conceitos centrais da modernidade. Isso é particularmente notável no trecho que buscamos comentar.

Em sua dissertação sobre o crime, o personagem Pio VI começa com a questão própria do pensamento político da época: se perguntará sobre qual conduta é prescrita pela natureza (SADE, 1998, p. 870). Por sinal, é no seio dessa argumentação, como “exemplos feitos para [...] provar que em todos os tempos o homem fez suas delícias em destruir, e a natureza os seus em permiti-lo” (SADE, 1998, p. 886), que encontramos a argumentação antropológica. Clara Castro, seguindo uma indicação de Jean Deprun, nota como nos discursos da *História de Juliette* existe uma intensificação do pensamento sobre a função e a necessidade do crime. Essa gradação passa por dois estágios (CASTRO, 2015, p. 226): primeiramente a função sincrônica do crime. Essa concepção é presente, por exemplo, no discurso de Noirceuil. Segundo esse libertino, “um universo totalmente virtuoso, não saberia subsistir um minuto; a mão sábia da natureza faz nascer a ordem da desordem, e sem desordem ela não chegaria a nada” (SADE, 1998, p. 331). Essa concepção tende mais a um “amoralismo” que à imoralidade pura e simples. Entende-se que, para a natureza,

virtude e crime compõem um todo necessário. Sem um desses, a natureza rapidamente sucumbiria pela falta de dinamismo e desordem necessária à criação de novos seres e movimentos. Dessa forma, o pensamento e a vida moralistas têm sua razão de ser, apenas sendo um problema quando se excedem e desejam impedir a imoralidade.

Essa tese, no entanto, apenas tem validade em curto prazo. Em longo prazo, sendo o crime naturalmente mais ativo e forte, ele tende a franquear os limites postos pela moral, levando à destruição generalizada. É precisamente nisso que consiste a teoria proposta por Pio VI, das duas naturezas: uma visão diacrônica do crime, segundo a qual ele é, ao mesmo tempo necessário e nocivo à natureza. Nessa cosmovisão sadeana há de se falar em uma “dualidade da natureza, dissociada em primeira e segunda, e seu assujeitamento às suas próprias leis” (MENGUE, 1996, p. 47). A natureza segunda consiste na organização da matéria nos reinos mineral, vegetal e animal, e nas regras que garantem a passagem de um ao outro. Trata-se da natureza imediatamente observável, que, através da conversão das matérias vivas violentamente desorganizadas em matérias minerais a serem reabsorvidas pelos seres vivos, propicia um equilíbrio dinâmico entre crime e virtude na configuração do mundo. É notável como a virtude, pensada como um impulso de conservação e manutenção da ordem, tem precedência para essa natureza segunda, uma vez que o crime não causa verdadeiro desarranjo, apenas um dinamismo que é reintegrado na manutenção das regularidades naturais.

No entanto, para a natureza primeira a virtude nunca pode ter qualquer relevância. As duas naturezas não se coadunam: a segunda supõe um ordenamento que garanta sua constante reprodução, mas a natureza

primeira é justamente aquela que cria esses funcionamentos regradados da natureza segunda, os quais, a rigor, seriam contingentes: nada diz ser necessário que existam três reinos nos quais a matéria se organiza, e não dois ou quatro. A princípio, assim como a natureza segunda necessita de alguma medida de violência e destruição para manter sua potência criadora, a natureza primeira precisaria que as próprias leis da física e da conservação da matéria pudessem ser destruídas para que disponibilizassem seus “componentes” para a criação de novas regularidades e regras. Daí que a destruição, nessa natureza primeira, cumpra um papel diferente: sendo como que uma “metarregularidade”, é, ela mesma, irregular. Leia-se, opera fundamentalmente através da destruição, sendo diretamente imoral (MENGUE, 1996, p. 48). Daí que, em se tratando de libertinagem, constantemente os libertinos vejam seus desejos frustrados. Não bastaria matar: para realmente cumprir o que a natureza comanda, o libertino precisaria ter a força para deslocar os astros de suas órbitas, desvirtuar a gravidade, etc.

Seu próprio prazer e bem-estar não são limites a essa ânsia destruidora: Clairwil repreende Juliette pois ela apenas comete o crime quando excitada. Para o libertino principiante, é até que comum que o desejo pelo crime surja a partir do sexo. Mas para o libertino experiente e consumado, a relação se inverte. O crime vale por si e é o termo principal da conduta libertina, uma vez que é a consecução de seu sistema filosófico naturalista. O ideal da apatia serve como que um corolário às aspirações libertinas: o prazer importa menos que a destruição; a natureza ordena esta, e aquele serve apenas de sinal que ela dá para indicar suas verdadeiras intenções. Clairwil afirma seu desejo de cometer um crime que ultrapasse sua

vida e se perpetue após sua morte, a ponto de generalizar a desordem e corromper a própria estrutura do universo. A destruição da natureza segunda, a grande aspiração dos libertinos mais sábios, envolveria a morte do próprio. Mengue conclui: o crime é preferível à virtude pois assim o libertino responde melhor às injunções da verdadeira natureza, mesmo que em alguma medida isso signifique contradição consigo mesmo (MENGUE, 1996, p. 52).

Como brevemente mencionamos, é esse desejo de *nada*, essa negatividade intrínseca e destrutiva do desejo humano, que, em primeiro lugar, a antropologia de Sade busca mostrar. É observando a natureza e buscando imitá-la que o libertino descobre a lei de sua conduta. Nos povos primitivos, o pensamento filosófico europeu, desde Hobbes, encontrou o avatar do que considerava como sendo o homem natural: um homem pré-político, pois sem Estado. Sade não se furta a esse modo moderno de reflexão política, mas extrai dele consequências por inteiro contrárias àquelas de seus autores principais. Pudemos ver as relações entre a matriz cultural iluminista e um pensamento de tipo evolucionista. O comentário antropológico de Pio VI mostra que os povos indígenas, asiáticos, africanos, os primitivos em geral, são brutos, violentos e não têm na razão um valor tão central para suas formas de vida. Sade, Hobbes, e toda uma tradição evolucionista de pensamento estão de acordo neste ponto. Mas, para o libertino, é justamente por ser agressivo e sem Estado que o primitivo é *muito superior* ao homem europeu médio:

Não escutemos senão o órgão sagrado da natureza ... certos de que ele contrariará sempre os absurdos princípios da moral humana e da infame civilização: credes vós, portanto, que a civilização ou a moral fizeram o ho-

mem melhor? Não o imagine [...] Evite supô-lo; um e outro não fizeram senão amolecer, fizeram esquecer as leis da natureza que lhes fizeram livre e cruel (SADE, 1998, p. 880)

Observando mais algumas passagens etnográficas desse discurso papal –

Até a translação do Império Romano, os pais faziam morrer aqueles de seus filhos que lhes desagradavam, qualquer a idade que tivesse.

Em diversos artigos do Pentateuco pode-se ver que os pais tinham direito de vida e morte sobre seus filhos (SADE, 1998, p. 887)

– percebemos um novo dado: ao comentário sobre outros povos mistura-se o comentário sobre o passado do ocidente. Isso mostra que os povos não europeus são capazes de acessar algumas formas e manifestações da violência que nós já pudemos, mas não podemos mais. O que o personagem faz é comparar os povos europeus com os “primitivos” e mostrar como, em certo desenrolar histórico, dominamos melhor as formas da racionalidade e da técnica. No entanto, quando se fala do critério axiológico constitutivo do pensamento evolucionista, aqui Sade difere significativamente. Existiu, na história dos povos europeus, uma tendência a passar de estados de maior violência para uma vida racionalizada e organizada política e juridicamente sob o nome do Estado. Esse caminho foi percorrido apenas parcialmente por outros povos; na melhor das hipóteses, eles racionalizaram suas formas de violência. E, no entanto, isso significa justamente que a sociedade ocidental europeia é *menos “evoluída”* ou, enfim, que por ser “mais evoluída” é menos forte. A moral cristã serviu apenas para fazer o homem esquecer daquilo que lhe ordena sua natureza mais íntima. Tendo escrito antes de Sumner-Maine, podemos ver como Sade põe ao contrário aspectos importantes da

caracterização do evolucionismo segundo seus argumentos enquanto mantém a narrativa histórica. Sade nos apresenta o espelho invertido do pensamento evolucionista; é como se se tratasse de um “desevolucionismo” ou “involucionismo”.

Mas há um segundo ponto. É significativo que a dissertação do Papa não seja sobre a violência, sobre a maldade, a imoralidade, etc., mas sim sobre o crime (especialmente o crime de assassinato). Existe uma tensão que perpassa vários dos discursos libertinos sadeanos no que diz respeito a essa tese da naturalidade do crime. Isso pois o crime é, antes de tudo, um termo jurídico; apenas existe crime se há, anteriormente, uma lei que proíbe uma conduta, de modo a defini-lo. Se é da natureza do homem o crime, deve haver também uma lei logicamente anterior, da qual esse crime é a transgressão. Sendo assim, a natureza deve prescrever simultaneamente uma lei e sua infração. De fato, essa parece ser uma questão pendente para o pensamento libertino. Segundo o Papa:

[...] longe de agradecer essa natureza inconsequente do pouco de liberdade que ela nos deu para cumprir os pendores inspirados por sua voz, blasfememo-la do fundo de nosso coração, de nos ter tanto diminuído nossa carreira [...] ultrajemo-la, detestemo-la, por nos haver deixado tão pouco de crimes a fazer [...] (SADE, 1998, p. 885).

Essa é uma tópica comum na argumentação libertina. O desejo de cometer crimes se encontra em descompasso com a efetiva possibilidade de fazê-lo. Impossibilidade que advém não da falta de forças do coração viciado do homem, mas justamente da lassidão da lei natural. A natureza exige a destruição, o assassinato, o infanticídio, etc. Sendo assim, quem os comete não está de fato a cometer um crime senão aos olhos

dos homens, cujas leis o estudo antropológico já mostrou serem simplesmente arbitrárias. Aos olhos da natureza, no entanto, não há ultraje possível; toda ação libertina serve, de um modo ou de outro, a seus fins. Nessa lei dúplida da natureza, que demanda a infração de uma proibição mas não proíbe nada a ser infringido, o libertino encontra-se inevitavelmente em falta e culpa. Como diz Sade em seu poema *A Verdade*:

E que o infame Deus, do qual querem me alarmar/não seja concebido por mim senão para blasfemar./Sim, vã ilusão, minha alma te detesta./E para melhor te convencer, aqui ela protesta./Gostaria que por um momento tu pudesses existir/Para gozar do prazer de melhor te atingir (SADE, 1973, p. 81).

Ao desejo de crime é correlato um desejo de lei a ser transgredida; paradoxalmente, o libertino ressentido o fato de que a natureza lhe dê o direito de matar: “aquele que obedece à lei não é e não se sente justo por conta disso. Pelo contrário, ele se sente culpado, ele é, de partida, culpado, e tão mais culpado quanto mais lhe obedece estritamente” (DELEUZE, 1967, p. 74).

Livia Gomes (2017, p. 14), em sua tese, nota justamente como esse tipo de funcionamento é central na obra de Sade para a constituição de sua linguagem literária. É importante considerar que o prazer é o articulador central dessa linguagem. Sade equipara de forma bastante direta o prazer sexual e o discurso científico filosófico:

Ainda, devido a esse paralelismo ou equivalência entre discurso e sexo, “a sensação, diversamente transformada, é fonte e critério de verdade”, capaz de decidir por ou contra um argumento. Toda ideia precisa passar pelo circuito completo antes de poder ser aceita ou rejeitada. Como diz Le Brun sobre o próprio Sade: “aquilo que sua cabeça lhe prova, seu corpo redescobre, mas também aquilo que seu corpo lhe prova, sua cabeça o

redescobre”. Assentimento e prazer podem se tornar, neste sentido, termos correlatos ou até intercambiáveis (GRANÉ DINIZ, 2018, p. 110).

Mas, se em alguma medida, o ato sexual tem de adquirir uma organização racional, é muito mais importante o modo como o discurso racional passa a participar da desrazão própria ao ato sexual. Especificamente, assim como cada corpo é dotado de um desejo próprio e singular, o discurso filosófico abandona a universalidade de um enunciado impessoal em troca da perspectividade da fundamentação de cada prazer: “Ah, Saint-Fond!, diz Clairwil, como seria fácil fazer ver que teu sistema não é senão o fruto dessas paixões que você quer que renunciemos ao estudá-lo” (SADE, 1998, p. 538). Nesse sentido, a dualidade que ordena as obras de Sade – cenas sexuais e discursos filosóficos – faz do próprio livro lido um instrumento e mecanismo de prazer: assim como na cena de Delbène os corpos e as palavras são dois polos entre os quais circula a energia libidinal, o livro de Sade é, em relação a nosso corpo, um dos polos que instaurará, pelo ato da leitura, um prazer de cunho intelectual e sexual.

Bataille nota como a derrogação de um funcionamento unívoco ou utilitário da linguagem na obra de Sade passa pela articulação entre linguagem e violência. A linguagem seria, de princípio, recusa da violência. Ela tem por finalidade primeira ordenar e organizar uma natureza que nos é fundamentalmente hostil, que coloca em risco constante nosso ser e nossa existência. De um ponto de vista histórico-genealógico, seu surgimento pode ser retrçado ao momento no qual os homens começaram a trabalhar. O trabalho é, para o homem, a forma de negar a natureza pela criação de um mundo propriamente humano; apartando-se dela na busca de

subtrair-se a um movimento de violência que lhe põe em risco constante e iminente de morte. Para trabalhar, esse homem precisa criar uma forma de racionalidade permita distinguir meios de fins, causas e efeitos, etc. (BATAILLE, 1957, p. 51): “é pelo trabalho que a consciência clara e distinta dos objetos nos foi dada” (BATAILLE, 1957, p. 179). A ideia da busca pela clareza e distinção – poder-se-ia dizer, pela descoberta dos sentidos unívocos nos quais a linguagem se refere a seus objetos – esteve inscrita na linguagem desde o momento que ela se conformou; inclusive em seus usos políticos. Em um trabalho muito interessante, Philip Pettit mostra como um aspecto relevante da solução hobbesiana para os conflitos no estado de natureza está na criação de sentidos únicos pelo soberano para termos centrais da vida político-jurídica:

Não apenas o acesso à república torna-se possível pelo poder do contrato e da incorporação que as palavras introduzem. A república ela mesma é caracterizada em grande parte, como nós veremos, pela ordem das palavras que ela monta. Está associada com a aparição das palavras “justo” e “injusto”, com a invenção da propriedade e da definição de palavras como “meu” e “seu”, e de forma mais genérica com a ordenação de palavras, como “bem” e “mau”, que tipicamente levam as pessoas às vias de fato. *Todas essas palavras vêm a ter em cada boca o único, indisputável sentido que é autorizado pelo soberano* (PETTIT, 2008, p. 115, realce nosso)

Hobbes considera que a linguagem se torna unívoca para fazer evitar a violência; necessidade que ele extrai como corolário da própria natureza humana. Bataille mostra como em Sade esse funcionamento é suposto, mas apenas para que, por um subterfúgio, faça a violência penetrar e contaminar a linguagem. Na literatura de Sade, a linguagem opera diretamente sobre o corpo; não

serve para designar e denominar justamente porque ela derroga a univocidade ideal do sentido através da violência.

Articulação que vimos operar entre os indígenas. As cicatrizes da tortura sobre o corpo dos jovens índios serviriam, como as palavras no contrato hobbesiano, para a inscrição de uma linguagem que denota a lei. Como em Hobbes, uma lei da igualdade. Mas, nesse caso, também lei da violência. Uma lei que, de partida e por necessidade, vem a dizer do pertencimento a um grupo em exclusão de todos os outros, por meio da qual não se evita, mas se instaura a guerra entre os vários grupos e se impede sua unificação na figura de um Estado, alienador de suas liberdades. No âmbito de sua análise da obra de La Boétie, Clastres buscará mostrar como há uma afinidade forte entre certo princípio aglutinador na política – do qual decorre o Estado – e a recusa da violência. Clastres fala em uma lógica da unificação, que é o fundamento ao mesmo tempo histórico, lógico e moral do surgimento do Estado. A negação e o contrário dessa lógica, a busca pela difusão do poder na multiplicidade de indivíduos dentro de um grupo e na multiplicidade de grupos que (literalmente) lutam para se diferenciar, é a sociedade indígena da guerra e da violência. A lógica da multiplicidade se revela na linguagem da lei da tortura: são sociedades cuja lei não é escrita pois a escrita da lei significa essencialmente sua articulação em separado dos corpos que a vivem. Dizendo de outra forma, o Estado se fala e articula seus funcionamentos sociais na linguagem de uma lei que se separa dos corpos que governa, que se enuncia através da univocidade de uma fala que se propõe racionalizada, condição ao menos suposta para a regulamentação jurídica.

Para Clastres, a constituição política da sociedade indígena visa mais que impedir a

emergência do Estado. Observando relatos de suas religiões, Clastres conclui que a luta contra a centralização do poder responde não apenas à lógica político-econômica de sua organização, mas a um aspecto fundamental de sua cultura: “que diz o pensamento guarani? Ele diz que o Um é o Mal” (CLASTRES, 1974, p. 148):

A terra imperfeita, onde “as coisas em sua totalidade são uma”, é o reino do incompleto e o espaço do finito, é o campo de aplicação rigoroso do princípio de identidade. Pois dizer que $A=A$, que isso é isso, e que um homem é um homem, é declarar, ao mesmo tempo, que A não é não- A , que isso não é aquilo, e que os homens não são deuses. *Nomear* a unidade nas coisas, *nomear* as coisas em sua unidade, equivale a assinalá-las com o limite, a finitude, a incompletude (CLASTRES, 1974, p. 149).

A Terra esperada será sem mal pois sem unidade. Podendo cada coisa ser muitas e ser infinita, será uma terra sem privação. Mas, diferente de um paraíso cristão, não será uma terra sem violência:

O *pai*, escreve padre Nóbrega [no séc. XVI], convoca os índios a não mais trabalhar, não mais ir aos campos, lhes prometendo que as plantas de seus jardins crescerão sozinhas [...] que as flechas caçarão por seus mestres, que eles matarão vários inimigos, que eles lhes capturarão em grande número, que comerão (NAVET, 2002).

É um paraíso de guerra e canibalismo, uma utopia de violência. Mais ainda, de violência gratuita, não exercida mais pela necessidade de disputar um território ou de buscar alimento. Na terra sem Mal se articulam violência e liberdade em um sentido radical: o homem é livre para ser o que bem entender, mesmo deixar de ser homem, para ser mais de uma coisa ao mesmo tempo (cf. NAVET, 2002). A tortura nos ritos de passagem serve como preparação para o ingresso

futuro nesse mundo em que ele será não só homem, mas mineral, vegetal e animal: “na solidão, ele [o adolescente] se esforça para colocar em acordo seu corpo e seu ser interior, tentando, ao mesmo tempo, se unir com a terra, as criaturas animais e os seres vegetais que se encontravam nos locais de sua visão” (NAVET, 2002). Se tentarmos pensar ambos os aspectos que vimos decorrer da argumentação antropológica de Sade, talvez possamos dizer que Sade descobriu, à sua maneira (mas não por acaso), esse funcionamento. Percebeu através dos relatos de viajantes sobre as sociedades indígenas que o problema do Estado é, antes de ser simplesmente político, uma questão que se articula entre linguagem e moral. A lei do libertino de Sade é justamente uma lei que, assim como a das torturas e ritos de passagem, se inscreve sobre o corpo. Assim como a lei indígena, trata-se de uma lei da cumplicidade, a qual é inesquecível, irrevogável e intransgredível, na medida em que se está no próprio corpo tomado pelo prazer sensual propiciado pela leitura. Sade, ao explorar o aspecto equívoco de sua linguagem literária, consegue apontar o caminho para reverter a lógica que enxerga na unidade da própria linguagem um fundamento e possibilidade da unificação política. Mais que simplesmente argumentar contra o Estado no âmbito da política, Sade coloca em operação um mecanismo linguístico que desvela uma lógica contrária à que o embaixa e possibilita: linguagem ao mesmo tempo da violência e do prazer, que toma a forma de cada corpo com que tem contato, criando uma liberdade radical para a experiência ilógica e plúrima do prazer.

Referências:

- BARROS, A. **O Conceito de Soberania na Filosofia Moderna**. São Paulo: Barcarolla. 2013.
- BATAILLE, G. **L'Érotisme**. Paris: Les Editions de Minuit. 1957.
- CASTRO, C. **Os Libertinos de Sade**. São Paulo: Iluminuras. 2015.
- CLASTRES, P. **Arqueologia da Violência**. São Paulo: Cosac-Naify. 2014.
- CLASTRES, P. **La Société Contre L'État**. Paris : Éditions de Minuit. 1974.
- CLASTRES, P. **Recherches d'Anthropologie Politique**. Paris: Seuil. 1980.
- DELEUZE, G. **Présentation de Sacher-Masoch**. Paris: Éditions de Minuit. 1967.
- ELLIOT, E. The Evolutionary Tradition in Jurisprudence. **Yale legal School Scholarship Repository**, Yale, vol. 85, nº. 38, p. 38-94, 1985.
- FAUSTO, Carlos. Da inimidade: forma e simbolismo da guerra indígena. In NOVAES, Adauto. **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 251-282, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Les Mots et les Choses: Une Archeologie des Sciences Humaines**. Paris: Gallimard. 1966.
- GOMES, L. **O Corpo por Fazer: Equivocidade Enunciativa nas Três Versões de Justine**. 2017. 246 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2017.
- GRANÉ DINIZ, Guilherme. **Essas Doces Ações que vós chamais de Crimes: Crítica à Modernidade e Crítica do Direito em Sade**. 2018. 298 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria Geral do Direito) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Direito. São Paulo, 2018.
- HOBBS, T. **Os Pensadores – Hobbes**. São Paulo: Abril Cultural. 1973.
- LELY, G. **Vie du Marquis de Sade**, vol. II. Madri: Tête-de-Feuilles. 1973.
- MENGUE, P. **L'Ordre Sadien: Loi et Narration dans la Philosophie de Sade**. Paris: Éditions Kimé. 1996.
- NAVET, Eric. **La quête de la <<Terre sans Mal>> chez les peuples traditionnels: l'Exemple des Tupi-Guaranis (Amérique du Sud)**. Dis-

ponível em <<https://journals.openedition.org/leportique/149>>. Último acesso: 09/10/2019.

PETTIT, P. **Made with Words: Hobbes on Language, Mind and Politics**. Princeton: Princeton University Press. 2008.

SADE, D.A.F. **Oeuvres**, vol. II. Paris: Gallimard. 1990.

SADE, D.A.F. **Oeuvres**, vol. III. Paris: Gallimard. 1998.

SADE, D.A.F. **Oeuvres Complètes**, vol. XIV. Madrid: Tête-de-Feuilles. 1973.

SUMNER-MAYNE, H. **Ancient Law**. Londres: J. M. Dent & Sons. 1936.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas Canibais**. São Paulo: Ubu Editora, N-1 Edições. 2018.

Recebido em: 15/10/2019

Aceito em: 13/01/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Translinguismos e a visão heteroglóssica de linguagem em práticas comunicativas no Facebook

Diogo Oliveira do Espírito Santo (PPGLINC/UFBA)*

<https://orcid.org/0000-0003-4805-4430>

Resumo:

Neste artigo, serão exploradas as contribuições da perspectiva heteroglósica bakhtiana atrelada à noção de translinguismo, como alternativas para o estudo de práticas de linguagem em que sujeitos mobilizam variados recursos linguístico-semióticos no *Facebook*. Para isso, dados gerados de uma pesquisa de doutorado serão discutidos com base nos princípios da abordagem netnográfica e nos pressupostos do paradigma transglóssico. Com essa discussão, espera-se dar atenção à percepção de que as maneiras através das quais o uso de formas linguísticas, seja dentro ou além do que tipicamente chamamos de “línguas”, está relacionado a posições identitárias e ideológicas específicas, demandando, assim, novas perspectivas de estudo sobre a linguagem *online* que acentuem seu caráter fluido, híbrido e multifacetado.

Palavras-chave: Heteroglossia. Translinguismo. Transglossia. Facebook.

Abstract:

Translingualism and the heteroglossic view of language in communicative practices on Facebook

In this article, some contributions of the Bakhtinian perspective on language linked to the notion of translanguaging will be explored, as an alternative to the study of language practices in which subjects mobilize a range of linguistic-semiotic resources on their Facebook posts. Drawing on the tenets of the netnographic approach and the transglossic framework, data collected from a doctorate research will be discussed. This study aims to highlight the notion that the ways through which linguistic forms, whether within or beyond what we call “languages”, point to specific identity and ideological positions, which demands new perspectives on language studies that focus on its fluid, hybrid and multifaceted nature.

Keywords: Heteroglossia. Translingualism. Transglossia. Facebook.

* Professor assistente de Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Mestre e doutorando em Linguística Aplicada pelo Programa de Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLINC/UFBA). Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq em Estudos de Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores (GPELI-UFRB). E-mail: diogo_oliveira.ufba@outlook.com

Introdução

Dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets* e sites de redes sociais como o *YouTube* e *Facebook* têm ganhado mais espaço no nosso dia a dia, desempenhando papel importante nas práticas de linguagem *on* e *offline*. Tais recursos impulsionaram o desenvolvimento de formas híbridas de comunicação, uma vez que sujeitos de contextos étnico-culturais diversos interagem uns com os outros através da imbricação de diferentes recursos linguísticos e semióticos, colocando em xeque as fronteiras ora impostas às línguas por perspectivas modernas e coloniais nos estudos da linguagem (MAKONI; PENNYCOOK; 2007).

A combinação de línguas, repertórios, modos, estilos e gêneros na comunicação mediada pela tecnologia tem levado, então, pesquisadores a considerar a diversidade linguística e semiótica como ponto de partida para se estudar as práticas de linguagem na contemporaneidade. Com isso, o foco predominante nesses estudos tem sido dado a perspectivas que compreendem os processos comunicativos como uma forma de prática social (BARTON; LEE, 2015).

Corroborando essa concepção de comunicação mediada pela tecnologia digital, neste artigo, eu me apoio na noção de heteroglossia de Mikhail Bakhtin (1981) e das recentes perspectivas “trans” de linguagem, quais sejam a do translinguismo/translinguagem (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014), para discutir interações no *Facebook* de sujeitos comumente caracterizados como bi/multilíngues. Partindo da premissa de que tais práticas envolvem complexas camadas de construção de sentido, esses pressupostos teóricos serão mobilizados a fim de problematizar a inadequação de termos como *codeswitching* na análise das práticas

de linguagem em que recursos linguísticos e culturais são negociados, impostos e resistidos pelos sujeitos (CANAGARAJAH; DOVCHIN, 2019).

Para esse debate, eu analiso dados gerados em uma pesquisa de doutorado¹, em que problematizo os processos de construção de sentido em um *post* de *Facebook* publicado por um sujeito bi/multilíngue. Para tal fim, faço considerações sobre as noções de heteroglossia e translinguagem, na tentativa de expandir orientações teóricas engajadas na elucidação da diversidade linguística na *Internet*, e pontuo as implicações dessas posturas para a compreensão da natureza social, política e histórica da linguagem em contextos mediados pela tecnologia digital. Em seguida, apresento o percurso metodológico da pesquisa, com ênfase na netnografia (KOZINETS, 2010), uma abordagem etnográfica de estudos de práticas de linguagem mediadas pela tecnologia digital conduzida, exclusivamente, através de meios e instrumentos de geração de dados *online*. Por fim, faço uma breve análise do *post* a partir dos pressupostos da heteroglossia e das perspectivas “trans” da linguagem (PENNYCOOK, 2007).

Translinguagem ou *codeswitching*?

Pesquisas recentes sobre o bi/multilinguismo em áreas da Sociolinguística e da Linguística Aplicada (doravante LA) têm se afastado da noção de língua como entidade homogênea, separada dos usos sociais dos sujeitos, e passado a considerar a comunicação como marcada pela mistura

1 A pesquisa, ainda em andamento, foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia, sob parecer de número 3.168.263.

de recursos linguístico-semióticos empregados como forma de cumprir propósitos comunicativos locais. Esses estudos advogam que conceitos como os de mono/bi/multilinguismo têm falhado na consideração dos impactos da globalização no uso da linguagem e nos processos de construção identitária. Como alternativa, pesquisadores interessados em descrever e analisar as formas em que os sentidos são construídos através da linguagem têm preferido usar termos como: bilinguajamento (MIGNOLO, 2000); bilinguismo flexível (CREESE; BLACKLEDGE, 2010); metrolinguismo (OTSUJI; PENNYCOOK, 2015); práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013), translinguismo/translinguagem (GARCÍA, 2009; GARCÍA; WEI, 2014), translinguajar² (LUCENA; HALL, 2019), entre outros.

Esses autores compartilham o entendimento de que o processo de construção de sentido não está atrelado ao uso de “línguas”, compreendidas como um conjunto finito, discreto e enumerável de recursos linguísticos. Pelo contrário, tem-se defendido que diferentes semioses estão disponíveis em repertórios comunicativos (GUMPERZ; HYMES, 1972) ou semióticos espaciais (OTSUJI; PENNYCOOK, 2015), que se estendem por entre e para além das “línguas” e “variedades” que, ao longo dos anos, têm sido associadas a grupos nacionais, territoriais e sociais específicos. Essa perspectiva se afasta, assim, da longa tradição de se estudar as práticas de linguagem de sujeitos bi/multilíngues através da concepção de *codeswitching*.

A discussão sobre *codeswitching* é ampla na Linguística e áreas afins. Com fre-

2 Salvaguardadas as diferenças contextuais de produção científica desses autores, todos esses termos serão tratados como sinônimos, já que se fundamentam em posturas epistemológicas semelhantes.

quência, ele é tratado como um fenômeno da fala bi/multilíngue que engloba o uso de mais de uma língua no curso de um único episódio comunicativo (HELLER, 1988), como a alternância no uso de uma ou mais línguas (AUER, 1984), ou ainda como o uso de duas ou mais línguas numa mesma conversa (MYERS-SCOTTON, 1993). Apesar de distintas, tais percepções coadunam com a ideia de as línguas (códigos) “alternadas” ocupam “lugares” específicos na mente dos sujeitos (WEINREICH, 1968). No lado oposto dessa percepção, posturas alinhadas ao construto do translinguismo têm se deslocado da observação da alternância linguística, para o interesse de se investigar como os sujeitos manipulam seus repertórios a fim de atingirem seus propósitos sociais.

O conceito translinguismo difere do de *codeswitching* por aquele se referir não simplesmente a uma mera mudança entre dois códigos, mas à construção e ao uso de práticas discursivas interrelacionadas que não podem ser associadas a uma ou outra definição mais estrutural de língua. Ele, portanto, se distancia do *codeswitching* no nível ontológico. Enquanto o *codeswitching* se embasa na visão monoglóssica de que os bi/multilíngues teriam dois sistemas linguísticos diferentes, a translinguagem postula que esse comportamento linguístico é heteroglóssico, ou seja, sempre dinâmico, como um sistema linguístico integrado. Daí a preferência pelo termo repertório em detrimento do de “línguas diferentes”.

O que se pode perceber é que a prática da translinguagem é vista como uma mudança de voz, em que são mobilizados recursos de um amplo repertório de práticas linguísticas e sociais. De acordo com o linguista aplicado srilankês, Canagarajah (2004), a “voz” é a manifestação da agentividade dos sujei-

tos no discurso em contextos microsociais de comunicação. Para o autor, é através dela que os sujeitos conseguem negociar, impor e resistir posicionamentos identitários através da linguagem. Dessa forma, Canagarajah (2004), bem como outros pesquisadores que trabalham sob a égide translíngue, ao enfatizar a importância das vozes nas problematizações sobre as práticas comunicativas, corroboram e ampliam a noção heteroglóssica de linguagem como postulada por Mikhail Bakhtin (1981), sobre a qual eu trato a seguir.

A visão hetero/transglóssica de linguagem

Heteroglossia³ ou **heterodiscurso** é a tradução do termo russo *raznorechie* usado pelo filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin (1981). O conceito refere-se, em linhas gerais, aos usos simultâneos de diferentes formas de signos, às tensões e conflitos que existem entre eles e às associações sócio históricas que carregam (BAILEY, 2012). Apesar de Bakhtin (1981) tê-lo desenvolvido para análise do discurso no romance, sua reflexão apresenta uma outra perspectiva sobre a natureza da linguagem, que na contramão das ideias Saussurianas de *langue* e *parole*, enfatiza o caráter social e histórico das línguas.

Bakhtin argumenta que a língua em uso e ação representa “[...] pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de conceituar o mundo em palavras, específicas visões do mundo, cada uma caracterizada pelos seus

próprios objetos, sentidos e valores”⁴ (BAKHTIN, 1981, p. 291). Logo, a heteroglossia está relacionada à compreensão de como a linguagem é moldada pelos contextos sociais, históricos e políticos dos sujeitos. Assim, esse construto bem como o do translíngüismo não tratam a língua como um código separado das práticas comunicativas dos sujeitos.

Para Bakhtin, a heteroglossia é marcada principalmente pela **indexicalidade**, **tensão** e **multivocalidade**. A **indexicalidade** enfatiza e identifica classes de pontos de vista, ideologias e outras posições sociais no uso da linguagem. Nesses termos, a estratificação linguística, por exemplo, derivaria não apenas de sua associação histórica, mas também de suas associações acompanhadas das avaliações que os usos linguísticos recebem em determinada cultura. Nesse sentido, diferentes formas linguísticas associadas a diferentes posições ideológicas são estratificadas em dialetos, gírias, línguas crioulas, pidgin e outras; sendo cada uma dessas posições valorizadas ou desvalorizadas a depender do contexto.

Dessa forma, entende-se que o uso da língua “indexa” um determinado ponto de vista, assim como é resultado de sua natureza social, refletindo as diferenças ideológicas que competem em uma determinada sociedade. Portanto, a heteroglossia diz respeito a muito mais do que o uso simultâneo de “línguas”, visto que se refere à coexistência de diferentes perspectivas ideológicas, sejam elas constituídas em uma única “língua” nacional, sejam dentro de repertórios comunicativos complexos, como é o retrato das sociedades contemporâneas.

No entanto, essas formas indexicais

3 **Heteroglossia** é o termo usado na versão norte-americana de *O discurso no romance* (1981). Em nova tradução do texto, Bezerra (2015) opta pelo uso do termo **heterodiscurso**. Neste trabalho, ambos os termos serão usados como sinônimos, com preferência pelo primeiro devido a sua tradição na literatura.

4 Todas as traduções de textos em língua estrangeira são de minha responsabilidade.

não podem ser interpretadas sem levar em consideração as **tensões** sociais empregadas e construídas por elas, por isso Bailey (2012) acentua que umas das contribuições do construto da heteroglossia não é tanto sua referência às diferentes formas dos signos linguísticos, mas sim ao seu foco nas tensões sociais inerentes a qualquer língua.

Essas tensões aparecem na obra bakhtiniana como **forças centrípetas** e **centrífugas**. As **forças centrípetas** incluem as forças políticas, sociais e institucionais que tentam impor uma variedade de língua sobre as outras. Elas são assim chamadas porque tentam forçar os sujeitos a adotarem uma forma linguística unificadora e homogênea. As **forças centrífugas**, ao contrário, afastam os sujeitos de um centro comum e os levam em direção à diversidade, à heteroglossia. Apesar de distintas, o autor sugere que ambas as forças estão em competição no uso da linguagem, não existindo uma sem a outra. Outro construto usado na discussão sobre práticas heteroglósicas é o da **multivocalidade**.

Para Bakhtin (1981), a palavra em uma língua é, em parte, a palavra de outra pessoa. Isso aponta para o fato de que a palavra tem sempre dois lados, já que no momento de seu uso, responde ao que a precede e antecipa o que está por vir. Assim, todas as formas linguísticas têm uma história e um futuro antecipado. Para Blackledge e Creese (2014, p. 10),

[...] Bakhtin observou que o que mais falamos são palavras dos outros, tanto que nossa fala transborda palavras de outras pessoas. Fazendo isso, nós ponderamos, avaliamos, rejeitamos, repudiamos, celebramos, afirmamos e assim por diante, não apenas palavras de outros, mas também as posições político-ideológicas representadas por tais palavras [...].

Segundo Bakhtin, portanto, todas as formas linguísticas são inerentemente dialógicas. Elas têm, ao mesmo tempo, uma história e um presente negociados durante a interação. Assim, os sujeitos não simplesmente povoam recursos linguísticos de acordo com suas intenções e histórias, para além disso, novas formas linguísticas são acrescidas àquelas já existentes, mesmo que de forma inconsciente. Dessa maneira, toda forma linguística é **multivocal**, isto é, reflete não apenas os nossos usos, como também o diálogo implícito entre vozes, intenções e histórias do passado e do presente.

A despeito do **arcabouço heteroglósico** servir de base para se problematizar as vozes, tensões e a própria natureza da linguagem, acredito que ele não possa ser transplantado para interpretar todo tipo de uso da linguagem na contemporaneidade, devido as suas circunstâncias temporais e sociais, principalmente com os impactos das redes sociais em contextos contemporâneos. Por conta disso, é importante pontuar que neste artigo, eu tomarei a heteroglossia como pontapé inicial para a interpretação das práticas translíngues, mas, acrescentarei a ela perspectivas outras que se mostram adequadas para a reflexão dos desafios de se falar sobre a linguagem nos tempos atuais, como é o caso do **paradigma translóssico**.

Por uma noção translóssica das práticas translíngues

Como citei, anteriormente, pesquisas recentes em áreas da Sociolinguística e da LA têm buscado problematizar as noções de bi/multilinguismo apoiadas na consideração de que os termos apresentam lacunas na problematização do papel da diversidade dos re-

cursos linguístico-semióticos que compõem os repertórios dos sujeitos. Por isso, uma gama de perspectivas que buscam capturar a complexidade das práticas de linguagem atuais tem reiterado, de maneiras diversas, os postulados de Bakhtin (1981). Indo além da mera reprodução dos estudos bakhtinianos, García e Wei (2014), Sultana, Dovchin e Pennycook (2018), por exemplo, vêm apostando na interação entre a perspectiva heteroglóssica com orientações transgressivas da linguagem (PENNYCOOK, 2007).

Tanto a heteroglossia como as orientações transgressivas tratam as línguas não como códigos separados entre si, mas sim como uma forma de **translinguística** (BAKHTIN, 1986), ou seja, uma forma de abordar a língua/linguagem para além dos seus aspectos formais e sistemáticos. Nesse contexto, tem sido dada preferência ao uso do termo **transglossia**, ou seja, o foco nas línguas já misturadas, não em termos de *codeswitching*, mas sim de recursos semióticos empregados no processo de construção de sentido (GARCÍA, 2009). Assim, apesar de reconhecerem a importância dos estudos sobre práticas heteroglóssicas, estudiosos alinhados ao construto **transglossia** sugerem a adoção do prefixo “trans”, por ele capturar melhor as práticas nas quais estão interessados.

Nas palavras de Dovchin, Pennycook e Sultana (2018), o paradigma transglóssico reúne orientações “trans” da linguagem, quais sejam a **translinguística**, a **transmodalidade** e a **transtextualidade**, como forma de ir além da noção de multilinguismo como o soma de línguas separadas e de dar espaço para uma investigação que problematize os impactos da globalização nas práticas de linguagem contemporâneas. A seguir, eu teço comentários sobre cada uma dessas orientações.

Numa perspectiva **translinguística**, espera-se que a análise das práticas comunicativas enfoque não na língua como um código separado, mas como um recurso que ganha sentido tanto espacial como temporalmente, a partir de seus elementos históricos e locais. Já o conceito da **transmodalidade** é utilizado como uma crítica ao construto da **multimodalidade**, uma vez que para Dovchin (2020), de forma similar ao paradigma do multilinguismo, que tende a pluralizar o monolinguismo ao invés de problematizá-lo, a multimodalidade reforça o uso da pluralidade dos modos quando poderia se centrar no potencial transgressivo deles. Partindo desse entendimento, pesquisadores envolvidos na análise da comunicação digital começaram a voltar a atenção para as formas em que os processos de construção de sentido na *Internet* ocorrem para além dos modos semióticos, transgredindo crenças já cristalizadas sobre o lugar da língua e de outras semioses nesses cenários (PENNYCOOK, 2007), por isso a escolha pelo termo **transmodalidade**. Quanto à **transtextualidade**, os autores propõem categorias de análise que possam, dentre outros aspectos, acentuar as relações sócio históricas da construção do texto, apontar para as referências indexicais inferidas no embate entre vozes e ideologias e permitir aos sujeitos lançar mão da sua própria interpretação sobre as suas práticas de linguagem.

Portanto, a partir da transglossia, espera-se que o trabalho com as práticas translíngues possa ser voltado para a natureza transgressiva (ao invés da mera celebração da heterogeneidade e multiplicidade) dos recursos semióticos. Dessa forma, como postulam Dovchin, Pennycook e Sultana (2018, p. 35):

[...] O paradigma translóssico nos permite revelar as vozes dentro de uma voz e os processos através dos quais os indivíduos usam as vozes para refletir suas ideias pessoais, sociais e históricas em relação às ideias contraditórias e conflitantes dos outros [...].

Um dos ambientes mais profícuos para o acesso às práticas hetero/transglóssicas de sujeitos translíngues⁵ é aquele moldado pelos espaços digitais. Sob esse viés, tem crescido o número de pesquisas centradas não no papel do meio (computador) na comunicação digital, mas sim no questionamento da ingênua percepção da *Internet* como um espaço democrático e igualitário, em que os sujeitos podem ser quem eles quiserem. Em oposição a essa postura, pesquisas têm assumido a ideia de que os processos de comunicação *online* são multifacetados e interligados às identidades *offline* dos sujeitos de formas complexas (ANDROUTSOPOULOS, 2006). Com isso, a distinção entre *on* e *offline* se torna improdutiva, quando o que deveria interessar, na verdade, seria a investigação das maneiras através das quais os sujeitos mobilizam recursos semióticos para construir sentido, afirmar, negar, questionar e transformar suas relações com os significados alcançados.

Os estudos sobre construção identitária e o *Facebook* não seguiram caminhos diferentes. Apesar de grande parte deles ter sido encabeçada por áreas da Comunicação e Sociologia, por exemplo, pesquisas (socio) linguísticas sobre identidade e redes sociais têm crescido, refletindo um interesse pela linguagem em espaços outros. O que esse crescimento também indica é o interesse pelo

5 Apresentadas as considerações teóricas sobre o tema e buscando fazer jus à orientação que tenho defendido neste artigo, passarei a caracterizar os sujeitos, antes chamados de bi/multilíngues, de **translíngues**. Essa é uma tentativa de deslocar o foco nas “línguas” para os sujeitos como centro das práticas comunicativas.

entendimento de que não só a linguagem é o elemento chave a partir do qual os sujeitos performam e constroem suas identidades, mas também que é através da combinação e transformação de práticas transmodais que novos atos de identidade são iniciados.

Para Bolander (2017), o *Facebook* oferece uma variada gama de recursos para que os sujeitos negociem/construam suas identidades. Segundo a autora, esses elementos só ratificam o entendimento de **identidade** como um processo, em que, continuamente, seus usuários relacionam suas práticas com suas vidas *offline*. Para Bolander (2017, p. 146, grifos meus)

[...] Esse processo se inicia quando um usuário/a faz uma conta no *Facebook* e é impulsionado/a a completar informações sobre si mesmo/a, por exemplo, sua data de nascimento, seu estado civil, trabalho e escolaridade e *hobbies*. Grande parte dessas informações é oferecida através da linguagem escrita, por exemplo, através do ato de escrever textos curtos sobre sua visão política e religiosa, através da prática de copiar e colar *links* em páginas de grupos ou na própria página pessoal ou escolher, de uma lista de respostas pré-determinadas, opções referentes ao *status* de relacionamento – ‘casado’, ‘solteiro’, ‘noivo’ etc.

Além desses aspectos que indicam traços identitários dos sujeitos que usam redes sociais como o *Facebook*, tem sido de interesse de pesquisadores (inclusive o meu), saber como essas plataformas proporcionam encontros translíngues antes nunca visto, produzindo, assim, novas práticas de linguagem. Nesse contexto, o foco recai sobre os processos em que os sujeitos negociam os diversos recursos semióticos que compõem seus repertórios comunicativos como forma de construir suas identidades.

Tendo isso em mente, os usuários do *Facebook* muitas vezes negociam a opção de

recursos semióticos, incluindo as línguas que compõem os seus repertórios, levando em conta o tipo de identidade que desejam performar para o seu público. Essa opção de recursos está, assim, estritamente relacionada ao grau em que os sujeitos pretendem se projetar como membros globais ou locais na rede social. Por isso que a negociação entre línguas e identidades globais e locais é entendida por Barton e Lee (2015) em termos de glocalização. Para os autores, participar como uma pessoa glocal é uma maneira que os usuários de redes sociais têm para maximizar a acessibilidade de seus perfis, onde explicam sua cultural local para o mundo. Assim, “[...] escrever de modo multilíngue é umas das práticas de letramento essenciais, em que as pessoas projetam identidades glociais *online* [...]” (BARTON; LEE, 2015, p. 113).

Após contextualizar os construtos que embasam o estudo empreendido neste artigo, eu apresento, na sequência, a natureza da pesquisa e discuto suas particularidades e possibilidades para a análise de práticas translíngues no *Facebook*. Também contextualizo o processo de desenvolvimento da pesquisa e apresento os sujeitos envolvidos nela. Por fim, eu explico os instrumentos de geração de dados utilizados e sigo para a análise do *post* selecionado para este estudo, me fundamentando nos princípios do arcabouço translóssico juntamente com os pressupostos da noção heteroglóssica de linguagem explorados anteriormente.

Percurso metodológico

A pesquisa que serve de base para este artigo se insere na **abordagem netnográfica**, que é uma forma de pesquisa apropriada à investigação dos sentidos culturais construídos pelos sujeitos através da comunicação

mediada pelo uso da tecnologia (KOZINETS, 2010). Sua gênese está ligada aos estudos etnográficos, mas voltada à interação *online*, demandando, portanto, novas formas de se investigar as práticas de linguagem dos nossos dias.

Como parte da pesquisa netnográfica, eu tenho assumido o papel de observador participante, pois tenho construído vínculos com os sujeitos, que vão além da mera relação pesquisador-pesquisado. Nesse contexto, eu tenho acesso as suas práticas de uso da rede social, já eles fazem parte da minha “comunidade de amigos” no *Facebook*, o que me possibilita não só gerar dados para a análise, como também participar dos textos postados em seus perfis.

Esses dados têm sido levantados a partir da combinação de três instrumentos básicos do trabalho netnográfico: **questionários, entrevistas e anotações de campo**. Para Kozinets (2010), a geração de dados na netnografia implica a comunicação com os sujeitos, envolvendo, assim, engajamento, contato, interação e colaboração. O autor deixa claro, portanto, que os pesquisadores em netnografia estão interagindo não apenas com plataformas digitais, mas sim com pessoas.

O contato estabelecido com os sujeitos foi feito através do próprio *Facebook*. Como todos os participantes já eram meus “amigos” nessa rede social, eu já tinha acesso aos seus textos antes mesmo de convidá-los para participar da pesquisa. Foi exatamente esse contato com os *posts* que me levou a desenvolver uma pesquisa de doutorado em que eu pudesse problematizar os processos de construção de sentido em que esse sujeitos translíngues se envolviam através de suas atualizações em seus perfis.

O convite foi feito via *e-mail*, através do qual eu também enviei um questionário

para levantar dados sociolinguísticos dos sujeitos. Após o convite para participar da pesquisa e estando de posse das respostas dos questionários enviados, eu selecionei para análise, textos em que fosse evidente a mescla de recursos linguístico-semióticos. Esses textos foram printados da seção do *Facebook*, “No que você está pensando?” e, em seguida, transcritos tais como foram postados. Como tenho lidado com textos em que são empregados variados recursos linguísticos, dos quais não tenho conhecimento, eu tenho obtido ajuda dos próprios sujeitos da pesquisa com a tradução para o inglês, quando necessário. Após a etapa de análise, conduzi entrevistas, via *chat* do *Facebook*, para levantamento de esclarecimentos adicionais e para investigar suas motivações por trás do emprego daqueles recursos.

Neste artigo, devido ao seu escopo e limitações de espaço, apresento apenas um *post* publicado por um dos sujeitos participantes da pesquisa. A esse sujeito foi dado o nome de “O”⁶, um homem de 28 anos, natural de Oyo, na Nigéria, onde grande parte da população, assim como ele, se comunica em iorubá, inglês, hausa e pidgin. Até o fechamento da escrita deste texto, ele cursava doutorado nos Estados Unidos. O primeiro contato que tive com “O” foi quando participamos de um programa de intercâmbio de ensino de línguas naquele país em 2015. Desse período em diante, eu tive acesso as suas publicações, que eram dedicadas, em sua maioria, a comentários sobre política, esportes e as suas relações familiares. O motivo de “O” e demais participantes terem sido selecionados foi a compatibilidade dos seus perfis socioculturais com os objetivos da pesquisa, cujo foco está nas práti-

6 Respeitando os princípios éticos de pesquisa, foram utilizados pseudônimos para fazer referência aos participantes.

cas digitais híbridas de sujeitos nascidos em países que passaram por processos de colonização. Para este artigo, o texto de “O” foi selecionado porque ilustra as discussões aqui empreendidas quanto ao caráter heteroglóssico da linguagem em redes sociais.

Análise e discussão dos dados

Abro essa seção com o *post* escrito por “O”, porém, para melhor compreendê-lo, é necessário, inicialmente, resgatar as relações transtextuais de sua produção (DOVCHIN; PENNYCOOK; SULTANA, 2018).

O *post* foi escrito logo após ataques terroristas na capital da Somália, Mogadíscio, em 14 de outubro de 2017, que deixou mais de 600 mortos. O ataque ocorreu após uma série de outros atentados terroristas em cidades europeias, que mobilizou um número considerável de usuários de *sites* de redes sociais para demonstrar solidariedade às vítimas. Esses atos incluíam, dentre outras coisas, a troca das fotos de perfis pelas bandeiras dos países que sofreram os ataques e o uso da *hashtag*, *#PrayFor*.

No texto, “O” expressa sua insatisfação com a baixa cobertura dos ataques na Somália na mídia, principalmente nos Estados Unidos, onde residia na época, assim como a pouca importância dada pela própria mídia africana. “O” usa a *hashtag*, *#PrayFor7*, de forma bastante irônica, convidando os participantes de sua rede social a refletirem sobre como vidas africanas não teriam o mesmo valor das europeias quando se trata de comoção nas redes sociais.

7 A *hashtag*, *#PrayFor*, em português “Ore/Reze por...”, foi usada pela primeira vez na rede social *Twitter*, em 2011, quando um terremoto atingiu a ilha de Tohoku, no Japão. Ela se tornou popular, no entanto, em 2015, quando o astro *pop*, Justin Bieber, a usou como forma de prestar solidariedade às vítimas dos ataques terroristas em Paris.

| TEXTO DO FACEBOOK | TRADUÇÃO |
|---|--|
| <p>“O”: So, no one is praying for Somalia? Hahahaha. Not even the Africans that prayed for Paris, London, Manchester, etc.? Y’all really need to unfetter your minds. Why does it even matter? The prayers you have said in the past weren’t answered, though. Keep praying. 😊</p> | <p>Então, ninguém está rezando pela Somália? Hahahaha. Nem mesmo os africanos que rezaram por Paris, Londres, Manchester, etc.? Vocês realmente precisam abrir as suas mentes. E por que isso importa? Mas as preces que vocês fizeram no passado não foram atendidas. Continuem rezando. 😊</p> |
| COMENTÁRIOS | |
| <p>“SUJEITO 1”: Very little press coverage for the disaster there.</p> | <p>Pouca cobertura do desastre aqui.</p> |
| <p>“O”: I’m telling you, bro. to them, violence in Somalia is commonplace. So, why cover what is inherently Somali? O ri bakan. How you dey na?</p> | <p>Estou te dizendo, cara. Para eles, violência na Somália é algo comum. Então, para que abordar algo que é inerentemente somali? O que é de alguma forma. Como você está?</p> |
| <p>“SUJEITO 1”: “O” Exactly. I dey survive o.</p> | <p>“O” Exatamente. Estou sobrevivendo.</p> |
| <p>“O”: You na baba na. We don’t have a choice than to survive.</p> | <p>Você é o cara! Não temos outra escolha a não ser sobreviver.</p> |

O que dizer sobre esse texto, aparentemente comum, escrito por dois jovens comentando um evento numa rede social? Nada fora do ordinário acontece nele. Porém, se adotarmos determinadas perspectivas teóricas, podemos observar que, ao contrário do que parece, esse texto serve de base para discussões de construtos que há tempos vêm configurando foco de interesse nas ciências da linguagem, tais como a Sociolinguística e a LA.

Se analisarmos o *post* a partir da perspectiva do *codeswitching*, seríamos orientados a compreender que a presença do que, comumente, conhecemos como “línguas”, dá pistas das identidades bi/multilíngues dos seus participantes devido à alternância de recursos associados a “códigos diferentes”, dentre eles o inglês (*exactly*), iorubá (*O ri bakan*) e pidgin (*You na baba na*), como marcados em negrito no texto. Nessa tradição, é possível apontar que a influência que

as línguas têm umas sobre as outras resulte num caso de **interlíngua**, tópico recorrente nos estudos sobre aquisição de segunda língua (SELINKER, 1972), ou ainda como um exemplo de **interferência** (WEINREICH, 1968), termo usado para descrever os desvios das normas nas línguas faladas pelos bilíngues.

Entretanto, a despeito das intensas “alternâncias” demonstradas pelos dois sujeitos que participam da construção do texto (“O” e “Sujeito 1”), pode não ficar claro para que serve cada mudança de recurso linguístico. O fato de linguistas terem focado, em demasia, nos sentidos e motivações do *codeswitching* (GUMPERZ, 1982; MYERS-S-COTTON, 1993) reflete a proposta monolíngue de que a prática não é uma forma de uso natural da linguagem, mas algo que precisaria ser explicado (BAILEY, 2012). Logo, o foco nos recursos linguísticos, oficialmente nomeados como “códigos” ou “línguas”, nes-

se caso, iorubá e inglês e pidgin, pode contribuir para a desconsideração da diversidade da indexicalidade social dentro desses próprios recursos.

Logo, a partir de uma perspectiva translíngua e transglóssica, o que identificamos como recursos de iorubá, inglês e pidgin empregados por “O” e “Sujeito 1” carregam diversas formas semióticas que indexam aspectos de suas experiências identitárias. O “inglês”, por exemplo, inclui formas ligadas a diversas associações sociais. É possível observar o emprego da norma “padrão” da língua, como pode ser visto em quase todo o *post* (excluindo-se os comentários), o que demonstra como “O” tem domínio no uso da forma prestigiada da língua inglesa. Podem ser encontradas também formas associadas a grupos mais jovens e diferentes classes sociais, como indexado pelo uso do (*Y'all*), fazendo com que “O” marque uma posição identitária que o afasta dos mais velhos ou até mesmo o aproxime daqueles que se identificam como afro-americanos, já que tal forma é característica dessa comunidade. Além disso, o próprio fato de os sujeitos transitarem entre recursos linguísticos “distintos” aponta para as suas identidades étnico-linguísticas. É interessante perceber que o texto foi construído, quase em sua totalidade, no que se poderia descrever como “língua inglesa”, mas os comentários apresentam uma combinação de “línguas” que só foi possível por conta da interação com o “Sujeito 1”, sugerindo que esse compartilhava os mesmos recursos linguístico-semióticos.

Nessa interação, a combinação de “línguas” extrapola a concepção do uso “utilitário” e “funcional” da linguagem, uma vez que os sujeitos lançam mão desses recursos para negociarem sentido localmente. Portanto, o que está em foco aqui é a com-

preensão de como os sujeitos buscam alcançar seus objetivos comunicativos (a crítica à mídia e denúncia à inserção de uma possível ideologia “ocidental” na África) mais do que o porquê da “mistura” de seus recursos linguísticos. Não seria produtivo, por exemplo, determinar quando se iniciam ou terminam os recursos de “língua inglesa” quando nos deparamos com “I dey survive o”, por exemplo. Se assim o fizéssemos, cairíamos na tentação de apenas tratarmos tal ato de linguagem como um caso de uso de pidgin, o que faria nos associar, assim, a determinadas ideologias linguísticas que atribuem às formas pidgin o *status* de variedades linguísticas primitivas⁸.

Essa visão do pidgin, entretanto, também é corroborada pelo próprio sujeito. Em entrevista, “O” afirma que esse recurso linguístico não pode ser considerado uma língua por ainda não ter atravessado um processo de “normatização”. Essa posição indica como o discurso do que pode ou não ser considerado língua está presente no imaginário dos sujeitos, levando-os a assumir posturas que se se aproximam da noção de força centrípeta de Bakhtin (1981), uma vez que o discurso de “normatização” ou “padronização” linguística subjaz a visão de língua como sistema homogêneo e unitário.

Além do exposto, essa é uma breve ilustração de como os sujeitos resistem a determinados discursos através de suas práticas translíngues. A asserção de que “Nós não temos outra escolha a não ser sobreviver” (aqui, o “nós” indica que “O” e “Sujeito 1”

8 De forma geral, “pidgin” e “línguas crioulas” são consideradas formas linguísticas menos complexas desenvolvidas a partir do contato entre variedades não-padrão de uma língua europeia e diversas línguas não-europeias. Para uma compreensão mais ampla e crítica desse debate, sugiro a leitura do linguista congolês, Salikoko Mufwene (2015).

compartilham um *background* africano) em língua inglesa e não em pidgin, que fora usado logo anteriormente (*You na baba na*), sugere que o sentido a ser construído não esteja contido em línguas específicas, mas sim na combinação dos recursos que elas oferecem aos sujeitos. Dessa maneira, eles mobilizam e confrontam diferentes vozes para apontarem suas perspectivas, como nos seguintes exemplos: “O” retoma a popularização do uso da *hashtag* e denuncia uma possível ausência, no discurso da mídia e dos próprios africanos, da importância de se solidarizar com as vidas na África, enquanto “Sujeito 1” coaduna com as “vozes” de seu “amigo” para assumir uma posição diante do evento. Logo, a **multivocalidade** dessa prática de linguagem confronta discursos passados e ainda presentes sobre a consideração de vidas não-europeias na mídia, assim como legitima as vozes de sujeitos que se posicionam contra práticas que os marginalizam.

Dentro de uma perspectiva **transmodal** (DOVCHIN; PENNYCOOK; SULTANA, 2018), é possível perceber que ao empregar diferentes recursos semióticos, “O” dá pistas sobre como os leitores devem interpretar o seu *post*. No entanto, essa interpretação apresentaria lacunas caso se se buscasse o sentido apenas através da análise dos recursos de língua inglesa usados em seu texto. Como já discutido anteriormente, é possível inferir que a publicação de “O” esteja abordando uma crítica à forma como os ataques terroristas na África (não) são tratados pela mídia “ocidental” e à falta de empatia dos próprios africanos com as vítimas. Entretanto, ao olhar para o texto escrito com recursos de língua inglesa, não é possível perceber o “tom” irônico da publicação. Essa interpretação só é possível quando “língua” e demais recursos são combinados e anali-

sados em conjunto. Isso inclui considerar o papel da onomatopeia “Hahahaha” e no emprego do *emoji* com a língua para fora que é, frequentemente, usado para transmitir humor.

É na combinação nesses recursos que se pode sugerir a ironia no *post*, pois o *emoji* no final do texto não desempenha papel acessório na interpretação, pelo contrário, ele transforma o “tom” das palavras, conferindo-las um aspecto de humor, de brincadeira e ironia da mesma forma que a onomatopeia usada para indexar risos. Assim, *emoji* e onomatopeia contribuem para a construção de sentido conjuntamente com os recursos linguísticos empregados pelo sujeito, que indicam que tanto as palavras como demais recursos virtuais devem ser interpretados holisticamente. Diante disso, é adequado concordar com Pennycook (2007) quando afirma que a perspectiva **transmodal** desafia as noções de que o sentido reside unicamente nas “línguas” ou que elas são o principal meio de comunicação apesar dos recursos “extralinguísticos” e “para-linguísticos”. Dessa forma, Pennycook (2007, p. 50) nos lembra que a “[...] Transmodalidade sugere que não apenas o sentido ocorre em múltiplos modos, ou que a língua não pode ser entendida em isolamento, mas também que não existe nada como língua em isolamento [...]”.

Outra camada de análise está relacionada ao fato de o texto principal ser escrito com recursos do que conhecemos como “inglês”, seja através do uso da norma padrão ou de outras características linguísticas que remetem à língua. Porém, na seção de “comentários” em que interage com “Sujeito 1”, “O” lança mão de outros recursos de seu repertório antes não empregados. Essa manipulação de diferentes recursos linguísticos revela que os participantes de redes sociais

levam em consideração uma série de fatores ecológicos para o aproveitamento e uso das virtualidades dessas semioses. Nessa direção, Barton e Lee (2015, p. 79) pontuam que “[...] os usuários *online* sabem muito bem como mobilizar seus recursos linguísticos em diferentes contextos para fins diversos e diferentes pessoas [...]” e apontam para quatro aspectos principais para essa prática, quais sejam, **quem é o usuário, qual é o público-alvo, o que postar e como o veículo é utilizado**.

Na resposta ao “Sujeito 1”, já é possível perceber que o aspecto **quem é o público-alvo** se torna saliente no manejo do repertório semiótico dos sujeitos. A escrita do texto principal em língua inglesa foi, possivelmente, motivada pela **audiência** que “O” queria envolver. Essa observação foi confirmada pelo próprio, que, em entrevista conduzida, adicionou o fato de que o uso da língua inglesa nos textos publicados no *Facebook* leva em consideração o público que ele busca atingir. Dessa forma, o inglês dá mais visibilidade ao seu *post* e possibilita a participação de sujeitos que não compreendem pidgin e iorubá, por exemplo.

Porém, ao interagir com uma pessoa que tem esses recursos em comum, “O” lança mão das possibilidades que essas línguas oferecem para a interação. Esse tipo de prática é denominado de **estratégias de resistência** por Canagarajah e Dovchin (2019), isto é, os sujeitos decidem sobre o uso de determinadas línguas de acordo o contexto de comunicação para resistir e questionar relações desiguais de poder. Assim, o emprego de línguas tidas como minoritárias na grande rede (iorubá e pidgin) seria uma forma de performar identidades de grupos locais.

Relaciono essa manipulação de línguas às práticas de resistência, uma vez que “O”

vai na contramão de políticas linguísticas que inferiorizam o pidgin e os seus falantes na Nigéria. O seu uso é totalmente desaconselhável nos âmbitos institucionais do país, sendo, inclusive, foco de debates educacionais que buscam desencorajar professores a aceitarem o seu emprego em sala de aula. Com isso, atribui-se ao pidgin o *status* de “não-língua”, indexando características negativas aos seus falantes, por ser considerado um “erro” ou “desvio”. Portanto, a utilização do pidgin se constitui como uma **estratégia de resistência**, uma vez que “O” se aproveita dos recursos de uma língua falada em sua comunidade que não é necessariamente vista como desejável pelas instituições nigerianas, para criticar seus compatriotas e manifestar sua desaprovação a discursos que menosprezam as vidas africanas.

Discussão final e implicações

Usar *hashtags* e alterar as fotos do perfil se tornou a norma e conduta moral a ser seguida na *Internet*. Tais práticas funcionam como teias que ligam pessoas do mundo inteiro em torno de um objetivo comum. Logo, prestar homenagem em eventos trágicos pode, de certo modo, dar às pessoas uma voz global e, sendo assim, passa a ideia de ser algo possível para todos. Entretanto, apesar da importância das redes sociais nesse contexto, críticos apontam a ineficiência dessas práticas sob o argumento de que mostrar solidariedade através da *Internet* não é tão eficaz quanto tomar uma atitude efetiva para diminuir os casos de terrorismo, por exemplo. Assim, *hashtags* e fotos de perfis acabam substituindo ações reais. Adicionado a isso, a crítica quanto à falta de representatividade de outros contextos nesses “atos solidários” aumentou. Ataques terroristas ocorridos em países da África e Ásia, por exemplo, não recebem a mesma

cobertura e nem indignação dos usuários das redes sociais se comparado ao contexto europeu. Como Hardy (2010) e Said (2004) pontuam, tal fato tem ocorrido por duas razões: primeiro porque a mídia “ocidental” (aqui, diga-se Europa e América do Norte, principalmente) tende a noticiar casos em seus contextos mais próximos, subalternizando histórias e eventos “não-ocidentais”; e, segundo, porque a própria construção social do “outro”, aquele “não-ocidental”, o diferente de “nós” ainda é muito contraditória e complexa na contemporaneidade.

A afirmação dos autores supracitados é corroborada também pelos próprios usuários das plataformas digitais. Neste artigo, mostrei o caso de “O”, que usou seu espaço na rede social para denunciar uma possível contaminação do discurso midiático europeu em seu continente. Mais interessante ainda foi analisar a forma como esse sujeito empreendeu sua crítica, dando pistas de suas identidades através da combinação de recursos disponíveis tanto pelo seu repertório linguístico-semiótico, bem como pelas ferramentas proporcionadas pela própria *Internet*.

O exemplo discutido indica que práticas comunicativas de sujeitos translíngues, como a construída entre “O” e “Sujeito 1”, indexam determinados conjuntos de valores, ideologias e posições sociais negociadas no aqui e agora da interação. Ao adotar uma perspectiva heteroglóssica na investigação dessas práticas, o mais importante não foi se perguntar quais línguas estavam sendo usadas (apesar de seu lugar na compreensão da natureza da linguagem), mas sim quais recursos eram combinados e desafiados, e para onde eles estavam apontando. Uma perspectiva heteroglóssica, então, me permitiu uma melhor compreensão das tensões e conflitos dentro e por entre os recur-

sos que compõem os repertórios dos sujeitos.

Palavras conclusivas

Neste artigo, eu fiz considerações sobre o papel da visão heteroglóssica de linguagem na análise de práticas translíngues no *Facebook*. Tenho consciência de que as limitações de espaço fizeram com que outros aspectos relevantes não fossem abordados de forma mais detalhada e, por esse motivo, ofereci uma breve interpretação dos dados gerados. Finalizo este texto, esclarecendo ainda que, por se tratar de um estudo de natureza netnográfica, a discussão realizada não pode ser generalizada a outros contextos de interações *online*. Ora, uma vez que o uso da linguagem é extremamente dependente de um conjunto de fatores contextuais, é preciso estar ciente de que qualquer réplica deste estudo em outros grupos está sujeita a novas interpretações e conclusões. No entanto, este artigo pode ser útil como pontapé inicial para o desenvolvimento de investigações, cujo foco recaia na relação entre linguagem e rede social. Por isso, pesquisadores interessados nas discussões aqui apresentadas devem se manter abertos para as possibilidades que a adoção de uma lente translíngua pode oferecer tanto para a análise de práticas de linguagem em diferentes contextos, quanto na tentativa de expandir nossa compreensão sobre as bases que alicerçam a diversidade social das línguas.

Referências

- ANDROUTSOPOULOS, J. Introduction: Sociolinguistics and computer-mediated communication. *Journal of SocioLinguistics*, v. 10, n. 4, p. 419–438, 2006.
- AUER, P. *Bilingual conversation*. Amsterdam: John Benjamins, 1984.

- BAILEY, B. Heteroglossia. In: JONES, M. M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **The handbook of multilingualism**. London: Routledge, 2012, p. 499-507.
- BAKHTIN, M. **The dialogic imagination**: four essays by M. M. Bakhtin. Trad.: Michael Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: Texas University Press, 1981.
- BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Trad.: C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Austin Press, 1986.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. Heteroglossia as practice and pedagogy. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Org.). **Heteroglossia as practice and pedagogy**. Dordrecht: Springer, 2014, p. 1-20.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.
- BOLANDER, B. Language and identity on Facebook. In: THORNE, S.L.; MAY, S. (Org.). **Language, education and technology**. Encyclopedia of language and education. Springer International Publishing, 2017, p. 143-153.
- CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? **The modern language journal**, v. 94, n. 1, p. 103-115, 2010.
- CANAGARAJAH, A. S. Multilingual Writers and the Struggle for Voice in Academic Discourse. In: PAVLENKO, A.; BLACKLEDGE, A. **Negotiation of identities in multilingual contexts**. Multilingual Matters LTD., 2004, p. 266-289.
- CANAGARAJAH, A. S. **Translignal Practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.
- CANAGARAJAH, A. S.; DOVCHIN, S. The everyday politics of translanguaging as a resistant practice. **International journal of multilingualism**, v. 16, n. 2, p. 127-144, 2019.
- DOVCHIN, S.; PENNYCOOK, A.; SULTANA, S. **Popular Culture, Voice and Linguistic Diversity**: young Adults On- and Offline. London: Palgrave Macmillan, 2018.
- DOVCHIN, S. **Language, social media and ideologies**: translingual Englishes, facebook and authenticities. Cham: SpringerBriefs in Linguistics, 2020.
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: A Global Perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism, and education**. New York: Palgrave MacMillan, 2014.
- GUMPERZ, J.; HYMES, D. (Org.). **Code switching in Sociocultural Linguistics. Directions in Sociolinguistics**: The Ethnography of Communication. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1972.
- GUMPERZ, J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HARDY, J. **Western media systems**. London: Routledge, 2010.
- HELLER, M. **Codeswitching**: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988.
- KOZINETS, R. **Netnography**: doing ethnographic research online. Londres: Sage, 2010.
- LUCENA, M. I. P.; HALL, S. C. B. de S. Protagonismo local e crítico no translanguajar de quatro moradoras de Alter do Chão. **Letras & Letras**, v. 35, n. especial, p. 344-360, 23 out. 2019.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and (re)constituting languages. **Critical inquiry in language studies**, v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005.
- MIGNOLO, W. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.
- MUFWENE, S. S. Pidgin and creole languages. In: WRIGHT, J. D. (Org.). **International encyclopedia of the social & behavioral sciences**, 2. ed. Oxford: Elsevier, 2015, p. 133-145.
- MYERS-SCOTTON, C. **Social motivations for codeswitching**: Evidence from Africa. Oxford: Clarendon Press, 1993.
- PENNYCOOK, A. **Global Englishes and trans-**

cultural flows. London, New York: Routledge, 2007.

OTSUJI, E.; PENNYCOOK, A. **Metrolingualism:** language in the city. Oxon, UK: Routledge, 2015.

SAID, E. W. **Orientalismo:** representações ocidentais do Oriente. Lisboa Livros Cotovia, 2004.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL- International review of Applied Linguistics in language teaching**, n. 10, p. 209-231, 1972.

WEINREICH, U. **Languages in contact:** Findings and problems. The Hague: Mouton, 1968.

Recebido em: 14/05/2020

Aceito em: 15/06/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Gamificação no ensino de leitura: o exemplo do jogo *Veridiana*

Mayara Rodrigues Braga (UFC)*
<https://orcid.org/0000-0003-0132-8246>

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade (UFC)**
<https://orcid.org/0000-0002-2585-1878>

Dannytza Serra Gomes (UFC)***
<https://orcid.org/0000-0002-6204-264X>

Resumo:

Este artigo analisa as possibilidades didáticas viabilizadas pelo jogo *Veridiana* (SILVA, 2017) como ferramenta pedagógica para o ensino de leitura. Embaso-nos teoricamente as considerações teóricas acerca das estratégias de gamificação em educação, tal como lançadas por Fardo (2013) e Tolomei (2017), bem com acerca das estratégias de leitura que devem ser desenvolvidas na escola, tal como pensadas por Cafieiro (2010) e Antunes (2003). A metodologia é de base qualitativa e documental. A análise permite o entendimento de que o jogo *Veridiana* se apresenta como ferramenta pedagógica útil para o ensino de leitura, pois promove o aprimoramento de diferentes estratégias metacognitivas de leitura, em um projeto de ensino que se ancora na dimensão interacional da linguagem.

Palavras-chave: Estratégias de gamificação. Ensino de leitura. Jogo *Veridiana*.

Abstract:

Gamification in reading teaching: the example of the *Veridiana* game

This article analyses didactic possibilities that are made possible by *Veridiana* game (SILVA, 2017) as a pedagogical tool for the teaching of reading. We theoretically support theoretical considerations about gamification strategies in education, based on Fardo (2013) and Tolomei (2017), as well as about the reading strategies that should be developed at school, according to Cafieiro (2010) and Antunes (2003). The methodology consists in a qualitative and documentary basis. The analysis allows the understanding that *Veridiana* game presents itself as a useful pedagogical tool for teaching reading, as it

* Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: may.braga0@gmail.com

** Mestre e Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: rogiellyson@yahoo.com.br

*** Pós-Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. E-mail: dannytzasg@gmail.com

promotes the improvement of different metacognitive reading strategies, in a teaching project that is anchored in the interactive dimension of language.

Keywords: Gamification strategies. Reading teaching. *Veridiana* game.

Introdução

Conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), é objetivo do ensino de língua materna tornar os estudantes capazes de atuar de maneira ética e engajada nas diversas práticas sociais por meio da linguagem. Com esse fito, torna-se desafiador, em um contexto em que diferentes semioses verbais e não verbais configuram os textos do cotidiano, chamar a atenção dos estudantes para realizar a análise crítica desses textos a partir de metodologias tradicionalmente difundidas.

Neste artigo, entendemos que os jogos, ainda que não substituam as metodologias já difundidas para o ensino da leitura, são ferramentas que oportunizam um efetivo ensino dessa habilidade. Nossa crença decorre do fato de eles propiciarem a construção monitorada de estratégias de leitura, cumprindo, portanto, os objetivos didático-pedagógicos desse ensino.

Nessa percepção, apresentamos, neste texto, a análise do jogo *Veridiana* (SILVA, 2017), um *Story Game*, ou seja, um jogo em que os participantes são levados a narrar uma história de forma compartilhada, de maneira que o seu desenrolar só acontece ao longo da narrativa em que os jogadores participam como personagens e, assim, ao passo que desvendam, também contam a trama. Temos, como objetivo principal, analisar como o referido jogo mobiliza estratégias de leitura, a fim de formar sujeitos leitores ativamente responsivos.

Para isso, após esta introdução, discutimos algumas considerações teóricas acerca do conceito de gamificação e, em tópico

posterior, das estratégias de leitura. Depois, descrevemos a metodologia que viabilizou nossa análise. Após isso, apresentamos o jogo, suas regras e analisamos de que maneira ele pode efetivar um ensino de língua baseados na fundamentação teórica que nos abaliza. Por fim, traçamos nossas considerações finais.

Gamificação no ensino de língua materna

A utilização de jogos em metodologias educacionais não é uma prática nova, visto que eles são uma construção humana que envolve fatores sócio-econômico-culturais. De acordo com Elkonin (2010), os jogos surgiram nas sociedades com o intuito de desenvolver o trabalho em grupo, bem como permitir a utilização virtual de ferramentas e artefatos que o indivíduo usa durante toda a sua vida, despertando no ser humano a sensação de recompensa ao atingir objetivos, fator crucial para a aprendizagem. Huizinga (1993) define o jogo como

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria (HUIZINGA, 1993, p. 33).

O uso de jogos, inicialmente pensados apenas para o público infanto-juvenil, recebeu um exponencial interesse dos mais variados públicos. Esse fenômeno, segundo Gee (2009), acontece em decorrência de os

jogos serem ferramentas que engajam seus usuários, promovendo habilidades inerentes à apreensão da identidade, à promoção da interação, à apreensão de riscos, à resolução de problemas e desafios e à criação. Essas características, conforme Huizinga (1993), propiciam um processo de aprendizagem de forma contextualizada, engajando os jogadores, de forma a interagir com o meio, com a situação de interação e com os outros indivíduos, respeitando as regras do jogo e, por isso, sendo levados a agir de maneira ética.

Mattar (2018) observa esse fenômeno em áreas como computação e marketing, que aproveitaram o auge dessa temática para disseminar o processo de gamificação¹ em suas esferas, trazendo estratégias gamificadas para aplicativos de assessoria esportiva, bancos, programas de milhagem e propaganda. Essa ação foi amplamente aceita e bem quista pelo público. Dado o caráter desafiador e lúdico dos *games*, práticas cotidianas e repetitivas, como a visita a uma padaria, tornaram-se mais instigantes com a pontuação do *Foursquare*², por exemplo, e, portanto, melhor assimiladas pelos usuários, trazendo um excelente custo-benefício para o público em geral e para os desenvol-

vedores de web e disseminadores de conteúdo.

Para Alves et al. (2014, p. 76), a prática de adotar características de jogos em serviços, aplicativos ou aprendizagem “se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários *non games*, ou seja, fora de *games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento”.

Em concordância com isso, entendemos gamificação tal como postula Fardo (2013, p. 13), para quem o conceito se refere ao “uso de elementos, estratégias e pensamentos dos *games* fora do contexto de um *game*, com a finalidade de contribuir para a resolução de algum problema”. Nessa formulação, em consonância com Gee (2009, 2014), Prensky (2012), Kenski (2012) e Deterding et al. (2011), entende-se que o uso das estratégias gamificadas no contexto escolar configura-se como ferramenta valiosa de aprendizado.

Coadunados com isso, Fardo (2013) e Tolomei (2017) propõem uma gama de estratégias que gamificam uma atividade escolar. Expomos, a seguir, com base nesses autores, os elementos necessários para que ocorra a composição de um *game* em atividades escolares.

Quadro 1: Estratégias de gamificação

| Elementos | Descrição |
|-----------------|--|
| Narrativa | História que promove a imersão do jogador |
| Níveis | Divisão do jogo em partes, geralmente com dificuldades incrementais; também chamadas de fases. |
| Desafio/Missões | Objetivos que o jogador deve alcançar a partir de tarefas específicas que o usuário deve realizar dentro de um sistema, sendo recompensado de alguma maneira por isso (pontos e medalhas). Cria o sentimento de desafio para o usuário do sistema. |

1 Utilizamos o termo gamificação com base na grafia de Gee (2009, 2014).

2 *Foursquare* é uma rede geossocial e de *microblogging* que permite ao utilizador indicar onde se encontra, e procurar por contatos seus que estejam próximo desse local. O aspecto lúdico vem do fato de ser possível acumular distintivos relativos a lugares específicos.

| | |
|--------------------------|---|
| Regras | Restrições ou limitações impostas pelo jogo. |
| <i>Feedback</i> | Resposta a uma ação do jogador, que possibilita imediatamente uma confirmação ou reavaliação das escolhas e táticas. |
| Competição | Relacionamento entre jogadores ou times, que promove a busca por ser o melhor. Se bem estimulada, pode promover inúmeras aprendizagens. Pode-se também competir consigo mesmo numa busca por superação. |
| Engajamento | O que motiva o jogador a jogar. |
| Recompensa | Benefício adquirido após alguma ação ou conclusão de uma missão. |
| Pontuação/ Progressão | Forma quantificável do status do jogo. Sistema de pontos de acordo com as tarefas que o usuário realiza; este é recompensado com uma quantidade determinada de pontos. |
| Ranking | Uma maneira de visualizar o progresso dos outros usuários e criar um senso de competição dentro do sistema. |

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Fardo (2013) e Tolomei (2017).

Com relação ao desenvolvimento de competências e habilidades referentes à língua materna, todo e qualquer jogo, a partir das estratégias expostas no Quadro 1, mobiliza do jogador uma série de habilidades necessárias para a interação, o que leva o jogador a construir sentido a todo o momento a partir da construção de sentidos emergidos pelas diferentes linguagens.

Vistos sob a ótica educacional, os jogos podem ser integrados ao ensino de línguas para contribuir com os eixos concernentes à língua materna, estipulados pela BNCC (2018), a saber: produção textual, leitura, análise linguística/semiótica e oralidade. A hipótese é a de que a inserção de jogos na escola seja um fator de motivação intelectual e cognitiva, capaz de fomentar o desenvolvimento de habilidades linguísticas para a construção de letramentos, sob o amparo de atitudes éticas.

Desconstrói-se, assim, a ideia de que os jogos são tão somente utilizados como maneira de ludicizar as aulas - o que não deixa de ser verdade -, porém acredita-se que, para além disso, eles também são materiais propulsores da aprendizagem significativa no que se refere ao ensino de língua. Con-

forme afirma Rojo (2012), é necessário construir metodologias de ensino de língua que retirem os sujeitos do patamar de consumidores acríticos, tornando-os analistas críticos. Tal objetivo é reiterado por órgãos como a UNESCO (2015) ao afirmar que os indivíduos, ao serem imersos em práticas de análise, tornar-se-ão criativos e críticos, cidadãos competentes e participativos, atores indispensáveis para que a sociedade da informação ou do conhecimento seja plural, inclusiva e participativa.

Daí surge o mote de nossa pesquisa, que pretende investigar como o uso de jogos no ensino de leitura propicia a construção de estratégias de leitura, viabilizando seu desenvolvimento e a consciência delas, com o fito de construir letramentos. A seguir, apresentamos algumas considerações teóricas acerca das estratégias de leitura.

Estratégias de leitura

Os estudos em Linguística Aplicada, tais como os de Kleiman (2007) e Soares (2008), apontam para o entendimento de que a leitura é uma prática social. Assim, para ler, Koch; Elias (2012) e Silva (1999) defendem que o leitor seja imerso num contexto de interação

socialmente delimitado e real, a fim de que possa se engajar na atividade de leitura.

Entendida a leitura sob essa ótica, faz-se necessário, então, que se mobilizem estratégias cognitivas e metacognitivas, a fim que o leitor efetive sua leitura e consiga formular sua compreensão. Kleiman (1997) afirma que as estratégias cognitivas dizem respeito a atividades inconscientes realizadas pelo leitor. O fatiamento sintático e o processamento de informações, segundo exemplifica a autora, seriam evidências dessas estratégias, uma vez que não é possível realizar uma reflexão consciente acerca disso. Obviamente, há estratégias para que isso ocorra, mas não é possível estipular regras para elas. A exemplo disso, quando o leitor se depara com um texto que apresenta muitas informações novas, é comum que ele retome a leitura de parágrafos e faça essa leitura mais pausadamente, justamente porque isso pode ser uma estratégia, mas não é possível que ele meça a quantidade de informação que recebe, já que isso se processa inconscientemente.

As estratégias metacognitivas, por seu turno, dizem respeito a atividades monitoradas e conscientes a serem realizadas pelo leitor. Nessa orientação, cada exemplar textual exige diferentes estratégias, sendo dever do ensino de língua materna fornecer subsídios teórico-práticos para que os estudantes monitorem as atividades necessárias para os diferentes gêneros de discurso, de maneira a tornar “a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional” (KLEIMAN, 1997, p. 51). Assim, as estratégias metacognitivas de leitura se dividem, segundo Kleiman (1997), em duas macrocategorias: a seleção de objetivos de leitura e, em consequência disso, o empreendimento de uma automonitoração da compreensão, que leve o leitor a selecionar as informações

de que necessita, o que demonstra que o sentido só emerge na própria interação.

Em torno disso, por exemplo, para um estudante de língua materna, torna-se diferente ler um romance de Machado de Assis, porque gosta da literatura desse autor e gostaria de fruí-la, de ler o mesmo romance para cumprir uma atividade avaliativa escolar, uma vez que a seleção de objetivos, ainda que para o mesmo texto, se redimensiona. Mas, além disso, numa conjuntura ou em outra, a partir da seleção de objetivos, é preciso, também, entender quem foi o autor do romance, em que época viveu, que traços culturais marcam a sociedade em que se engajou etc. De igual maneira, é preciso, também, conhecer o gênero por meio do qual o texto se engendra, perceber como ele desenvolve a temática, quem são os personagens, como os elementos da narrativa se constroem nesse texto, como o estilo do autor se marca no romance, que efeitos de sentido se erigem a partir das seleções vocabulares, sintáticas e metafóricas. Ainda, o leitor há de ter que mobilizar seu conhecimento de mundo, seu conhecimento linguístico, bem como analisar sua própria historicidade, os traços culturais que marcam a sociedade em que vive e o contexto de leitura em que se engaja. Todas essas ações formam um feixe complexo que se engendra no ato de ler, revelando, por isso, o emaranhado de habilidades necessárias à construção de um leitor crítico.

Percebendo isso, Kleiman (1997) propõe a necessidade de o ensino de leitura se calcar no desenvolvimento de habilidades que tornem o ato de ler significativo e praticável para os sujeitos. As primeiras habilidades, referentes a estratégias cognitivas, seriam aquelas que propõem o reconhecimento de estruturas sintáticas, complexas ou não, bem como da estrutura morfológica das palavras e da apropriação do vocabulário.

O ensino dessas habilidades envolveria fazer um trabalho com o texto que visasse, por um lado, desenvolver a capacidade do aluno para usar seu conhecimento gramatical implícito (morfossintático e semântico), e, por outro, a sua capacidade de identificar palavras mediante reconhecimento visual instantâneo. (KLEIMAN, 1997, p. 66).

Nessa proposta, é necessário que o ensino de leitura possa, por exemplo, fornecer o trato com textos que utilizam diferentes modalidades linguísticas, partindo de gêneros com estruturas sintáticas menos complexas até as mais complexas, justamente para que os aprendizes tenham contato com esses diferentes recursos. Além disso, é necessário, através disso, fazer o estudante inferir o sentido de palavras e expressões dentro do contexto de interação em que está imerso. A operação de reconhecimento dos itens lexicais é inconsciente, mas a ancoragem de sentidos é uma habilidade que deve ser monitorada pelo leitor.

Cafiero (2010), ao encontro desse entendimento, defende que o leitor é sujeito ativo desse processo, pois ele

não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida. [...] É importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação. (CAFIEIRO, 2010, p. 86).

Para realizar essa complexidade de ações ativas, é necessário, pois, explicitar ao estudante as estratégias metacognitivas que deve empreender para construir sua compreensão. Estas são atividades conscientes do leitor, que o levam a efetivar seu projeto de leitura. Em sua proposta, Cafieiro (2010) entende que essas estratégias são:

Quadro 2: Estratégias de leitura.

| Estratégias de leitura | |
|---|--|
| Fixar objetivos | Contextualizar o texto |
| Mobilizar conhecimentos de mundo | Fazer previsões |
| Localizar informações | Inferir sentido de palavras e expressões |
| Identificar opiniões expressas no texto | Identificar a finalidade dos textos |
| Relacionar imagem e texto | Identificar a função do uso de articuladores |
| Estabelecer relações entre partes de um texto de modo a (re)construir a continuidade temática | Relacionar recursos expressivos e efeitos de sentido |
| Perceber efeitos de variação linguística | Ler globalmente |

Fonte: Cafieiro (2010).

Parte-se da hipótese de que, ao desenvolver essas estratégias, os estudantes tornam-se capazes de ler os mais diferentes gêneros dis-

cursivos com os quais se deparam e, em consequência disso, de compreender o texto à luz dos objetivos selecionados para sua leitura.

Antunes (2003), admitindo a dimensão interacional da linguagem, afirma que, ao ancorar-se nessa perspectiva, há uma série

de implicações pedagógicas para as quais o professor deve se atentar ao planejar aulas de leituras.

Quadro 3: Implicações pedagógicas da dimensão interacional da linguagem para o ensino da leitura.

| O ensino de leitura deve envolver a... | |
|--|---------------------------------------|
| Leitura de textos autênticos | Leitura interativa |
| Leitura em duas vias | Leitura motivada |
| Leitura do todo | Leitura crítica |
| Leitura da reconstrução do texto | Leitura diversificada |
| Leitura por fruição | Leitura apoiada no texto |
| Leitura não só das palavras expressas no texto | Leitura nunca desvinculada do sentido |

Fonte: Antunes (2003).

Na dimensão dessas implicações pedagógicas, entende-se que a mediação da leitura no ensino básico deve permitir que o leitor realize um encontro interativo com o produtor do texto que lê, com a intenção de propiciar subsídios teórico-práticos para que o estudante se capacite a monitorar sua leitura e possa, assim, ser um sujeito ativo nesse processo, portanto alguém engajado na situação de interação. Como dizem Silva (1999), Cafieiro (2010) e Koch; Elias (2012), a leitura é um ato interativo de produção de sentidos, é necessário que tanto o texto quanto o leitor se transformem nesse evento, o que só é possível quando o leitor se entende como protagonista da interação.

Embasados nessas considerações teóricas, a seguir, apresentamos a metodologia que viabilizou este estudo.

Metodologia

A presente pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada. Consiste em uma pesquisa documental (GIL, 2002), na qual adotamos a abordagem qualitativa (MINAYO, 2011) para a análise dos dados. Minayo (2011, p. 21) fala que “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particu-

lares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...]”, objetivando, nessa orientação, descrever, explicar e compreender a natureza dos fenômenos pelos quais o pesquisador se interessa.

Com base nisso, nossa investigação é fruto de estudos bibliográficos acerca do ensino de leitura e dos elementos de gamificação. Além disso, partimos também de estudos documentais com base na análise do jogo *Veridiana* e suas possibilidades de didatização para aulas de leitura. É importante destacarmos aqui a diferença entre pesquisa bibliográfica e pesquisa documental:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Neste estudo, a principal base de análise é o jogo *Veridiana*. A escolha por esse jogo é decorrente de ele estar disponível na internet³, para que sejam impressos os materiais necessários a seu uso. Por conta disso, julgamos ser importante analisar a oportunidade que um jogo como esse, que se encontra num espaço gratuito para que todo professor possa utilizá-lo, tem de auxiliar na aula de leitura. À luz dessa perspectiva metodológica, no tópico a seguir, apresentamos o jogo e também realizamos nossas considerações analíticas acerca das possibilidades didáticas que ele edifica para a aula de leitura.

Apresentação e análise do jogo

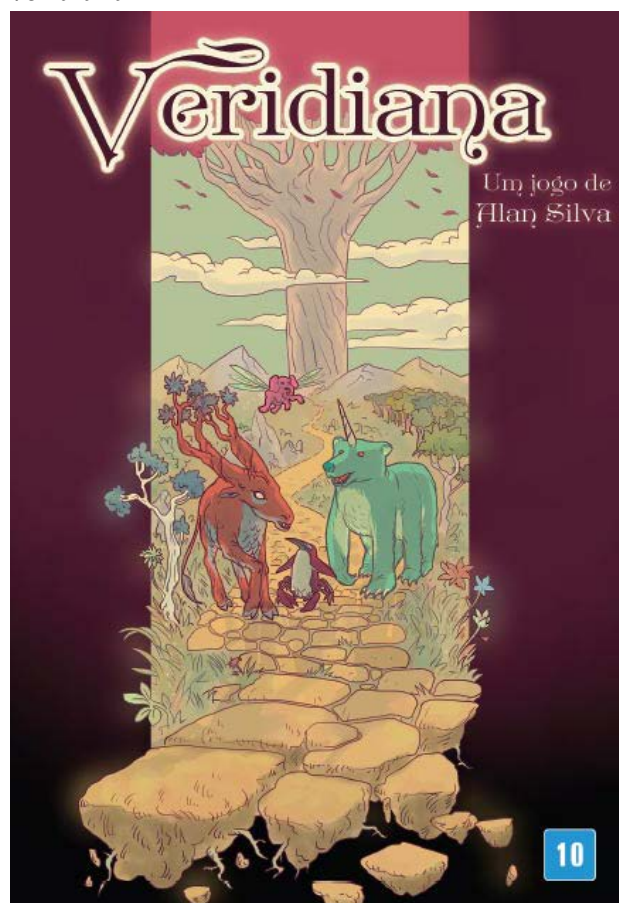
Veridiana é um jogo-livro. Ao longo desta análise, portanto, utilizamos a nomenclatura jogadores-leitores para fazer referência aos participantes, uma vez que eles não somente assumem a posição de jogadores na tentativa de cumprir as regras estabelecidas para cumprir o objetivo da competição, mas também se posicionam como leitores que desenvolverão estratégias de leitura. Só é possível jogar *Veridiana* se mobilizadas tais estratégias, tal como podemos perceber.

Também por ser um jogo-livro, *Veridiana* é importante para desmistificar algumas concepções acerca do uso de jogos em sala de aula, já que não é necessária a utilização de *games* virtuais, que necessitam de um aparato tecnológico mais sofisticado, pois, conforme discutem Alves et al. (2014) e Fardo (2013), utilizar a gamificação é aplicar mecânicas de *games* a atividades que, prioritariamente, não se realizam através de *games*. Assim, por estar disponível na internet gratui-

tamente, o professor pode imprimir todo o material necessário para utilizar o jogo com a turma que deseja. Nesse sentido, o jogo-livro é jogado em formato físico, salientando que as estratégias de gamificação não são sinônimo de uso de games apenas no âmbito digital, mas é a aplicação de mecânicas de *design* de games (MATTAR, 2018).

No jogo disponibilizado, há os seguintes materiais: o jogo-livro, que apresenta as orientações e as páginas com o desenrolar do enredo, chamado pelo autor do livro de manual de instruções; a ficha de personagem, que, conforme é orientado no manual, cada participante deve possuir uma cópia; e a ficha de centro de mesa, onde os participantes devem jogar os dados e que fornece as ações que devem ser realizadas a partir do resultado de cada dado.

Figura 1: Capa do manual de instruções do jogo *Veridiana*



Fonte: Silva (2017).

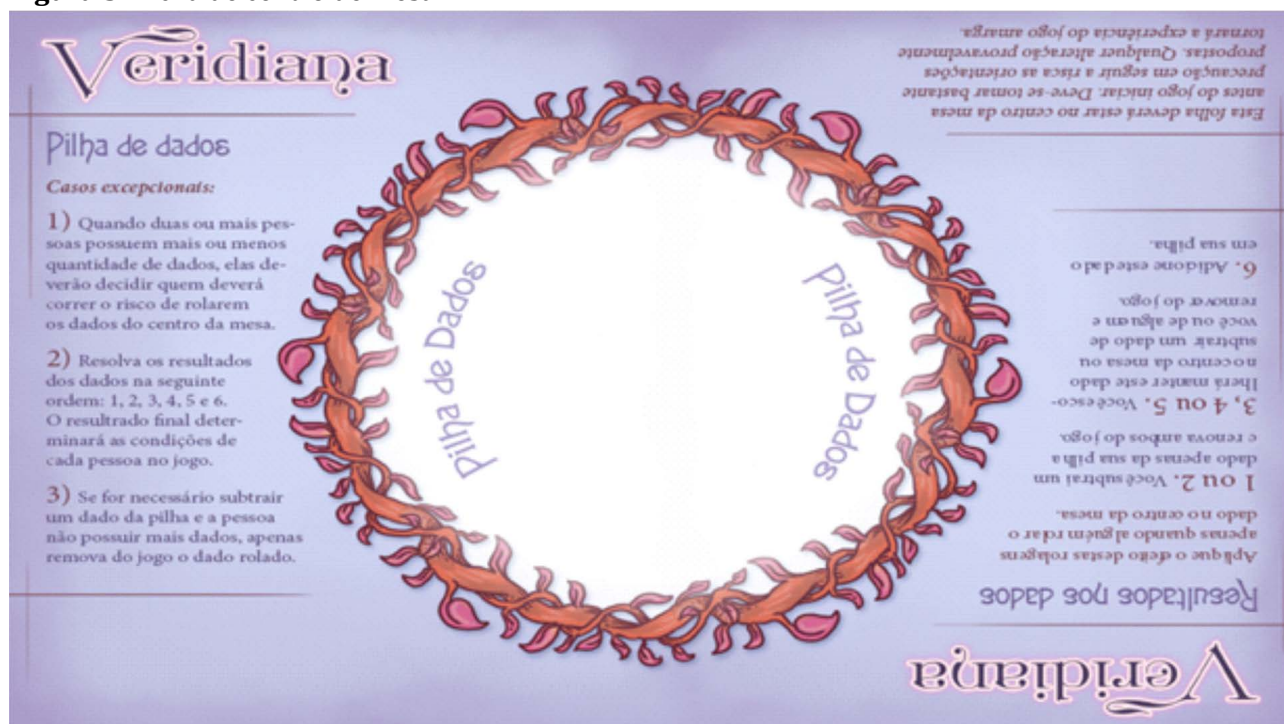
3 O jogo encontra-se disponível no link: <<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0Bzjv8b-DBeux4MU5IbDRaTVd5bWs>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

Figura 2: Ficha do participante



Fonte: Silva (2017).

Figura 3: Ficha de centro de mesa



Fonte: Silva (2017).

Em sua narrativa, os jogadores-leitores assumem o papel de personagens do enredo, que são criaturas maravilhosas e com aparências feéricas, que estão exiladas de seu lar, devido a uma enfermidade que faz com que seus cabelos caiam. O problema disso é que, em seus cabelos, está a força vital dessas criaturas. Para salvarem-se, os

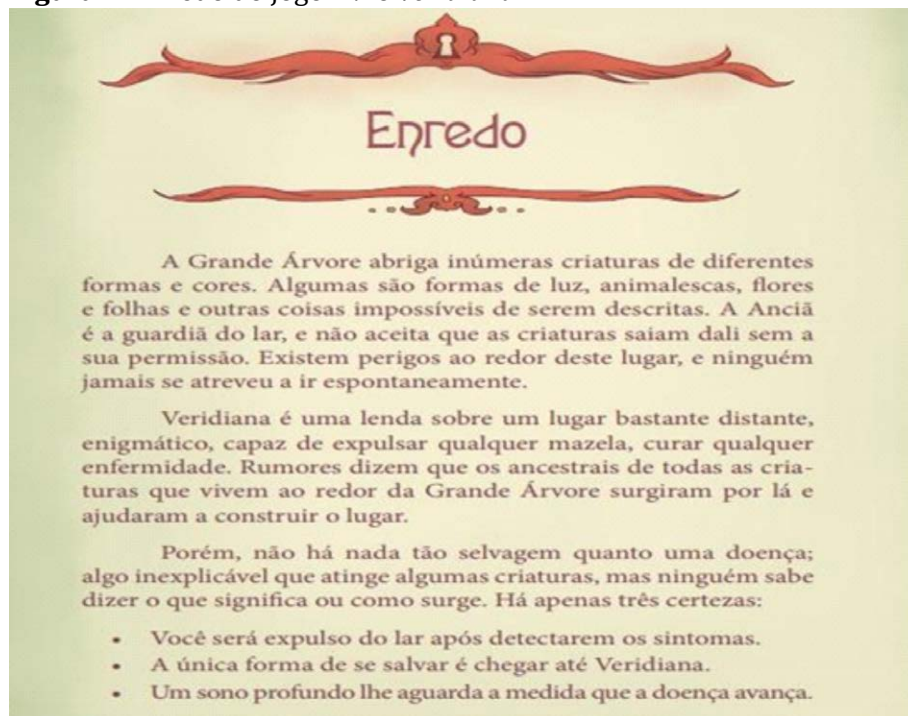
personagens devem alcançar Veridiana, cidade fictícia do jogo, que fica à beira de um lago mítico, o qual é capaz, segundo a lenda, de curar toda e qualquer doença. Com esse mote, os leitores-jogadores, ao longo da aventura proposta pelo enredo da narrativa do jogo, tomam decisões acerca de sua trajetória, podendo apoiar seus colegas ou

apressar a chegada individual de seu personagem até Veridiana, salvando-se da enfermidade, porém tirando a oportunidade de

os demais permanecerem vivos.

Na Figura 4, vemos que o jogo imerge o participante no enredo de sua narrativa, já

Figura 4: Enredo do jogo-livro *Veridiana*



Fonte: Silva (2017).

colocando o conflito com o qual se deparará. Além de decidir sua trajetória, os jogadores-leitores devem comentar como estão se sentindo a partir da tomada de suas decisões. Ao poder tomar decisões acerca de sua trajetória e da de seus colegas e discorrer sobre sentimentos e sensações e como estas interferem na narrativa, é possível uma interessante discussão acerca de decisões éticas para propiciar o bem-estar dos participan-

tes do grupo, que, por vezes, fica acima do bem-estar individual. Além disso, essa ação é fundamental porque é ela que faz o jogo acontecer.

O jogo-livro, tal como podemos perceber, apresenta, assim, os elementos de *games* apresentados por Fardo (2013) e Tolomei (2017), imergindo os jogadores em narrativa, níveis, regras, competição, desafio e recompensa. Podemos ver isso no quadro a seguir.

Quadro 4: Elementos de gamificação e suas descrições no jogo-livro *Veridiana*

| Elementos | Descrição |
|-----------------|--|
| Narrativa | O jogo propõe a história de criaturas sobrenaturais que necessitam ir em busca de um lago, caso não queiram perder sua vida. Somente uma dessas criaturas conseguirá chegar até lá. |
| Níveis | À medida que a história se desenvolve, os jogadores-leitores, entendidos como os personagens da narrativa, vão chegando mais próximo do lago mítico, mas somente um, o ganhador, chegará lá. |
| Desafio/Missões | Os jogadores-leitores têm a missão de chegar até o lago mítico de Veridiana, caso queiram salvar suas vidas, podendo ajudar seus amigos ou focar apenas em sua jornada. |

| | |
|--------------------------|--|
| Regras | O jogo avisa que, sob pena de serem expulsos do lar, os demais personagens não podem descobrir os sintomas da doença que acometem os outros. Ainda, é sabido que só há como se salvar se chegar até Veridiana, caindo em um sono profundo quanto mais se passa o tempo. Além disso, os jogadores recebem peças que representam sua quantidade de vida e em cada rodada poderão ganhar mais peças ou perdê-las, dependendo de quanto o jogador tirou nos dados. |
| Feedback | O <i>feedback</i> acontece em cada jogada, pois, após lançarem os dados e decidirem a ação que irão tomar no jogo, os personagens comentam como se sentiram em relação a jogada do companheiro. |
| Competição | Desde o início do jogo, os participantes sabem que somente um deles conseguirá chegar ao lago mítico de Veridiana, precisando formular estratégias que os façam, sozinhos, conseguir esse objetivo. |
| Engajamento | Cada jogador-leitor representa um personagem do enredo da narrativa, sendo, portanto, o participante imergido totalmente na história. |
| Recompensa | Os jogadores são recompensados caso consigam chegar a Veridiana, conseguindo salvar-se do sono profundo. |
| Pontuação/ Progressão | É medida por peças. O jogador começa recebendo quatro dessas peças, e pode ter placar maior ou menor dependendo da pontuação obtida através do dado. Quando houver redução de pontos, os personagens também perdem cabelos. |
| Ranking | É um jogo em que os personagens são encorajados a apoiar um aos outros, portanto não há um ranking propriamente dito, mas, ao passo que os personagens perdem os cabelos, saem do jogo, o que evidencia um certo ranqueamento a partir da chegada dos personagens sobressalentes a Veridiana. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além disso, há propriedades de *design* de games, apresentados por Deterding et al. (2011), sendo essas características associadas à jogabilidade (*gameplay*) que identificam esses elementos em variados níveis de abstração e se classificam do mais concreto ao mais abstrato, sendo eles:

Quadro 5: Níveis de elementos de *design* de games associados à jogabilidade

| Nível | Descrição | Exemplo em Veridiana |
|--|--|--|
| Padrão de design de interface de games | Componente e soluções de <i>design</i> de interação, comuns e bem-sucedidos para um problema conhecido em um contexto, incluindo implementações de protótipos. | O uso de fases e do placar que é observado na obra através dos cabelos dos personagens |
| Padrões e mecânicas de <i>design</i> de games | Parte em geral relacionada à jogabilidade, como as rodadas. | Rodadas, recursos limitados dos personagens, limitação de tempo. |
| Princípios e heurísticas de <i>design</i> de games, orientações avaliativas para abordar um problema | Orientações avaliativas para abordar um problema de <i>design</i> ou analisar uma dada solução de <i>design</i> . | Presente no jogo ao definir o objetivo de chegar em Veridiana |

| | | |
|---|--|--|
| Modelos conceituais de unidades de <i>design</i> de games | Modelos conceituais dos componentes dos jogos ou da experiência de jogar | Desafio, fantasia e curiosidade presentes em toda a narrativa da obra, ao relacionar elementos mitológicos com desafios éticos, permitindo discussões. |
| Modelos e processos de <i>design</i> de games | Processos e práticas específicas do design de games | Design centrado no jogador e game <i>design</i> com consciência de valores |

Fonte: Adaptado de Deterding et al. (2011 p. 12).

Com isso, o jogo se baseia na leitura compartilhada do manual, que fornece as regras para administração dos dados (o jogo utiliza um total de 25 dados de seis faces) e gerenciamento dos personagens. O jogo introduz a história, e os jogadores a continuam. Comporta até 4 pessoas e tem duração média de 45 minutos. O jogo se desenrola alternando entre informações do livro-base e detalhes criados pelos personagens para ultrapassarem os desafios, que devem ser criados em conjunto entre os jogadores. Durante a par-

tida, a quantidade de dados vai se alterando entre os personagens e, caso algum dos jogadores “perca” todos os seus dados, significa que seu cabelo inteiro caiu, não podendo mais continuar a jornada.

Com base nisso, percebemos que há a possibilidade de desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura ao longo do jogo. No quadro a seguir, com base na discussão que empreendemos anteriormente a partir de Cafieiro (2010), apresentamos a análise dessas estratégias.

Quadro 6: Estratégias de leitura a serem desenvolvidas a partir de *Veridiana*

| Estratégia de leitura | Como ocorre em <i>Veridiana</i> |
|----------------------------------|---|
| Fixar objetivos | Por se tratar de um jogo, é necessário que o jogador-leitor tenha como objetivo ser o campeão da partida. Para isso, ele precisa se engajar na leitura da narrativa de <i>Veridiana</i> e se atentar às regras estipuladas pelo jogo. |
| Contextualizar o texto | É preciso que o estudante perceba o gênero com o qual está lidando, quais características ele apresenta, bem como entenda seus elementos ficcionais. |
| Mobilizar conhecimentos de mundo | Ao longo da atividade, é necessário que o estudante perceba que está se inserindo numa situação ficcional e mobilize estratégias para sua imersão, sendo a principal delas evocar seus conhecimentos prévios acerca da ficção para realizar suas possíveis jogadas no percurso do jogo. |
| Fazer previsões | Ao se engajar na situação de leitura, o leitor sempre realiza previsões do que pode encontrar no texto. No caso de <i>Veridiana</i> , certamente, ao se deparar com a situação, o estudante perceberá que terá que ser protagonista de sua leitura. Além disso, ao ler os primeiros motes da narrativa, certamente, o jogador-leitor construirá hipóteses de como fazer para chegar ao lago mítico de <i>Veridiana</i> , formulando estratégias que possam fazê-lo ser o ganhador da partida. |

| | |
|---|--|
| Localizar informações | É preciso que o jogador-leitor saiba que, por se tratar de um jogo, ele precisará de elementos que compõem a competição, devendo procurar, no manual, esse material. Além disso, ele necessitará saber onde encontrar informações que ditam as ações que eles devem empreender ao longo da competição. |
| Inferir sentido de palavras e expressões | Ao jogar o estudante deverá construir um acordo acerca das possibilidades de apreensões e interpretações possíveis dentro do universo da narrativa, considerando, inclusive, o inverso ficcional e mítico para desvelar sentidos de palavras e expressões. |
| Identificar opiniões expressas no texto | O personagem tecerá opiniões e identificará as opiniões do texto durante a narrativa, pois cada uma de suas jogadas será comentada pelos personagens. |
| Identificar a finalidade dos textos | É preciso que o estudante perceba que a finalidade do jogo é fazê-lo se divertir, mas, no caso de sua utilização como ferramenta pedagógica, ele deve perceber, ainda, como <i>Veridiana</i> propicia sua aprendizagem das estratégias de leitura. |
| Relacionar imagem e texto | Conforme o jogo avança, as imagens fornecem subsídios para que o jogador-leitor perceba em que nível se encontra, fazendo-o inferir uma série de informações que podem o levar a ler mais rapidamente as semioses verbais, bem como formular estratégias que o levem a sair de possíveis crises em que o jogo pode imergi-lo. |
| Identificar a função do uso de articuladores | Ao longo da narrativa, há o uso de marcadores espaciais e temporais, que fazem a história se desenvolver e situam o personagem, que, no caso, também é leitor, no enredo da narrativa. |
| Estabelecer relações entre partes de um texto de modo a (re)construir a continuidade temática | O livro-jogo requer que o estudante desenvolva a narrativa em conjunto com os colegas, e o desenrolar da história é baseado em suas experiências. Com isso, na leitura, o estudante relacionará as informações dadas pelo texto com o que ele está vivenciando e, com isso, construindo referentes que o façam entender os nexos da narrativa. |
| Relacionar recursos expressivos e efeitos de sentido | O uso de recursos expressivos, ao escolher personagens e apresentar sentimentos e sensações a cada jornada, possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados. |
| Perceber efeitos de variação linguística | Os estudantes terão contato com a língua em sua estrutura padrão através do livro-jogo e poderão também ter contato com a variante urbana. |
| Ler globalmente | As situações mediadas por jogos, normalmente, em decorrência de serem uma competição, são mais rápidas, já que, caso o jogador demore, é possível dar tempo aos seus adversários para que estes formulem estratégias que os levem a serem campeões. Assim, a todo instante dessa interação, o jogador-leitor deve se valer de uma leitura atenta, mas rápida, exigindo, por isso, a capacidade de ele fazer sínteses globais acerca do que lê. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, com base nas estratégias metacognitivas sintetizadas por Cafiero (2010), o que se percebe é que *Veridiana*, por ser um texto real e propiciar um engajamento do participante na situação de interação propiciada pela narrativa do jogo, possibilita a construção dessas habilidades, tendo o jogador-leitor que, a todo instante, se utilizar delas para que possa atingir o objetivo de ser o campeão da competição.

Além disso, como vimos anteriormente, percebendo a dimensão interacional da linguagem, Antunes (2003) formula uma série de implicações pedagógicas que essa percepção tem para o ensino da leitura. Com base nessa formulação, ao adotar *Veridiana* como uma das ferramentas pedagógicas para o ensino da leitura, está-se trabalhando com um texto autêntico, sem, portanto, ter que se construir uma situação hipotética de interação.

Há, ainda, a dimensão interativa da leitura, no momento em que, além de necessitar se apegar às informações fornecidas pelo texto, o jogador-leitor também ter que interagir com seus adversários, fornecendo as informações necessárias para vencê-los. O jogo propicia também uma leitura motivada, a todo instante propiciada pela vontade de ganhar e de chegar o mais longe possível da competição.

Vale ressaltar que *Veridiana* não é um *Role-Playing Game (RPG)*⁴, mas tem um forte elemento narrativo, podendo abarcar diversos temas além da história base que vem no manual, permitindo aos jogadores criar várias outras histórias, o que torna o jogo

extremamente versátil e uma ferramenta muito útil para introduzir os estudantes à leitura de textos narrativos e construir possibilidades de interpretação.

O primordial na abordagem do autor em *Veridiana* é que o livro-jogo pode comportar várias histórias e situações-problema, para além da história apresentada pelo criador do jogo. Destacamos a história virtual-real desenvolvida na fusão da trajetória do jogador e do personagem virtual do *game* e a possibilidade da criação de personagens com habilidades e capacidades específicas, que, ao criar a história em conjunto com os participantes, serão moldados à realidade da interação, possibilitando discussão de parâmetros críticos e ético-sociais durante a partida.

Dessa maneira, o que se percebe é uma atividade que, mesmo tendo como objetivo principal o desenvolvimento da leitura, permite, também, a interação dos estudantes entre si, respeitando suas vezes de falar, a atuação ética com a vez do outro, o que desenvolve habilidades concernentes à interação oral.

Além disso, caso queira, é possível que o professor utilize a narrativa do jogo para trabalhar questões concernentes à análise linguística/semiótica, tais como o uso de diagramações, cores e a maneira como isso se organiza nas páginas do jogo. Ainda no que se refere ao mesmo eixo, pode-se trabalhar com a utilização de verbos no imperativo ou de verbos modais ao longo da explicitação das regras, bem como o uso de articuladores espaço-temporais ao longo da narrativa.

De igual maneira, é possível analisar as características do gênero, bem como propiciar a escrita dos estudantes, seja na formulação de outros jogos que partam de uma história ficcional seja na construção de outras narrativas escritas com base na fic-

4 Role-playing game, também conhecido como RPG, é um tipo de jogo em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente. O progresso de um jogo se dá de acordo com um sistema de regras predefinido, dentro das quais os jogadores podem improvisar livremente.

ção de *Veridiana*. Percebe-se, assim, que as possibilidades de trabalho com o jogo não se isolam na leitura, mas garantem a possibilidade de construção de habilidades concernentes aos diferentes eixos de aprendizagem da língua, o que, para Rojo (2012), certamente, coloca os estudantes no patamar de analistas críticos dos textos com os quais têm contato. Ora, obviamente, ao longo de suas práticas, os alunos se deparam com jogos, mas, por ainda não ter subsídios de análise crítica, Rojo (2012) entende que seus engajamentos se ancoram em um posicionamento de consumidor acrítico. Cabe à escola, nessa ancoragem, permitir que, através da construção de habilidades de trato com textos reais, os estudantes alcem o patamar de analistas críticos.

Considerações finais

Neste artigo, tivemos como objetivo norteador analisar o jogo-livro *Veridiana*, considerando as possibilidades de sua usabilidade na aula de leitura para o ensino básico. Nessa dimensão, ancorou-nos teoricamente as considerações acerca das estratégias de gamificação e as estratégias de leitura que devem ser construídas no ensino básico. Adotamos a perspectiva qualitativa de análise, em sua dimensão documental.

A análise permitiu a compreensão de que *Veridiana*, por ser um texto que imerge o jogador em uma situação real de interação, à medida que o faz se divertir através da competição, também lhe possibilita a consolidação de estratégias cognitivas e o aprimoramento de estratégias metacognitivas de leitura, tais como a seleção de objetivos de leitura, a análise do contexto de interação, a formulação de predições e inferências, a testagem de hipóteses, entre outras habilidades necessárias à construção de leitores ativos e críticos.

Isso desmonta dois argumentos clássicos dos críticos de *games* na educação: 1 – o de que um jogo é só uma historinha boba, quando, ao contrário, ele pode suscitar muitas histórias, cujos sentidos se constroem diferentemente para cada sujeito, dependendo da sua bagagem pessoal e de sua história de vida, conjugadas com a maneira como ele interage com o *game*; e 2 – o de que um *game* só serve para entreter, já que um jogo, dependendo dos elementos inseridos pelo *designer*, pode servir aos propósitos educacionais, no tocante à compreensão crítica do mundo e às práticas de linguagem.

Referências

- ALVES, L. R. G., MINHO, M. R. S. E DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: Fadel, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 de agosto de 2018.
- CAFIEIRO, D. Letramento e leitura. Formando leitores críticos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Língua Portuguesa: Ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF. 2010, p. 85-106.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKLE, L. Gamification: using game design elements in non-gaming contexts. In: Conference on Human Factors in Computing Systems – ACM, 2011, Vancouver. **Proceedings...** Vancouver, 2011.
- FARDO, Marcelo. **A gamificação como método: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2013.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UFC, 2002.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Macmillan, 2014.

GEE, J. P. Bons *videogames* e boa aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2009v27n1p167/14515>. Acesso em: 09 de mai. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Paladin: London, 1993.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KOCH, I. V. G.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MATTAR, J. Gamificação: Conceito, Críticas e Aplicação a Áreas de Conhecimento. In: RAMOS, D. K.; CRUZ, D. M. (Org.). **Jogos digitais em contextos** educacionais. São Paulo: CRV, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes Limitada, 2011.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. Tradução de Eric Yamagute. São Paulo: Senac-SP, 2012.

SILVA, A. **Veridiana**. 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B-zjv8bDBeux4MU5IbDRaTVd5bWs>. Acesso em: 10 mai. 2020.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SOARES, M. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A.; PAULINO, G.; MARTINS, A. (org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, n. 7, v. 2, p. 145-156, mai./ago. 2017

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório de monitoramento global de EPT Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios**. UNESCO, 2015.

Recebido em: 16/05/2020

Aceito em: 18/06/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Entre dizeres e pensares de Freire e Bakhtin: uma análise da constituição dialógica do dizer do aluno na produção textual

*Joseilda Alves de Oliveira (UERN)**

<https://orcid.org/0000-0003-1403-0342>

*Nara Karolina de Oliveira Silva (UERN)***

<https://orcid.org/0000-0001-5306-4161>

*José Cezinaldo Rocha Bessa (UERN)****

<https://orcid.org/0000-0003-4655-6832>

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o acontecimento da aula de língua portuguesa, focalizando como a mediação do professor e as vivências dialógicas propiciam um evento de interlocução professor-aluno autêntico e efetivo no espaço da aula de produção textual e colaboram com a constituição do ser/sujeito produtor de texto. O trabalho assume um diálogo teórico com orientações das teorias educacionais de Freire e contribuições da filosofia da linguagem de Bakhtin. O trabalho se ancora também em reflexões de estudiosos que abordam a produção de textos em aulas de língua portuguesa. O exercício de análise, de natureza interpretativa, compreende o exame de relações de interação entre professor e aluno durante uma atividade de produção de textos em aulas de língua portuguesa do ensino médio. A análise realizada aponta que a postura interativa e dialógica da professora durante o processo de escrita/reescrita e nas fases que antecederam esse processo contribuiu para o progresso do aluno em relação ao domínio do gênero discursivo solicitado. A análise aponta ainda que, quando há interação entre professor-aluno, o processo de ensino e aprendizagem tende a ser mais produtivo e as relações dialógicas podem influenciar significativamente na constituição do ser sujeito/produtor de textos.

Palavras-chave: Relações dialógicas. Produção de textos. Ensino Médio.

* Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. E-mail: joshitalo@gmail.com

** Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. E-mail: narakarolina25@gmail.com

*** Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. E-mail: cezinaldobessauern@gmail.com

Abstract:

Among sayings and thinkings by Freire and Bakhtin: an analysis of the dialogical constitution from student's sayings when writing text

This work aims at reflecting on how Portuguese Language occurs, focusing on how the teacher's mediation and dialogical experiences can promote an interlocutive, authentic and effective event in the classroom when students are supposed to write texts, and how this environment can positively collaborate to students competence as a text-writer. The work assumes a theoretical dialog guided by Paulo Freire's contributions about education and language philosophical comprehension developed by Mikhail Bakhtin. This way, the work is also anchored on reflections by scholars that lead with text production in Portuguese teaching. Methodological analysis goes on a reflective perspective that understands the exam of interaction between teacher and students during the text writing activity in Portuguese classes in high school. The analysis points out that teacher's interactive and dialogical posture while students are writing and even in the previous moments, when the teacher prepares students to write, contribute to a positive student's progression in what is concerned to the kind of discursive genre they are supposed to handle when required. The analysis also show that when teachers and students strongly interact, teaching process undertake in a very productive way, so that dialogical relations can highly influence in the constitution of a subject/text-writer.

Keywords: Dialogical relation. Text production. High School.

Palavras introdutórias

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Tomando como mote as palavras do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, entendemos que nenhum ser se constitui sozinho, no isolamento, fechado para a escuta de outrem. Essas palavras do filósofo da linguagem acentuam que somos seres inevitavelmente dependentes da presença do outro, de seus dizeres, de seus gestos, de seus olhares, de suas (re)ações. Pensando ainda com e a partir de Bakhtin, podemos dizer que, sem um processo de intercâmbio social, mediado pela linguagem, não nos

constituiríamos como seres sociais que somos; permaneceríamos, pois, sujeitos sem consciência, sem capacidade de significar, de produzir sentidos.

Segundo o ponto de vista dialógico proposto por Bakhtin, os diálogos que travamos com o outro e a nossa inscrição sociohistórica marcam o nosso nascimento social¹ e nos constituem como seres/sujeitos (in)acabados que somos. Conceber o diálogo, a interação e o (in)acabamento como pilares para a

1 Conforme Miotello e Moura (2016), o nascimento social sucede o nascimento biológico. De acordo com essa compreensão, somente a partir da interação com o outro é que o indivíduo se constitui ser de linguagem, passa a ter uma consciência e a fazer parte do existir-evento.

constituição do ser/sujeito nos impulsiona a refletir acerca da nossa prática em sala de aula de língua portuguesa enquanto sujeitos situados socialmente e enquanto construtores de conhecimentos. Neste trabalho, nossas reflexões se voltam ao contexto da sala de aula, partindo de uma inquietação que é pensar que a sala de aula de língua portuguesa pode ser espaço de constituição de subjetividade (MENDONÇA, 2019), de encontros/interações, de trocas de experiências, de compartilhamento de vivências singulares entre alunos e professor.

Tal inquietação nos mobiliza a enxergar para além de uma dicotomia, que, muitas vezes, sustenta, de um lado, os professores como sujeitos acabados, detentores de todo conhecimento, com dificuldades de refletirem sobre suas práticas e de reconhecer o aluno como seu outro com o qual pode aprender e vir a ser outro, e, de outro lado, os alunos, tomados como sujeitos sem voz, sem experiências, sem potencial de também ensinar. Essa ordem de inquietação nos faz lembrar e nos aproximar do pensamento de Freire (1996, p. 23), quando diz que o “sujeito que ensina é também o que aprende e vice-versa”.

Considerando, pois, as possibilidades de interlocução entre as ideias de Freire e o pensamento de Bakhtin, desenvolvemos este trabalho tomando como pontos de ancoragens centrais concepções desses estudiosos sobre a interação e o inacabamento na constituição do ser/sujeito. Assumimos mais especificamente as posições de Freire (1986, 1996, 2014) e de Bakhtin (2011, 2016, 2017) que nos permitem pensar o acontecimento da vida, que, para esses pensadores, é constituída por sujeitos dialógicos, responsivos e inconclusos.

Partindo desses pontos de vista e dessas ancoragens, objetivamos aqui refletir sobre

o acontecimento da aula de língua portuguesa, focalizando mais especificamente como a mediação do professor e as vivências dialógicas propiciam um evento de interlocução professor-aluno autêntico e efetivo no espaço da aula de produção textual e colaboram com a constituição do ser/sujeito produtor de texto. Buscamos dar conta desse empreendimento investigativo com base na análise de relações de interação entre professor e aluno durante uma atividade de intervenção voltado para a produção de textos em aulas de língua portuguesa do ensino médio.

Acreditamos que este estudo pode contribuir com a reflexão sobre as práticas de linguagem em sala de aula de língua materna, posto que permite colocar em questionamento situações de produção de textos em que observamos, por exemplo, a pouca participação dos alunos nas aulas e a indisposição deles para escrever e, sobretudo, para reescrever os textos, quando solicitados. Em última instância, o estudo possibilita nos interrogarmos sobre a (im)possibilidade de vivência de uma situação de interlocução autêntica entre sujeitos que falam e se escutam, em um contexto em que, claramente, “a transmissão de conhecimentos deixou de ser a função da escola” (GERALDI, 2017, p. 492).

Entre dizeres e pensares de Freire e Bakhtin: reflexões sobre o educador, o educando e a construção do saber na vivência dialógica

Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto. (FREIRE, 2000, p. 48-49).

Com base nesses dizeres de Freire (2000), conjecturamos que são muitas as necessidades e possibilidades de um percurso educacional que seja capaz de dialogar melhor com o mundo, com as experiências de educadores e educandos², com as expectativas de educadores, com as curiosidades dos educandos, para que o processo de construção do saber, no espaço de sala de aula, possa ser compreendido na relação de escuta e de vivência dialógica com o outro.

Os processos de ensinar e aprender são, como ponderam Freire (2000), construídos de idas e vindas, das trocas de experiências e das relações entre as pessoas. Tais processos não acontecem de forma isolada; eles pressupõem sujeitos, interações mediadas pelas palavras. Como conceber esses processos no espaço escolar? Com base em Freire e em Bakhtin, podemos conceber que, como educadores, somos desafiados a nos interrogar sobre muitas de nossas posturas, escolhas, práticas e atos, caso nosso propósito seja a vivência de uma construção coletiva e dialógica do conhecimento.

No encontro com as ideias desses dois pensadores, podemos, pois, formular, mas sem pretensões de esgotar e de construir respostas fechadas, algumas perguntas: quem é o outro com o qual interagimos em nossas aulas? Quais são as atitudes que pretendemos provocar, em nossos alunos, com os nossos dizeres? O que eles nos respondem? Que sujeitos alunos estamos formando? Será que estamos, de fato, dialogando, na sala de aula, com as experiências trazidas pelos educandos, fazendo-os reconstruir seu espaço dentro e fora da escola? Será que

2 Esclarecemos que, ao longo desse texto, faremos uso dos termos *educador* e *educando* sempre que nos reportarmos às ideias de Freire. Nos demais contextos, fazemos uso dos termos *professor* e *aluno*, respectivamente.

estamos conseguindo ler os não-ditos e os silêncios de nossos alunos?

Embora Bakhtin não tenha se ocupado de discorrer especificamente sobre a educação e as relações que ocorrem no espaço de sala de aula, considerações resultantes das reflexões do Círculo sobre a construção do conhecimento e o funcionamento da linguagem concebidos em sua dimensão sociológica têm muito a contribuir sobre o ambiente de ensino/aprendizagem, a sala de aula, no tocante à relação professor-aluno e o diálogo que constrói essa relação. Diálogo entendido aqui não como algo convencional, como interação face-a-face apenas, mas em sentido amplo, como elemento constitutivo do funcionamento da linguagem, da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016).

Diferentemente de Bakhtin, Freire (2000, 1996) se volta para a reflexão sobre a esfera educativa. Desse horizonte, confere uma importância muito forte à função do diálogo nas relações de construção do Ser e do saber. É preciso dizer que as reflexões de Freire (1996) permitem pensar a defesa das trocas dialógicas para além das situações pedagógico-metodológicas, compreendendo também a formação e construção do Ser também fora dos espaços escolares, na vida social e para atuação política na vida social.

As proposições apontadas por Freire (1996) sobre a importância do diálogo como troca de experiências, vivências, culturas e ponte para idas e vindas de saberes em construção nos faz (re)pensar a prática de sala de aula (e no nosso caso, da aula de língua portuguesa) de uma maneira mais instigante e produtiva, uma vez que concebida de maneira mais dialógica e interativa, tendo em consideração que, como sustenta Freire (2014, p. 109), o diálogo “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir

de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”.

Nessa linha de compreensão, quando transpostas para a sala de aula, as proposições de Freire (2014) sobre o diálogo nos possibilitam reconstruir, a partir do encontro com o outro, a significação mediada pela linguagem, o valor dos enunciados e as formas de relação entre os sujeitos no processo de ensino/aprendizagem. Para Freire (2014, p. 109), esse diálogo constituinte de si e do outro “[...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”. De acordo com esse estudioso, trata-se, na verdade, de uma relação indissociável de idas e vindas de trocas com as palavras do outro, já que a própria existência dos Seres que, mediados pela linguagem, nessas trocas se constroem, está em constante movimento de transformação.

Consoante a essa perspectiva, Bakhtin (2016) aponta que nos constituímos nas relações de interação que estabelecemos com a palavra, o enunciado de outrem, pois, em cada círculo social, seja em épocas diferentes ou em espaços diferentes, “sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem” (p. 54). Esses dizeres do filósofo da linguagem russo reforçam a importância da palavra do professor e das trocas interativas na constituição do aluno como sujeito em processo de formação/construção, como ser inacabado, em contínuo devir, como alguém que também tem algo a dizer.

O que podemos, então, tirar de proveito dessa interlocução entre dizeres e pensares de Bakhtin e Freire, para pensarmos as relações que permeiam o processo de ensino

e aprendizagem? Parece-nos evidente que esses pensadores nos permitem olhar com mais amorosidade a ideia de que os sujeitos envolvidos na cena educativa estejam mais abertos à escuta do outro e possam vivenciar de forma mais efetiva uma experiência de construção dialógica de conhecimentos. Os ganhos de uma prática assim concebida podem ser vislumbrados nas seguintes palavras de Freire (1996, p. 136): “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Na compreensão assumida, a consideração da abertura para a escuta do outro e de sua palavra, da aceitação da condição de professor e alunos como sujeitos (in)acabados que ensinam e aprendem um com o outro, bem como da vivência da experiência dialógica nas relações no espaço de sala de aula constituem um acontecimento singular e transformador das práticas de linguagem em aulas de língua portuguesa e do processo de ensino/aprendizagem e da construção de conhecimentos.

Acreditamos, pois, que essa abertura para a relação dialógica na sala de aula pode estar pautada numa prática docente que fomente a curiosidade, a criticidade e a capacidade de significar e ressignificar o mundo por meio do uso da palavra. Não por acaso, Geraldi (2003/2004, p. 51), relacionando ideias de Bakhtin e Freire, nos diz que “[...] no diálogo encontra-se a estratégia de construção social [...] e na linguagem, o lugar do encontro e desencontro dos homens. Significar o mundo [...]”. Assim, faz-se necessário pensar/refletir sobre os possíveis mundos que o professor precisa considerar para fazer do espaço de sala de aula um ambiente instigante e sedutor, para que possamos ter

aprendizagens significativas e mobilizadas para a ação e a transformação social.

A produção textual escrita como atividade dialógica

“[...] lembremos que um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 2013, p. 98, grifo do autor).

Reportando-nos às palavras de Geraldi (2013), compreendemos que a produção textual escrita como atividade dialógica pressupõe um exercício de interlocução entre sujeitos que dialogam, comungam ideias/pensamentos, compartilham experiências, constroem conhecimentos e agem uns sobre os outros. Nesse sentido, o trabalho com a produção textual compreende uma prática social e interativa, que leva em conta projetos de dizer, interlocutores, esfera discursiva, veículo de circulação, dentre outros aspectos.

Para Antunes (2009, p. 20), o trabalho com a linguagem na escola esteve por muito tempo pautado numa visão reducionista, em que “[...] os efeitos de sentido pretendidos pelos interlocutores e as finalidades comunicativas presumidas para os eventos verbais quase nada importavam”. Podemos dizer que, na visão da autora, o trabalho com o texto em sala de aula desconsiderava a atividade de escrita como uma prática situada, em que se viabilizaria uma situação autêntica de interlocução entre sujeitos que têm algo a dizer a alguém, afinal “nenhum texto acontece sem uma finalidade qualquer, sem que se pretenda cumprir com ele determinado objetivo” (ANTUNES, 2010, p. 69).

Com base no que afirmam estudiosos como Antunes (2010), Geraldi (2012, 2013, 2015), Rojo e Barbosa (2015) e Lopes-Rossi (2011), dentre outros, podemos assumir

que o tratamento dispensado à produção de textos nas aulas de língua portuguesa vem apresentando algumas alterações positivas. As palavras de Geraldi (2013, p. 105) ratificam esse entendimento: “[...] o trabalho com a linguagem na escola vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto objeto de produção”, o que indica uma perspectiva de se tomar a linguagem, o texto e a produção textual como atividade sociocomunicativa.

A defesa de estudiosos como como Antunes (2010) e Geraldi (2013) é que a prática de produção de textos ganhe cada vez mais espaço na sala de aula e esteja orientada no sentido de fazer com que os alunos percebam os textos que produzem não como um produto, mas como um processo resultante de uma atividade dialógica, de construção colaborativa e de negociação de sentidos. Entendida dessa forma, a produção textual passa a ser encarada como atividade interlocutiva (GERALDI, 2013, 2015), em que o aluno é levado a compreender a presença do outro, do interlocutor na sua escrita, e a perceber que o que ele escreve expressa “[...] efeitos de sentidos discursivos, ecos ideológicos, vozes e apreciações de valor que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 42).

Nessa perspectiva aqui exposta, o trabalho de levar o aluno a compreender a construção do texto como uma atividade interlocutiva abarca, portanto, muito mais que explorar a mera organização de palavras e frases gramaticalmente corretas, implica, pois, considerar, conforme apontam Geraldi (2013, 2015) e Moretto (2013), o ato de escrever como um momento de dialogar com o texto, de refletir sobre ele, de fazer aprimoramentos. Com isso, compreendemos que a

atitude do professor diante das produções dos alunos deve considerar, dentre outros aspectos, a forma do dizer, a singularidade do sujeito e o querer dizer expresso na sua escrita, visto que

[...] a criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações (GERALDI, 2015, p.115).

Creemos, assim, que devemos pautar o desenvolvimento da prática da produção escrita na escola voltado ao propósito de levar o aluno a refletir sobre as escolhas linguísticas mobilizadas em suas (re)elaborações textuais. Um trabalho assim concebido implica uma atuação do professor como agente mediador que coopera com a escrita e a reescrita dos textos do aluno, com vistas ao aprimoramento do dizer em conformidade com as finalidades comunicativas pretendidas e interlocutores previstos.

Há que consideramos, por fim, que ensinar a escrever exige que o professor saiba que a produção de texto começa antes das atividades propostas em sala de aula e que a prática de produzir textos se faz com a mediação do professor (GERALDI, 2015), pois, bem sabemos, que o aluno carece que o professor o auxilie no processo de conscientização de sua própria fala, do seu projeto de dizer, como condição para uma atuação verbal bem-sucedida.

Metodologia

O presente trabalho insere-se no domínio de uma epistemologia das ciências humanas como depreendida das reflexões de Bakhtin (2016, 2017). Esse modo de compreender

a pesquisa em ciências humanas, que assumimos em nossas investigações no domínio dos estudos da linguagem, permite pensar que o pesquisador lida, afinal, com textos, que se constituem um objeto falante (AMORIM, 2016). O trabalho do pesquisador, nesse sentido concebido por Bakhtin, é construir compreensões, as mais profundas possíveis, mediante o exercício de cotejar textos, observando regularidades e singularidades.

Por esse viés assumido, nosso estudo tem uma natureza interpretativa. Além disso, nosso estudo pode ser caracterizado como de abordagem qualitativa, visto que buscamos “compreender e interpretar os sentidos e dizer ‘coisas significativas e substanciais’” sobre o objeto de pesquisa (BESSA, 2016, p. 47, grifo do autor) sem manifestar preocupação com quantificações e generalizações.

O contexto de pesquisa do qual foi recortado o material de análise, neste trabalho, compreende aulas de língua portuguesa, mais precisamente de produção de textos, de uma turma de primeiro ano do ensino médio de uma escola pública. Neste estudo, nossa análise se voltou ao exame de uma carta de leitor, em diferentes momentos do processo de escrita, produzida por um aluno participante de um projeto de intervenção realizado como parte de uma pesquisa de Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

No projeto de intervenção realizado, os alunos foram solicitados a produzirem o gênero discursivo carta do leitor sobre a temática da cobrança de mensalidades nas universidades públicas brasileiras como exercício de postura responsiva ao editorial de jornal, entendido como gênero do discurso, que foi trabalhado em atividades de leitura desenvolvidas em momento anterior do projeto.

Para uma melhor compreensão dos momentos vivenciados durante a realização do projeto, e conseqüentemente, de como foram as atividades envolvidas no processo de

produção escrita do aluno, apresentamos, no quadro abaixo, uma síntese que contempla as etapas e as atividades do trabalho de intervenção desenvolvido.

Quadro 01- Resumo descritivo das etapas e atividades do projeto

| ETAPAS | RESUMO DESCRITIVO DAS ATIVIDADES DO PROJETO |
|--------|---|
| 01 | Realização de uma contextualização sobre texto, leitura e escrita |
| 02 | Apresentação da temática (sugerida pelos alunos) e da proposta de trabalho com os gêneros discursivos editorial e carta do leitor |
| 03 | Leitura dos editoriais e discussão sobre como a temática era abordada nos textos; discussões relacionadas às características do gênero; análise coletiva dos recursos linguísticos utilizados; debate sobre o tema, a tese e os argumentos dos textos explorados. |
| 04 | Leitura das cartas do leitor; análise coletiva dos recursos linguísticos utilizados; debate sobre a tese defendida e os argumentos construídos pelo produtor das cartas exploradas. |
| 05 | Visita ao espaço de produção do editorial (<i>Jornal Patosonline</i>); conversa com o editorialista do jornal; visita ao Museu do Jornalismo da cidade. |
| 06 | Produção escrita sobre o tema discutido: cobrança de mensalidades nas universidades públicas brasileiras. |
| 07 | Análise das produções dos alunos pela professora; análise do próprio texto, pelos alunos, com as orientações apresentadas pela professora. |
| 08 | Reescrita individual dos textos pelos alunos. |
| 09 | Realização de uma mesa dialógica (exposição e debate do tema) pelos alunos do projeto voltada para as turmas de 3º ano; exposição dos textos para a comunidade escolar e para os pais |

Fonte: Dados da pesquisa de Oliveira (2019)

Cumprido salientar que os diálogos estabelecidos com os gêneros editorial e carta do leitor e com seus espaços de produção e de circulação durante as etapas que antecederam a atividade de produção escrita propriamente foram pensados com a finalidade de estimular a produção textual como uma atividade processual e prática social. Além disso, destacamos que as atividades realiza-

das após o ato de escrita do texto sugerem o ato responsável e responsivo dos alunos que participaram do projeto, no sentido de compreenderem que a temática deveria ser apresentada/discutida para/com toda comunidade escolar, sobretudo, para/com alunos das turmas de 3º ano, visto que muitos desses alunos almejavam vagas nas universidades públicas.

Embora possamos considerar uma dimensão processual e interações efetivas entre aluno e professor desde as atividades da primeira etapa, a análise que apresentamos aqui se concentra de modo mais específico no exame das versões do texto do aluno, sem, contudo, deixar de considerar registros de notas de campo que fizeram parte da referida pesquisa.

A escolha pelo texto de um aluno em específico se justifica do ponto de vista da ancoragem teórica nos estudos de Bakhtin, para cujos pressupostos teóricos todo enunciado é único e singular, bem como do ponto de vista de conceber uma análise que explore a produção de textos como atividade processual. Nesse sentido, assumimos o texto recortado para exame como um exemplar de enunciado, em diferentes versões, que manifesta marcas singulares e únicas, as quais nos permitem compreender de modo mais profundo as relações interativas constitutivas dos sujeitos envolvidos na situação de interlocução vivenciada.

Ressaltamos ainda que, na nossa análise, consideramos a carta do leitor como enunciado em seu todo concreto e singular, ainda que, na sistematização que fazemos a seguir, optemos por segmentar as partes do texto, com vistas a realçar aspectos que se mostraram mais significativos e substanciais para os propósitos desse estudo.

As interlocuções na atividade de produção de textos e a constituição do sujeito/aluno produtor de textos

Nesta seção, centraremos na análise de como a mediação do professora/pesquisadora

e as vivências dialógicas propiciaram um evento de interlocução professor-aluno autêntico e efetivo no espaço da aula de produção textual e colaboram com a constituição do ser/sujeito produtor de texto. Para darmos conta desse propósito, examinamos relações de interação entre professor e aluno durante uma atividade de produção de textos em aulas de língua portuguesa do primeiro ano do ensino médio. Interessa-nos demonstrar como a postura dialógica da professora/pesquisadora pode ter contribuído para a mudança de postura do aluno em relação às atividades em sala de aula e enquanto ser crítico e produtor de textos.

Como já anunciado, na seção de metodologia, nos concentraremos no exame do gênero carta do leitor produzido por um dos alunos da turma investigada, uma vez que nos interessa focalizar as interlocuções entre aluno e professora/pesquisadora considerando as três versões da produção escrita. Levando em conta que o gênero carta de leitor compreende, conforme Bezerra (2010), três elementos (a seção de contato; o núcleo da carta, composto de introdução, desenvolvimento e conclusão; e a seção de despedida), sistematizamos nossa análise considerando a segmentação do texto em três partes: uma primeira, em que consideramos a seção de contato e a introdução; uma segunda, em que focalizamos o desenvolvimento; e uma terceira, em que contemplamos a conclusão e a despedida.

Com base nesses direcionamentos, passemos à análise, trazendo, inicialmente, o exame da seção de contato e da introdução da carta do leitor produzida pelo aluno nas três versões:

Quadro 02- seção de contato e introdução da carta do leitor em cada versão da escrita

| | |
|-----------------|---|
| Primeira versão | <p style="text-align: center;"><u>universidade</u></p> <p>Quando as pessoas <u>have</u> fazer uma faculdade, ninguém deveria pagar uma taxa de mensalidade.</p> |
| Segunda versão | <p>caro editoralista do jornal o Globo</p> <p>Li o editorial que foi publicado, falando sobre as cobranças de taxa nas universidades públicas, que estão querendo implantar</p> |
| Terceira versão | <p>Caro editoralista do jornal o Globo</p> <p>Li o editorial que foi publicado, falando sobre as cobranças de taxa nas universidades públicas que estão querendo implantar</p> |

Fonte: Dados da pesquisa de Oliveira (2019)

Cotejando as três versões da carta do leitor, podemos observar que, na primeira versão, o aluno inicia a carta sem se dirigir ao jornal ou ao editorialista, tampouco menciona o local e data, que são elementos constitutivos do contato. Ele apenas coloca um título, demonstrando já um certo distanciamento das orientações recebidas, em sala de aula, para a atividade de produção, sobre a estrutura básica do gênero em questão com base na proposta de Bezerra (2010). Podemos perceber ainda que, enquanto a primeira versão apresentou apenas um título, a segunda já apresenta a seção de contato mais adequando, uma vez que já manifesta a saudação ao editorialista do jornal. É, contudo, na terceira versão que o aluno constrói a seção de contato de forma mais elaborada, contemplando todos os elementos da estrutura do contato de uma carta do leitor, demonstrando, assim, mais familiaridade com a estrutura do gênero.

Quanto ao primeiro parágrafo do texto, é possível perceber que o aluno constrói seu dizer de forma tímida, sem desenvolver uma ideia que sustente seu ponto de vista. Contu-

do, podemos depreender que ele já sinaliza um posicionamento valorativo (BAKHTIN, 2016) de oposição à cobrança de mensalidade nas universidades públicas do Brasil, ponto de vista assumido no editorial ao qual o texto do aluno se propõe a responder. A sinalização dessa atitude de resposta não aparece sinalizada nessa primeira versão do texto. Nas demais versões, tanto na segunda como na terceira, se, por um lado, o aluno explicita mais claramente o seu diálogo com o editorial³ já publicado com o jornal, por outro lado, deixa menos evidente, em relação à primeira versão, o posicionamento assumido. Nesse caso, parece que a preocupação em atender a estrutura do gênero levou o aluno a se descuidar em relação à manifestação de seu posicionamento de forma mais explícita na introdução do texto.

3 Uma compreensão sobre a dimensão dialógica/responsiva no gênero editorial, tomada, contudo, do ponto de vista do estudo da intertextualidade, pode ser melhor aprofundada a partir do trabalho de Santos (2013).

Na nossa análise desses primeiros elementos de cada uma das três versões da carta, podemos perceber que o aluno revelou um progresso quanto ao domínio do gênero, numa demonstração de que ele não se fechou para escuta dos encaminhamentos, das orientações e intervenções da professora/pesquisadora. Com os espaços de interlocução criados, bem como o apoio em outros textos fornecidos, pela professora, como fontes de leituras/diálogos para desenvolver a atividade, constatamos que o dizer do aluno se enriqueceu com as situações dialógicas, entre aluno e textos, entre aluno e professora/pesquisadora, vivenciadas em sala de aula, revelando-se, assim, um “o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos” (FREIRE, 2014, p. 109).

Compreendemos, nessa situação, e em

tantas outras vivenciadas em sala de aula não reportadas aqui, o diálogo como “uma exigência substancial” (FREIRE, 2014, p. 109), não só para alterar/aperfeiçoar o projeto de dizer do aluno na produção escrita, mas também, e, principalmente, para contribuir com a formação do aluno como sujeito produtor de textos em construção, em constituição sempre inacabada.

A continuidade desse diálogo do aluno com os dizeres de seus outros, dos textos lidos/trabalhados em sala de aula e da professora/pesquisadora, pode ser observada no quadro a seguir, no qual temos os excertos correspondentes ao parágrafo de desenvolvimento da carta do leitor. Nesse parágrafo, pelo que podemos observar, o aluno procura deixar mais evidente o posicionamento assumido e os argumentos para sustentá-lo, senão vejamos:

Quadro 03 - Desenvolvimento da carta do leitor em cada versão da escrita

| | |
|-----------------|--|
| Primeira versão | <p>Porque gente só paga impostos, ai quando gente vai pagar um faculdade, tem que pagar taxa de mensalidade.</p> |
| Segunda versão | <p>Entendo que seja preciso pensar na situação de falta de recursos nas universidades públicas, mas acredito que a cobrança de taxas varia com que muitos alunos vindo de famílias mais pobres deixassem de chegar onde sempre sonharam, no ensino superior. De acordo com a professora, <u>Tatiane Roque</u></p> |
| Terceira versão | <p>Entendo que seja preciso pensar na situação de falta de recursos nas universidades públicas, mas acredito que a cobrança de mensalidade varia com que muitos alunos vindo de famílias mais pobres deixassem de chegar onde sempre sonharam, no ensino superior. De acordo com <u>Tatiana Roque</u> professora da UFPA as famílias que tem renda inferior a 2 mil reais não conseguiram pagar uma mensalidade de cerca com as despesas do resto da família portanto, essas cobranças vai excluir muita gente da universidade</p> |

Fonte: Dados da pesquisa de Oliveira (2019)

A propósito do parágrafo de desenvolvimento, podemos observar claramente que a primeira versão apresenta uma espécie de justificativa para o posicionamento, que o aluno assume, contrário ao do editorial. Ele reporta ao argumento de que, como já paga “impostos”, a população deve ter um retorno do estado sob a forma de serviços públicos, nesse caso, educação superior gratuita. Esse posicionamento assumido pelo aluno reflete atravessamentos de outros sujeitos, ratificando que as experiências discursivas de quem fala/escreve se constituem na interação com os enunciados de outrem (BAKHTIN, 2016).

Observamos, nessa versão, marcas de intervenção deixadas pela professora/pesquisadora, para que o aluno pudesse observar aspectos dos usos linguísticos que poderiam ser revistos e revisados numa nova etapa da escrita, firmando-se na convicção de que o texto não é um dado acabado, afinal, reflexo da atividade de um sujeito em processo de formação. Nesse sentido, ponderamos, a partir de Freire (1996), que a consciência da inconclusão do ser os torna sujeitos educáveis, na medida em que a educação é vista como um processo.

Beneficiando-se das intervenções da professora/pesquisadora, as versões dois e três da carta produzida pelo aluno apresentam, por sua vez, densidade textual e consistência argumentativa ampliadas. É possível demarcarmos os argumentos apresentados e recursos de autoridade (cita, de forma indireta, a fala de uma especialista na discussão, a professora Tatiana Roque, da UERJ) mobilizados para sustentar a defesa assumida no parágrafo de introdução, demonstrando, desse modo, amadurecimento nas leituras e na capacidade de transpô-las com mais desenvoltura na escrita.

A forma como o aluno se coloca nas duas últimas versões, mas sobretudo na terceira, deixa entrever a dedicação e o zelo com que se debruçou à feitura do texto no processo de reescrita. As discussões suscitadas no decorrer da escrita dessas versões transparecem compromisso com a atividade e um posicionamento mais elaborado. O fato de trazer, na terceira versão do texto, a voz de Tatiane Roque mobilizada de forma mais precisa e produtiva aponta não só que o aluno ampliou as leituras, como também que ele demonstrou capacidade de aperfeiçoar, em sua escrita, o gerenciamento de vozes reportadas como estratégia argumentativa para obter a adesão de seus possíveis interlocutores (ALVES, SOUZA, 2013).

Nesse processo de reconstrução da carta do leitor, é preciso considerar a atividade de reescrita, destacando a relevância das intervenções feitas pela professora/pesquisadora, tanto aquelas deixadas no próprio texto como aquelas apresentadas/discutidas oralmente em sala de aula, sem as quais o aluno teria dificuldades para produzir um texto adequado ao formato do gênero e condizente do ponto de vista da argumentatividade.

Como essencial nesse tipo de atividade, enfatizamos o que destaca Freire (1996), quando diz que o bom senso e a responsabilidade advertem o professor para orientar as atividades sem precisar ser autoritário. Nessa direção, compreendemos que a intervenção dialógica, sem cobranças e imposições, abre espaço não só para (re)construção do dizer, como também para que o aluno produza uma nova versão do seu texto sem a pressão de achar que o professor está ali somente para corrigir erros, mas, pelo contrário, para ser um parceiro, um interlocutor interessado no que ele tem a dizer.

No parágrafo de conclusão e na seção de

despedida da carta do leitor produzida pelo aluno, podemos observar diferenças subs-

tanciais no percurso de produção até a terceira versão, conforme vemos a seguir.

Quadro 04 - Conclusão e despedida da carta do leitor em cada versão da escrita

| | |
|------------------------|---|
| <p>Primeira versão</p> | <p><i>eu fica difícil de uma pessoa se poromo, é o nome daquela pessoa é se poromo em algo, eu tem pessoas que não tem e difi- cile dai eles deixam de seu nome. isso é minha opinião</i></p> <p><i>Podemos melhorar! Vamos ler mais, dialogar mais... Agradito em você!</i></p> |
| <p>Segunda versão</p> | <p><i>os alunos de renda alta e alunos de renda baixa, toda população estudantil deveria ir as ruas e fazer uma revolução como o do bill a continuação do ensino superior gratuito para todos</i></p> <p><i>Muito bom! Orgulho de você.</i></p> <p><i>Agradecimento</i></p> <p><i>D. F 1º B</i></p> |
| <p>Terceira versão</p> | <p><i>toda população estudantil deveria ir para as ruas e fazer uma revolução como a que aconteceu no bill e pedir a continuação do ensino superior gratuito para todos</i></p> <p><i>Agradecimento,</i></p> <p><i>Excelente!</i></p> <p><i>D. F- 1º ano B</i></p> |

Fonte: Dados da pesquisa de Oliveira (2019)

Assim como nos demais elementos da carta, na conclusão e na despedida da carta do leitor do aluno, há diferenças acentuadas entre a primeira e as demais versões. É possível constatar, nas versões dois e três, uma mudança, quando comparamos com a primeira versão, na construção do dizer do aluno em sua conclusão. O aluno avança de uma mera opinião sobre a relação entre não ter dinheiro e ter condições de cursar o ensino superior a apresentação de uma proposta na defesa do engajamento da “população estudantil” na luta por um ensino superior gratuito para todos. Constatamos aí também que, diferentemente da primeira versão, as versões dois e três apresentam

o elemento da despedida, quando vemos o termo “agradecimentos” e a assinatura do responsável pelo dito.

Considerando, pois, o olhar sobre a terceira versão, vemos como o aluno conseguiu demonstrar um progresso em relação ao domínio da forma e do conteúdo do gênero carta do leitor. Fica evidente que, as trocas interativas vivenciadas em sala de aula durante todas as etapas da intervenção (conforme descrição no quadro 1), fizeram com que o texto final apresentasse a estrutura do gênero esperada e revelasse uma visada argumentativa mais consistente e convincente, sinalizando, pois, o papel fundamental das relações dialógicas e escutas oportuni-

zadas e da mediação docente na produção de textos concebida de forma processual.

No que se refere aos apontamentos feitos no texto do aluno é importante destacar que, nas primeiras versões, como podemos observar nos excertos selecionados para análise, a interação da professora/pesquisadora com o aluno se deu, potencialmente, de forma escrita no corpo do texto, e está demarcado pela presença de enunciados como **Parabéns! Podemos melhorar! Muito bom! Orgulho de você.** Essa postura se deu porque a professora/pesquisadora tinha como propósito maior criar um ambiente de motivação para que o aluno pudesse se dedicar à atividade de escrita, considerando que, conforme registros das notas de campo durante a fase que antecedeu a aplicação da intervenção, esse aluno raramente assistia as aulas de Língua portuguesa e, quando assistia, apresentava resistência para fazer as atividades propostas pela professora da disciplina.

Como podemos perceber, os apontamentos feitos pela professora/pesquisadora no final do texto do aluno se dão de forma textual-interativa, visto que não se limitam a apresentar equívocos linguísticos, mas contemplam também o incentivo ao trabalho de escrita, pois, nesse tipo de intervenção, o professor além de cobrar melhorias, pode fazer elogios ao texto do aluno (RUIZ, 2010). O encontro das palavras deixadas no texto, pela professora/pesquisadora, com as palavras do aluno, fez com que este construísse uma compreensão produtiva dos enunciados, postura que, muito possivelmente, foi determinante para o progresso dele no processo de construção e reconstrução de seu texto.

Compreendemos que essa postura da professora/pesquisadora dialoga com a concepção de um educador que entende sua

prática, o saber-fazer docente, como prática de gente (FREIRE, 1996). Além disso, dialogando com Bakhtin (2016), compreendemos que essa relação não só contribui para a constituição do aluno/produtor de texto, como corrobora para a construção do sujeito social, que constitui e que é constituído pelo outro.

As análises aqui realizadas nos permitem provocar reflexões acerca da prática docente, pois um sujeito que não se reconhece como (in)acabado, que não está aberto ao diálogo, à escuta, que vê o aluno como coisa e não como gente, que não reflete sobre sua prática, dificilmente irá conseguir fazer com que o aluno se sinta motivado a participar das aulas, a realizar as atividades e a ter experiências de formação e aprendizado produtivas e significativas. Compreendemos, pois, que momentos de reflexão sobre a atuação de todos os sujeitos envolvidos na prática social, dentro e fora da escola (SILVA, 2014), abre caminhos para pensarmos estratégias pedagógicas que possibilitem uma atuação crítica e transformadora de nossos alunos em suas práticas sociais.

Palavras inacabadas

Nosso propósito, neste trabalho, foi analisar como a mediação do professor e as vivências dialógicas podem propiciar um evento de interlocução professor-aluno autêntico e efetivo no espaço da aula de produção textual e colaborar com a constituição do ser/sujeito produtor de texto. Nesse sentido, buscamos examinar relações de interação entre professor e aluno durante uma atividade de produção de textos em aulas de língua portuguesa do primeiro ano do ensino médio.

Dialogando especialmente com ideias de Freire (1986, 1996, 2014) e de Bakhtin (2016, 2017) e apoiando-se em um estudo

de natureza qualitativa e interpretativa, realizamos análise de relações de interação entre professor e aluno durante uma atividade de produção de textos em aulas de língua portuguesa do ensino médio.

A análise realizada aponta que a postura interativa, dialógica da professora/pesquisadora durante todo o processo de escrita/reescrita e nas etapas que antecederam este processo, contribuiu para o progresso do aluno em relação ao domínio da forma e do conteúdo do gênero carta do leitor. A análise aponta ainda que as trocas interativas vivenciadas, durante a atividade interventiva, possibilitaram que o texto final apresentasse a estrutura do gênero esperada e revelasse uma visada argumentativa mais consistente e convincente, sinalizando, pois, o papel fundamental das relações dialógicas e escutas oportunizadas e da mediação docente na produção de textos e na formação de um sujeito produtor de textos.

Nesse sentido, é importante assinalar o fato de a professora/pesquisadora não reproduzir uma prática de solicitar a produção de textos na escola apenas para cumprimento de uma nota, mas, antes de tudo, assumindo o compromisso com a produção de textos como um processo interlocutivo autêntico, concebendo o aluno como um sujeito produtor (in)acabado, que se constrói e se reconstrói nos momentos de idas e vindas, de escritas e reescritas, em novas leituras/compreensões, nas relações dialógicas, na escuta do outro.

Assim, esperamos que a experiência aqui reportada e a leitura que realizamos neste trabalho provoquem a resposta de outros pesquisadores/estudiosos, no sentido de que eles possam explorar outras vivências, outros sujeitos e outras experiências de sala de aula, para que, desse modo, possamos mobilizar mais pesquisadores e professores

em torno de práticas mais dialógicas e engajadas com uma formação mais crítica e comprometida com a atuação transformadora dos sujeitos em suas práticas sociais.

Referências

ALVES, M. L.; SOUZA, G. S. de. Na tensão de vozes, a (re)velação de imagens: o ethos de estudantes de letras em relatórios de estágio. **Diálogo das Letras**, v. 02, n. 01, p. 125 – 146, jan./jun. 2013.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AMORIM, M. As ciências humanas e sua especificidade discursiva. In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 17-45.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1.ed.São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 336- 357.

BESSA, J. C. R. **Dialogismo e construção da voz autorial na escrita do texto científico de jovens pesquisadores**. 2016, 385 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos- metodológicos. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 39-50.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986
- GERALDI, J. W. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. Entrevista realizada por Lívia Suassuna e Rosângela Alves dos Santos Bernardino. **Diálogo das Letras**, v. 06, n. 01, p. 490-496, jan./jun. 2017.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2.ed. São Carlos. Pedro & João Editores, 2015.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de Aula**. 4. ed. São Paulo, Ática, 2012, p. 39-45.
- GERALDI, J. W. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: o encontro que não houve. In: CORTESÃO, L. et al. **Diálogos através de Paulo Freire**. Porto: Edição Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE, 2003/2004, p.37-52.
- LOPES-ROSSI. M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 69-82.
- MENDONÇA, M. C. A produção textual na esfera escolar: considerações sobre a “escrita como trabalho”. **Diálogo das Letras**, v. 8, n. 1, p. 3-15, jan./abr. 2019.
- MORETTO, M. **Produção de textos em sala de aula**: momento de interação e diálogo. Jundiaí: Paco editorial, 2013.
- MOURA; MIOTELLO, V: A escuta da palavra alheia. In: RODRIGUES, R. H; ACOSTA, R. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João editores, 2016, p. 129- 140.
- OLIVEIRA, J. A. **Produção textual argumentativa na sala de aula**: do editorial à carta do leitor. 2019, 179f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, **Campus** de Pau dos Ferros, Pau dos Ferros, 2019.
- ROJO, R; BARBOSA. J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SANTOS, E, P. A intertextualidade na construção argumentativa do artigo de opinião. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 02, n. 01, p. 300 – 314, jan./jun. 2013.
- SILVA, S. L. Algumas considerações sobre memorial de leitura e a constituição do ethos discursivo na formação inicial do professor de língua portuguesa. **Diálogo das Letras**, v. 03, n. 02, p. 05–22, jul./dez. 2014.

Recebido em: 11/05/2020

Aceito em: 16/06/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Livros e *likes*: ponderações sobre o ensino de literatura em tempos de leituras em mídias digitais

Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho (MPED/UNEB)*

<https://orcid.org/0000-0002-5361-3965>

Denise Dias de Carvalho Sousa (PPED/UNEB)**

<https://orcid.org/0000-0003-4524-5995>

Resumo:

Este artigo problematiza algumas questões referentes ao ensino de literatura na contemporaneidade, principalmente as cisões que são estabelecidas com a não inclusão dos gêneros e textos provenientes da literatura digital nos documentos, programas e práticas escolares. Logo, com tais diálogos, objetivamos propiciar reflexões quanto ao processo de aproximação dos professores, educadores e demais atores que exercem a função de mediadores de leituras literárias com a ficção digital. Para tanto, além das discussões teóricas, recorreremos a bases documentais e netnográficas para evidenciar as mutações no campo literário na internet, analisando um dos seus recortes: os *booktubers* como relevante instrumento na suplementação do ensino e leitura literária, ancorados nas teses e estudos de Cândido (2004), Lima (2014), Rangel (2014), Lévy (1999) dentre outros. Desse modo, constatamos [e reiteramos] a necessidade do debate, uma vez que, para os leitores-internautas esses artefatos já lhes são, em grande parte, familiares; contudo, os currículos, planejamentos e práticas, em alguns casos, ainda cismam em rechaçá.

Palavras-chave: Literatura digital. Ensino de literatura. *Booktubers*.

Abstract:

Books and likes: considerations on literature teaching in times of reading through digital midias

This article problematize questions related to contemporary literature teaching, mainly the established divisions with the non-inclusion of genres and texts deriving from digital literature in school programs and practices. With these dialogues, we aim to reflect on the process of approaching teach-

* Mestre em Educação e Diversidade (MPED/UNEB). Professor no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT/UNEB). E-mail: ubiratansobrinho80@gmail.com

** Doutora em Linguística e Letras pela PUCRS. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPED/UNEB) E-mail: denisecsousa@gmail.com

ers, educators, and other actors who act as mediators of literary readings with digital fiction. For this purpose, in addition to theoretical discussions, we use documentary and netnographic bases to emphasize the variations in the literary field on the internet, analyzing one of its scraps: the booktubers as a relevant instrument in supplementing literary teaching and reading, based on Cândido's (2004), Lima (2014), Rangel (2014), Lévy (1999) theses and studies among others. Therefore, we confirm [and reaffirm] the need for discussion, since, for internet-readers, these tools are already, mostly, familiar; however, the school's curriculum, plans and practices, in some cases, still refuse to accept them.

Keywords: Digital literature. Literature teaching. Booktubers.

Ensino de literatura: mediação em apuros!?

Ao dialogar sobre a literatura no contexto escolar Barthes (1989) a coloca num lugar de centralidade ao afirmar que, mesmo se todas as disciplinas fossem suprimidas dos currículos oficiais a literatura deveria permanecer, pois, ela sozinha reúne condições de auxiliar na formação dos sujeitos com conceitos, características e conteúdos oriundos das diversas ciências. Para além dessa questão, o ensino da literatura e da leitura literária em espaços escolares favorecem outras dimensões formativas, as quais transcendem o previsto e normatizado nos programas institucionais, como discute Cândido (2004) quando diz que a literatura, antes de qualquer outro potencial, sensibiliza, humaniza. Nessa perspectiva, mediante a tantas benesses que podem ser produzidas pelo contato dos alunos com o literário, tanto nas escolas quanto para além delas (TODOROV, 2010), nos questionamos acerca do premente hiato existente entre a literatura e os leitores nos contextos das salas de aula.

Recorrendo aos dois últimos orientadores oficiais da prática docente e do currículo da escola básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em vigor desde 1997, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

versão final homologada em 2018, podemos constatar a existência de recomendações que norteiam a construção de projetos didáticos, a formação docente e as práticas de ensino no que se relaciona ao trabalho com o texto literário. No caso dos PCN, documento mais antigo, as textualidades se organizam em três volumes: o primeiro destinado a orientações para os formadores da 1ª a 4ª série do ensino fundamental I, o segundo dispõe de normativas orientadoras aos docentes atuantes entre as 5ª e 8ª séries e, por fim, o último caderno que baseia as aprendizagens no Ensino Médio. Todos os documentos são compostos por caracterizações e objetivos gerais da mediação de cada uma das ciências. Nos PCN, o ensino de literatura está atrelado à área de Língua Portuguesa, acionado, de modo geral, no auxílio à aquisição da linguagem e no aprimoramento das práticas de escrita.

Embora ainda muito interligada ao ensino de língua, nas recomendações constantes nos PCN, a mediação literária ganhou novos contornos uma vez que nas propositivas o documento busca ruir com os equívocos históricos que permearam o ensino da literatura durante décadas como, por exemplo,

as práticas de mediação que tratavam o texto literário como objeto acabado, cujos sentidos já estariam prontos. Por consequência, atividades de leituras que buscavam respostas dos alunos acerca do que o autor quis dizer [preenchimento de fichas de leituras], também interpretações que exploravam um teor moralizante nos textos literários e, sobretudo, ações que se valiam desses escritos como plano de fundo para a análise dos aspectos linguísticos, dentre outras restrições que limitavam os acionamentos e demais efeitos propiciados pela recepção. Na perspectiva de desconstrução, os Parâmetros recomendam:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do ‘prazer do texto’, etc. (BRASIL, 1997, p. 29)

É importante destacarmos que, embora os estados, municípios e as instituições escolares tenham construído ou adaptado projetos e diretrizes próprias para o ensino de literatura, durante décadas, foram os PCN que obtiveram a centralidade na condução da prática docente e na construção de recursos didáticos como os livros e os programas de formação de professores. Por essa razão, podemos afirmar que os PCN foram fundamentados na elaboração de propostas cujo ensino de literatura e de leitura literária estivessem mais próximos da fruição estética.

Decorridas duas décadas, em 2017, a BNCC tece diretrizes, legais e obrigatórias, que esteiam os currículos e para além disso

estabelecem novas competências e habilidades para o ensino básico em todo território brasileiro. No documento, o ensino de literatura e a formação do leitor literário ganham orientações mais específicas, fluidas que consideram, consubstancialmente, a troca dialética cultural entre leitor e objeto literário, também ampliando as indicações de gêneros a serem trabalhados em sala, explora novos meios de produção, veiculação, leitura (suportes de leitura), com ênfase para os que perpassam os contextos digitais (BRASIL, 2018).

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 88)

Consideramos pertinente trazer ao diálogo, mesmo que em precisões cirúrgicas, algumas recomendações contidas nos PCN e as instruções legais presentes na BNCC para evidenciar que há algum tempo o ensino de literatura e a formação do leitor literário seguem amparados por normativas e diretrizes gerais oficiais. Contudo, mesmo com esse direcionamento, observamos a abismal relação existente entre o que propõem os documentos e programas com os desdobramentos nas salas de aula. Comprovações dessas problemáticas estão evidenciadas em estudos com os de Lázaro e Beauchamp (2008), Rangel (2014) e Subrinho (2019), os quais desvelam a escolarização inadequada da literatura e a consequente apatia dos discentes perante os textos literários apresentados nas salas de aula.

Nesse sentido, buscamos nas pesquisas científicas desenvolvidas por educadores e

teóricos do campo literário algumas problemáticas que, no contexto escolar, corroborem para perpetuar/ cristalizar a ausência de práticas de ensino que prezam pela fruição da leitura literária.

Um dos primeiros problemas que se instauram é o de ordem estrutural, muitas das instituições públicas de ensino não contam com ambiências adequadas para que os alunos possam desenvolver as atividades de leitura. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgados em 2018, revelam que apenas 55% das escolas dispõem de bibliotecas ou salas de leituras, situação que se agrava se pensarmos nas condições de funcionamento desses espaços. Em recente investigação, Lima (2017) constata que muitas das bibliotecas escolares não contam com servidor técnico específico ou com propostas internas de fomento à leitura, também de sistema/programa eficiente de preservação e renovação de acervos, sem contar que algumas dessas bibliotecas se tornaram verdadeiros lugares de guarda nos quais os livros não podem ser tocados, pois desorganizam-se as estantes/prateleiras e, infelizmente, é cada vez mais recorrente percebermos salas de leituras funcionando como depósitos de objetos em desuso [mimeógrafos, troféus, materiais esportivos desgastados etc].

Para além das questões estruturais, nota-se a escassez de objetos para leitura os livros que integram o acervo das bibliotecas e salas de leituras escolares, maiormente, foram disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Governo Federal. O programa foi criado em 1997 e fazia a distribuição de livros paradidáticos; de referência, de pesquisa e, sobretudo, de literatura para deleite e formação de professores e alunos. Contudo, a partir do ano de 2014 o programa deixou de ser executa-

do, sendo extinto em 2017, e tendo as suas atribuições transferidas, através do decreto Federal N° 9099/2017, para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que passa a ser nominado Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD).

Com essa junção, outro agravante se revela para o ensino da literatura e para a leitura literária nas escolas, a ausência de [novos] títulos e em quantidade suficiente para o desenvolvimento de atividades individuais e coletivas. Em decorrência do PNLD, mesmo com o acúmulo de funções, priorizar a aquisição dos livros didáticos [o que demanda boa parte do valor do seu orçamento], a montagem e compra de livros literários e outros materiais ficaram comprometidas. As escolas com os poucos recursos financeiros que recebem, diretamente, comumente, oriundos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), não conseguem assumir esse espaço lacunar de maior mantenedor das suas estantes.

Recorremos ainda a outro entrave no ensino de literatura, questões sobre os espaços que ela ocupa num dos recursos mais utilizados em sala de aula, os Livros Didáticos (LD), nesse caso em específico, de Língua Portuguesa. Entendemos que as discussões em torno do LD são demasiadamente complexas, por inúmeros motivos, alguns desses podem ser verificados em Coscarelli e Cafieiro (2013), De Pietri (2007) e Sousa (2018, 2019). Contudo, ao tecer essas análises nos limitamos a questões referentes às abordagens literárias. Nesses materiais, a literatura aparece de modo tímido. Nas coleções destinadas ao ensino fundamental, por exemplo, há uma construção centrada na apresentação dos gêneros literários iniciando com as fábulas, contos clássicos até se chegar aos romances.

Quanto aos livros do Ensino Médio, de modo predominante, a tão criticada linha historiográfica das escolas e movimentos literários, como constata Sousa (2019, p.7-8):

A abordagem dos conteúdos, temas e textos literários, bem como o viés teórico-metodológico que sustenta o desenvolvimento das atividades propostas nos três volumes [Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso (2016)], com vistas à formação do leitor, limita-se a um ensino de literatura pautado na historiografia literária – características dos estilos de época a partir do estudo de textos de autores brasileiros canônicos. As atividades propostas exploram a compreensão e a interpretação textual dos textos; porém, dá-se pouca importância às atividades que englobam processos de intertextualidade e interdiscursividade, bem como à apresentação de textos de autoria feminina.

Em ambos os ciclos formativos são perceptíveis: a apresentação de obras literárias a partir de fragmentos [mesmo com os gêneros curtos], atividades que ainda cultivam a análise dos textos a partir da observação do *bom estilo*, indicações desvinculadas das leituras prévias dos alunos o que os distanciam do prazer proporcionado na leitura do literário.

Também aproximamos do diálogo outro recurso indispensável [e de fundamental importância] ao ensino de literatura e para formação de alunos-leitores literários; o professor. É a partir da atuação docente que as distâncias entre o aluno e Carolina Maria de Jesus, Guimarães Rosa, Stephenie Meyer e tantos outros e outras podem ser encurtadas ou drasticamente ampliadas. É evidente que não pretendemos responsabilizar unicamente o professor o que se configuraria enorme equívoco. Porém, é indubitável a sua relevância nesse processo, no estímulo e no jogo de sedução.

Ainda que muitos dos cursos de formação de professores de Artes, Língua Portuguesa e Literatura se filiem a teorias e interpretações oriundas da Sociologia da Leitura, da Estética da Recepção, do Letramento Literário e demais estudos que conferiram mais autonomia ao leitor, ainda há cadeiras e práticas que concebem a literatura num tom bacharelesco, agravando a situação de carência quanto às metodologias de dinamização da leitura. Nesse sentido, observamos em inúmeros relatos de alunos e professores a transposição dessas práticas – das salas dos cursos de graduação e pós-graduação para as salas de aula na escola básica –. Por essa razão, conforme observam Lajolo e Zilberman (2009) e Martins (2006), os professores necessitam revisitar as suas ações didáticas, atualizá-las a fim de se aproximarem das leituras prévias dos alunos, auxiliando-os (re)construção de sentidos, pois, “Ter prazer na leitura, sobretudo na leitura de alguns textos, exige iniciação”. (MARTINS *et al*, 2013, p. 124) e embora existam outros espaços e agentes mediadores de leitura literária, ainda são a escola e os professores os principais agenciadores do letramento literário.

Mediante a esse cenário de tantas problemáticas, arrastadas há algum tempo, inferimos que não é fácil para o professor estabelecer dinâmicas que favoreçam o consumo da literatura como um direito (CANDIDO, 2004), um fenômeno/bem cultural (MARTINS, 2006) ou ainda como um lugar de travessias (ECO, 1994) principalmente na contemporaneidade, quando os discen-tes se aproximam de outros fazeres literários, consumindo gêneros, autores, obras e adaptações que circulam nos multimeios, principalmente na internet espaço ainda não alcançado pelas escolas, um lugar impensável.

Com quantos likes se faz a literatura contemporânea?

Está distante de ser nova a face camaleônica da literatura. No decorrer dos séculos, por diversas razões, a arte da palavra se adaptou a diferentes suportes e mídias. Podemos constatar essa característica desde as primeiras manifestações literárias presente nos jornais impressos, perpassando pelas rádios – com as radionovelas – ou servindo de referência para construção de obras cinematográficas, também para as adaptações de novelas e séries televisivas até chegar aos desdobramentos contemporâneos, quando se torna matéria-prima no desenvolvimento de games, redes sociais, como o *Skoob*, de aplicativos e plataformas *online* que acomodam conteúdos literários, a exemplo da *Wattpad*, e que ampliam, exponencialmente, as possibilidades de circulação dos textos, em suas mais variadas composições, assim como o número de leitores de literatura.

A construção e adequação das obras literárias em/para outros suportes além dos livros despertou e ainda desperta em parte da crítica e dos leitores um certo desconforto, desconfiança quanto a preservação do seu potencial estético, também quanto a possibilidade da realização de leituras que assegurem a fruição. Nesse sentido, ao passo que um novo meio de produção e de hospedagem é alçado escritores, leitores e demais sujeitos, mais afeitos às formas tradicionais de escrita e de veiculação literária, alerdavam de modo apocalíptico o fim do livro, de uma das práticas culturais de leitura e da própria literatura. No entanto, o que observamos é a repercussão do efeito contrário a literatura ganha capilaridade ao ser lançada nas **infovias** ascendendo em novos números de gêneros e de textos

adaptados também favorecendo a emergência de novos gestos de leitura e de perfis leitores, como pode ser observado nas pesquisas de Chartier (1998) e Santaella (2011, 2014).

A literatura está presente na internet desde quando a rede resguardava a exclusiva função de arquivo. Nesse período, numa estratégia de preservar e/ou de difundir obras, alguns poucos sites e internautas passaram a escanear ou moldar formatos diversos para disponibilizarem textos oriundos dos suportes impressos para os meios *online*, também passam a compor esse **ciberuniverso** resumos e resenhas de obras literárias. Como é perceptível, nesse primeiro momento não há uma marca muito significativa quanto a produção literária na *web* o que se registra é a criação de novos ambientes para leitura e de novos modos de ler, como expresso no pensamento de Coscarelli e Cafiero: “Agora, os tempos mudaram, o avanço tecnológico proporciona computadores, tablets, celulares e outros recursos que têm reinventado a leitura e mudado as formas de o leitor agir sobre o texto”. (COS-CARELLI; CAFIERO, 2013, p. 10)

Com a cultura digital alcançando cada vez mais usuários, a internet, por meio das suas atualizações, passou a acumular outras funções, além da de depósito, repositório para armazenamento e consulta de informações e arquivos de modo geral. Dentre as mais exponenciais está o favorecimento da comunicação, de modo síncrono e assíncrono entre os internautas – é nesse período em que se criam as comunidades, páginas e sites de relacionamento –, um desses ambientes, massivamente explorado, foram os *blogs*. Esses sítios, páginas/diário possibilitavam que os responsáveis pelos perfis postassem e interagissem com os mais diversos conteúdos.

Sobre essa tessitura, os estudos de Lima (2014) evidenciam que a blogosfera se tornou, também, um espaço ocupado pela literatura, servindo de palco para construção, veiculação e recepção literária ambiente “[...] em que autores e leitores assumem papéis ainda mais dinâmicos, diante da interatividade dos meios eletrônicos”. (MARTINS, 2006, p. 97). Acerca da relação entre os blogs e a literatura Schollhammer discute:

As novas tecnologias oferecem caminhos inéditos para esses esforços, de maneira particular, com os **blogs, que facilitam a divulgação dos textos, driblando os mecanismos do mercado tradicional do livro**, bem como o escrutínio e o processo seletivo das editoras. (SCHOLLHAMMER, 2011, p. 13 grifos nossos)

Schollhammer (2011) constrói apontamentos a partir da observação do que ocorre com os *blogs*. Suplementamos o pensamento do autor acrescentando e exemplificando com o que também ocorre com outros sítios e redes como, por exemplo, o *Facebook*, o *Instagram*, o *Twitter* e o *YouTube*. É evidente que as grandes editoras ainda continuam exercendo forte influência sobre a seleção e difusão dos textos literários, contudo, é importante sublinhar que um ruído vem se instaurando nessa relação. É ascendente a quantidade de escritores que se valem dos ambientes virtuais e dos recursos que esses espaços disponibilizam para construir e disseminar suas obras para que os leitores possam apreciá-las, também recorrendo às redes para abrir canais de diálogo e interatividade com o público a exemplo do que pode ser observado nos perfis dos autores Fabrício Carpinejar, Marcelino Freire, Thalieta Rebouças e Sérgio Vaz.

Percebemos também que, além dos ficcionistas já legitimados pela crítica e pelas escolas em suas recomendações de leituras

obrigatórias, as comunidades, fóruns e páginas conferem espaço para que outros escritores e estéticas textuais sejam produzidas e lidas independente do escrutínio das editoras, como evidencia Schollhammer (2011). Assim como se constata a dinâmica inversa: autores e textos até então “anônimos” nos meios físicos impressos, pela quantidade de acesso (compartilhamentos e curtidas), participação (comentários), nos escritos, chamam a atenção dos grandes grupos editoriais como ocorreu com os autores Anna Todd, em *After*, e com Geovani Martins, em *O Sol na Cabeça*. Independente da questão referente à aderência das editoras, tornou-se mais acessível ler e produzir literatura com a internet, o que é altamente positivo, haja vista que o consumo do livro impresso, por justificativas variadas, ainda é distante de muitos leitores e ademais a profusão de autores, temáticas, discussões, indicações favorece o encontro dos leitores literários, principalmente os iniciantes, como textos que estão próximos das suas expectativas leitoras e por consequência lhe tocam mais, desse modo contribuindo para o seu letramento literário.

Outro aspecto relevante a ser considerado sobre a concepção de leitura nos ambientes *online* é a **intermedialidade**. A intermídia é uma noção que denota a relação que acontece entre as diferentes mídias e linguagens artísticas, assim como entre arte e mídias. Nos contextos digitais essa convergência ocasionou a criação de um fazer literário peculiar, o qual só pode ser construído e lido nesses espaços por meio de suportes que acolham o universo digital. Estão presentes nessas práticas a elaboração de: novos gêneros, adaptações e releituras em formatos de GIFS, vídeo-poemas, narrativas em games dentre outras que demandam da interpretação dos sons, dos movimentos pro-

duzidos pelos códigos escritos e imagéticos, assim como, com os labirintos do hiperlinks para auxiliar na construção de sentidos.

Os leitores-navegadores encontram na rede uma série de instrumentos que lhes possibilitam experienciar a fruição estética do texto literário: o agrupamento em comunidades que viabilizam o compartilhamento e o debate sobre a literatura podem também se avizinhar dos textos de margem e massa, assim como participar mais ativamente da cultura de fã, seguindo seus autores prediletos, conhecendo novos ficcionistas, produzindo *fanfics*, *fanarts*, *mashups* literários. Diversos estudos se somam para evidenciar que o contato com os meios digitais construiu um novo perfil leitor, navegador, desbravador, interativo, ubíquo, multissemiótico, hiperconectado leitores que, segundo Wolf (2019), são desafiados a desenvolverem outros processos cognitivos e de concentração para experienciar a leitura profunda *online*, principalmente com os textos literários. Dado esse contexto, nos questionamos como os agenciadores, formadores de leitores literários, podem acolher esses alunos em suas diversas leituras auxiliando-os na construção de significados? Como os professores podem enriquecer a formação leitora desses discentes que a cada dia, e com mais frequência, destinam horas a navegação na *web*?

Tá na rede: booktubers e os ensino de literatura

Primeiro, queremos demarcar que o desencadeamento de uma disputa por espaço entre os suportes de leitura já se apresenta como uma questão superada. O virtual não quer se sobrepor ao impresso e o contrário também não acontece, ambos são esteios diferentes de escrita e leitura frutos da tec-

nologia cultural de um determinado período. Logo, o que está em debate é a formação de leitores literários e a suplementação das práticas de leitura com auxílio dos recursos digitais, situações de aprendizagem que as escolas e os professores, principalmente os de língua portuguesa, não podem mais postergar.

Há alguns anos os jovens vêm buscando referências de leituras literárias alternativas das que lhes são apresentadas nas escolas: bruxos, feiticeiras, vampiros best-sellers, narradores de aventuras e sagas *teen* que compõem a estante dos alunos. Nas últimas décadas, esses sujeitos estão desbravando novos ambientes, roteiros, trajetos, autores e personagens na internet, o tempero que parece faltar nas aulas de literatura é o que dá sabor às criações e reinvenções literárias existente nas redes.

Nesse sentido, o ensino de literatura deve se aproximar do digital por inúmeras razões, aqui podemos elencar algumas centrais tais como: a consonância com as recomendações oficiais contidas nos PCN, na BNCC e nas filosofias educacionais mais contemporâneas no que tange ao ensino contextualizado, e no contexto vivencial do aluno, que é cada vez mais híbrido; entre os espaços físicos e os digitais. Também pela razão desses novos textos apresentarem peculiaridades que demandam estratégias de leitura específicas para o meio digital e nesse sentido: “É preciso que o leitor considere a situação de comunicação em que o texto se insere”. (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 20).

Logo, com essa cena, o professor necessita ressignificar a sua prática, tornando-se também um leitor e pesquisador dessa literatura, construindo estratégias a partir do uso das textualidades dispostas nos ambientes virtuais para assim alcançar os alunos, pois: “Para que a leitura e a literatura pos-

sam receber um tratamento didático compatível com a sua dimensão cultural, também a concepção de ensino deve assumir outro perfil”. (RANGEL, 2014, p. 45). Nessa perspectiva, um relevante instrumento que pode favorecer esse contato inicial é o *YouTube*, mais especificamente os *Booktubers*.

No *YouTube* a literatura aparece de diversos modos e assume diferentes formas: nas entrevistas concedidas por escritores, leitores, especialistas, em documentários, curtas-metragens, vídeopoemas, adaptações e

releituras de obras, também no ascendente fenômeno que se tornaram os *booktubers*. Esses leitores-comentaristas constroem canais nas plataformas de vídeos e ecoam: a) críticas literárias embasadas em teóricos, estudiosos; b) apresentam resumos e resenhas de romances; c) recitam poemas; d) dramatizam, expressam, de forma descontraída e dinâmica (detalhe que colabora no jogo de sedução aos internautas) opiniões acerca de várias obras; do cânone à literatura de margens.

Figura 1 – Print Cabine Literária



Fonte: Captura de tela – Youtube/cabineliteratia

Na imagem acima, cristalizada a partir do registro de um *print*, estão os *booktubers* responsáveis pelo canal *Cabine Literária*. No vídeo em questão os jovens debatem acerca de uma mensagem publicada num perfil no *Twitter*, “Diz que gosta de ler, mas só tem Harry Potter”. Evidentemente, infere-se que o autor de tal construção buscou inferiorizar a prática de leitura dos best-sellers, da literatura de massa. No diálogo, o coletivo discute questões como acesso à leitura literária, inferiorização de alguns eixos da produção. A maior facilidade que se tem na contemporaneidade para acesso [a leitura] e publicação dos livros, níveis de

leitura e o lugar do Estado na formação dos leitores.

Assim, recorreremos a esse recorte para ilustrar o quão contributivo para formação pode ser as redes sociais e os muitos conteúdos disponibilizados/construídos nelas. Nesses *vloggers* além de apresentar, de modo panorâmico ou mais minuciosamente, obras literárias, os canais-livros no *YouTube* fomentam discussões que, por diversas razões, nem sempre são desencadeadas em salas ou, ainda, podem ajudar na suplementação dos conhecimentos que são construídos em aula. Logo, o professor pode acionar os *booktubers* de diversos modos

para os auxiliarem no ensino de literatura e na leitura literária por meio de práticas.

É possível citar alguns exemplos. Apresentar aos alunos a plataforma *YouTube* em sua função de sala de leitura, uma vez que para muitos desses sujeitos a dimensão leitora é desconhecida - comumente os internautas consomem os shows e clipes dos seus artistas e bandas favoritas. Com a mídia apresentada é necessário possibilitar que os discentes entrem em contato com múltiplos canais em suas centenas de resenhas, para que a partir do toque com essas narrativas eles possam selecionar quais obras desejam realizar a leitura.

A interação com os vídeos-indicações somada ao processo de autonomia desenvolvido pelos alunos a partir da escolha das obras que desejam ler contribui, significativamente, para adoção de didática adequada no fomento à leitura, mais propensa aos alunos alcançarem a fruição, pois, como discute Rangel (2014), uma das principais barreiras que se erguem entre os alunos e a literatura na escola é a ausência de identificação com as obras que lhes são impostas, principalmente para aqueles discentes que estão no início da incursão. Logo, uma maneira de ruir com esse muro é exatamente possibilitar, de modo orientado, que eles possam montar as suas estantes de leitura, uma vez que, como observa Kleiman (2014), para o professor consiste em uma “enorme dificuldade de achar um texto didático que comungue com vinte, trinta ou quarenta subjetividades” (KLEIMAN, 2014, p. 7) principalmente quando nos remetemos à complexa heterogeneidade presente nas salas de aula das escolas públicas.

É evidente que quando damos ênfase à concepção de leitura de outros textos, além dos que já estão cristalizados nos programas, de modo algum queremos rechaçar ou dimi-

nuir a importância da leitura das obras clássicas, buscamos sinalizar, sim, que a imposição ou a limitação do trabalho com essas narrativas acabam tendenciado uma divisão entre literatura x subliteratura, também não dando conta da multiculturalidade acessada/vivenciada pelos alunos, nesse sentido “É imprescindível que o professor reavalie suas leituras, a fim de também levar a produção de autores contemporâneos para sala de aula, até com o objetivo de questionar o cânon literário”. (MARTINS, 2006, p. 90) e com os *booktubers* alunos e professores poderão conhecer inúmeras dessas diversas produções.

Os professores podem aproveitar o dinamismo do *YouTube* e das postagens nos canais, para que os alunos interajam com os vídeos e com outros leitores por meio do recurso comentário, alongando os sentidos do conteúdo publicado, registrando suas inferências, participando dos debates também no ambiente virtual. Para além desse momento formativo, uma rica e necessária estratégia que pode servir de fio motivacional para esses alunos leitores-navegadores é recorrer à convergência das mídias (JENKINS, 2006) e à cultura da participação (SHIRKY, 2011) para que possam se tornar *booktobers*, semeadores de leitura.

Após conhecerem e experienciarem a dinâmica de funcionamento dos canais o professor e os alunos, em ação colaborativa, podem criar uma página de conteúdo literário. Os vídeos serão fruto das experiências de leitura dos educandos nos quais eles irão apresentar obras literárias, protagonizar debates, incentivando a prática de leitura de outros sujeitos. No amparo a atividades desse cunho, nas Competências Gerais, a BNCC determina:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem

como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, **para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.** (BRASIL, 2018, grifos nosso)

O grande estúdio de elaboração desses artefatos será a sala de aula. É importante que antes da produção dos vídeos ocorram debates nas aulas, em momentos como tertúlias literárias ou rodas de leitura, para que o coletivo possa auxiliar com sugestões no processo de montagem dos vídeos, também para que o *aluno-booktuber* se sinta mais seguro na elaboração de suas reflexões. Cabe aos atores selecionarem qual a periodicidade de postagem dos vídeos, em quais espaços as imagens serão produzidas, se os alunos apresentarão conteúdos de modo individual ou em grupos dentre outras questões. Caso a escola não disponha de recursos tecnológicos como filmadora os celulares do professor ou dos alunos podem ser utilizados.

É importante que na condição de coordenador da atividade, o professor assegure a autonomia e estimule o potencial criativo dos alunos, fugindo de roteiros definido, nos quais a centralidade esteja em informar característica das personagens, quadro da época, dados biográficos e demais caracterizações, que já são velhas características das aulas de literatura. Antes, é necessário dar vazão à fruição estética experienciada pelos alunos. O coletivo pode propor outras ações e inserir outros sujeitos, quem sabe converter num projeto de leitura da escola ou da comunidade.

Algumas considerações

Ao findarmos a escrita desse artefato, percebemos que ainda há muito mais para ser es-

tudado e dito, em razão da própria mutação que acomete a literatura desde sempre, movimento esse percebido com mais premência das últimas décadas do século XX com a emergência dos novos suportes de escrita e de leitura. Assim como pela velocidade e intensidade da cultura digital, características abordadas por nós algumas vezes no texto, fatores que corroboram para que as produções literárias nas plataformas digitais agreguem novas características, possibilidades de veiculação e de estratégias para alcançar o leitor. Porém, não podemos deixar de evidenciar algumas constatações.

A primeira questão a ser aventada é a premente necessidade de ressignificar o ensino de literatura nas escolas, principalmente no que tange à mediação e às abordagens que são adotadas para leitura e análise dos textos. Logo, pela relação de fascínio, de atratividade e pela ampla aderência que os alunos, sábios digitais, nutrem aos recursos tecnológicos *online*, e nesse espaço realizam diversas leituras. Assim, colocamos as novas produções literárias, autores emergentes na rede e ambientes interativos para leitura como vetores na promoção dessas mudanças, na contemporaneidade. É preciso que a e-literatura, aparentemente, mais familiar aos alunos esteja a serviço do encadeamento da autonomia leitora e sirva, também, de “isca” para outras leituras e outros modos de ler.

É importante demarcar, também, que quando dialogamos sobre a importância da leitura contextualizada não queremos dizer que os sujeitos em formação leitora inicial; no estágio suplementação de suas práticas ou ainda na ampliação dos níveis do letramento, devam ser, exclusivamente, expostos aos objetos, temáticas, viagens, cujas narrativas lhe sejam familiares, contextuais, porém, esse é um importante movimento para

atrair os discentes para o universo da leitura desconstruindo as recorrentes e, sabidas por nós, errôneas, equivocadas falas que adjetivam a literatura como chata, monótona...

Quando aproximamos esse diálogo aos canais-livros não é nossa pretensão sugerir que, necessariamente, os professores se tornem *Youtubers* ou que os *booktubers* possam substituí-los em sua função de mediadores, de entusiastas do leitor literário, muito pelo contrário. Pois, com a facilidade para publicação e a ausência de filtros há alguns canais que apresentam, como podemos dizer... leituras não autorizadas por determinados textos, questões que podem confundir ou até mesmo afastar ainda mais os sujeitos da literatura, logo, reside aí mais uma relevante função do professor: selecionar, debater, expor e contrapor as informações e percepções contidas nos vídeos. Desse modo, ponderamos que, embora mudem os suportes, os gêneros ou os meios de produção, o professor segue sendo um importante ator no processo de mediação, assim como, torna-se irrefutável a necessidade de uma profunda reflexão e aproximação da literatura digital aos momentos de ensino e de deleite nos contextos escolares.

Referências

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 14.ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do lei-

tor ao navegador. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana.; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar ler. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013

DE PIETRI, Emerson. **Práticas de leitura e elementos para atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2006.

LÁZARO, André; BEAUCHAMP, Janete. A escola e a formação de professores. In: AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999.

LIMA, Elizabeth Gonzaga de. Geração blogueira: a literatura na web. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; LIMA, Elizabeth Gonzaga de (org.). **Modos de ler**: oralidades, escritas e mídias. Curitiba: Arte e Letra, 2014.

LIMA, Rita de Cássia Brêda Mascarenhas. **Bibliotecas escolares**: realidades, práticas e desafios para formar leitores. 2017. 285 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MARTINS, Aracy Alves et al. Espaços da literatura. In: COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

RANGEL, Egnon de Oliveira. Leitura, literatura e docência. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; LIMA, Elizabeth Gonzaga de (org.). **Modos de ler**: oralidades, escritas e mídias. Curitiba: Arte e Letra, 2014.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua

substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP** — Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, São Paulo, v.3, n.1, p.17-22, 2011.

SANTAELLA, Lucia. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. **In:** Patricia Lu-puion Torres (org.). **Complexidade:** redes de conexões na produção do conhecimento. 1ed. Curitiba: Kairós Edições, 2014, v. 1, p. 27-44.

SCHOLLHAMMER, Karl Erick. **Ficção brasileira contemporânea**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação:** criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro. Zahar, 2011.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. Abordagem das literaturas africanas no livro didático de língua portuguesa do ensino médio. **In: Anais do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, v. 1, n. 40, p. 2-14, Salvador: UFBA, 2018.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. O ensino de literatura sob a perspectiva do livro didático de língua portuguesa do ensino médio. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 16, p. 70-80, 2019.

SUBRINHO, Abinalio Ubiratan da Cruz. **Em touches e em cliques:** a formação leitora por intermédio das redes sociais da internet. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital:** os desafios da leitura na nossa era. Trad. Rodolfo Ilari e Mayuri Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

Recebido em: 15/05/2020

Aceito em: 18/06/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

O cenário do ensino de língua inglesa no Brasil: globalização, poder e exclusão social

*Flávia Cristina Martins de Oliveira (UFBA)**
<https://orcid.org/0000-0002-0853-2197>

Resumo:

A globalização está modificando o mundo na distância física, temporal e na perda de fronteiras. Esse fenômeno se realiza no cotidiano por causa da Internet e da língua inglesa. O contexto da globalização atual é uma conquista gigantesca para a humanidade. Todavia, ela não atinge a todos. Ela só proporciona essa interação para os que podem adquiri-la, tanto em relação aos aparelhos eletrônicos e na manutenção da Internet, quanto na aprendizagem da língua inglesa. No Brasil, apesar das conquistas na área de línguas estrangeiras através das leis que regem a educação, muito ainda não se tem atingido nas escolas regulares, principalmente as públicas. O objetivo de formar cidadãos com um razoável conhecimento de inglês não se concretiza. Neste contexto, o ensino de inglês no Brasil representa uma relação de poder, pois é considerado um produto de consumo. Esse trabalho objetiva analisar propagandas de cursos de idiomas através da análise do discurso crítica. O corpus desse estudo foi coletado de sites de cursos de idiomas. No resultado, percebe-se no discurso dos cursos uma ideologia elitista e excludente, com a intenção de manter o status quo da classe média e rica brasileira.

Palavras-chave: Globalização. Aprendizagem de língua inglesa. Análise do discurso crítica. Exclusão social.

Abstract:

The scenario of English language teaching in Brazil: globalization, power and social exclusion

Globalization is changing the world in terms of physical, temporal distance and the loss of borders. This phenomenon occurs in everyday life because of the Internet and the English language. The context of current globalization is a gigantic achievement for humanity. However, it does not reach everyone. It only provides this interaction for those who can acquire it, both in relation

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: teacherflafi@gmail.com

to electronic devices and the maintenance of the Internet, and in learning the English language. In Brazil, despite the achievements in the area of foreign languages through the laws that govern education, much has not yet been achieved in mainstream schools, especially public ones. The objective of forming citizens with a reasonable knowledge of English is not achieved. In this context, teaching English in Brazil represents a power relationship, as it is considered a consumer product. This paper aims to analyze advertisements for language courses through the analysis of critical discourse. The corpus of this study was collected from language course websites. In the result, an elitist and exclusionary ideology is perceived in the course discourse, with the intention of maintaining the status quo of the Brazilian middle and wealthy class.

Keywords: Globalization. English language learning. Critical discourse analysis. Social exclusion.

Introdução

Esse trabalho discute diferentes vieses do ensino de língua inglesa no Brasil. O primeiro viés surge com a implementação e a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna no ensino básico. Outras leis aparecem depois para sustentar esse ensino nos anos subsequentes e na grande maioria, a opção é pela língua inglesa. (BRASIL, 1996; 1998; 2000; 2006; 2017) O segundo viés surge na contemporaneidade com o fenômeno que modifica a maneira de viver, trabalhar e interagir no mundo, a globalização. Ela demanda a necessidade de se comunicar em inglês para pertencer nesse mundo globalizado. (KUMARAVADIVELU, 2006) A partir dessa lógica é que será discutida a questão da aprendizagem de inglês e a exclusão social, já que como essa aprendizagem geralmente não se efetiva na escola, um terceiro viés se consolida pelo país, os cursos de idiomas.

Nessa conjuntura são observadas as relações de poder na sociedade através da (im)possibilidade de se aprender a língua inglesa. Com o embasamento da análise do discurso crítica, o trabalho analisa o discurso de algumas escolas de idiomas para des-

naturalizar essas relações entre as classes sociais brasileiras. (VAN DIJK, 2017; FAIRCLOUGH, 2001; 2003)

O trabalho está dividido da seguinte maneira: a primeira parte é intitulada Globalização e Exclusão Social, em que será apresentada a força que a Internet e a língua inglesa tiveram para difundir o fenômeno mundial da globalização, tanto para inserir pessoas, como para excluir os que não podem se apropriar dela. A segunda parte, O Cenário do Ensino de Língua Inglesa no Brasil, discutirá a implementação de uma língua estrangeira moderna no país e suas implicações para o ensino básico em escolas públicas e particulares. Na maioria dos casos, a opção pela língua inglesa como língua estrangeira moderna é primeira opção, dada sua relevância na contemporaneidade. A terceira parte apresenta A Análise do Discurso Crítica, seção que mostra questões levantadas por Fairclough (2001; 2003) na interação social através da língua e suas relações de poder. (VAN DIJK, 2017) Na análise de dados, intitulada Aprendizagem de Língua Inglesa para Todos? o trabalho analisa o discurso de propagandas de sete

cursos de idiomas. A última seção, Considerações Finais, traz algumas reflexões sobre as implicações do discurso dos cursos de idiomas para uma sociedade excludente e desigual.

Globalização e exclusão social

A globalização não é recente, como muitos acreditam. É um processo que vem ocorrendo há mais de 12.000 mil anos. O que difere a globalização atual dos ciclos que já ocorreram durante a história da humanidade é a sua intensidade e a interligação cultural e social que as pessoas estão vivenciando na atualidade. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130, 131)

Existiram três grandes ondas de globalização: a primeira fase foi a do colonialismo/imperialismo, centradas nas explorações comerciais de Portugal e Espanha, a segunda foi marcada pela industrialização liderada pela Grã-Bretanha e, a terceira ocorreu no mundo pós-guerra, liderada pelos Estados Unidos. Contudo, a globalização atual é diferente da dos outros períodos, pois está modificando o mundo em três aspectos: a distância física, a distância temporal e a perda de fronteiras. Atualmente é possível fazer negócios com pessoas em todos os lugares do planeta, assistir em tempo real acontecimentos que antes só chegavam como notícia depois de dois, três dias, dependendo do lugar e dos recursos do país. Os deslocamentos físicos estão mais rápidos e financeiramente mais acessíveis. Famílias se mudam em busca de novas oportunidades profissionais e de estudo, sem que isso os distancie por anos dos familiares que ficam.

Tudo isso se realiza no cotidiano por causa da Internet. Ela mudou e segue modificando a forma como as pessoas compartilham conhecimento, fazem transações comerciais, relacionam-se e interagem na

contemporaneidade. Não há dúvidas sobre o aspecto primordial que essa ferramenta exerce para que a globalização tenha obtido proporções tão grandes.

Outro fator preponderante que impulsionou a disseminação da globalização foi a língua inglesa. É através dela que a comunicação pela Internet majoritariamente acontece. É a língua que proporciona que pessoas de nacionalidades e línguas tão diversas consigam interagir. Pelo seu papel tão significativo na globalização, hoje ela é denominada língua internacional, língua global, e atingiu o status de língua franca contemporânea. (JENKINS, 2006; 2011) Isso pode ser considerado reflexo de seu poder de dominação nos séculos anteriores, onde o inglês se disseminou pelos quatro cantos do planeta em consequência de seu poderio econômico, como explica Kupske (2011, p. 5):

Da história da língua inglesa no Reino Unido, o que nos resta saber no momento é que a Inglaterra foi extremamente bem sucedida no que concerne à expansão colonialista. Nos séculos XVIII, XIX e XX a Inglaterra apresenta um grande poderio econômico impulsionado pela Revolução Industrial. Contudo, esse império de influência política e econômica alcança seu apogeu na primeira metade do século XX, com uma expansão territorial que, em 1921, segundo Pennycook (2004) atingiu algo em torno de 25% da população mundial, um quarto do planeta estava sobre o domínio do Trono Inglês. O Império Britânico chegou a ficar conhecido como o Império no qual o sol nunca se põe, dada a extensão de seus domínios. Esse sucesso socioeconômico levou, como consequência, ao sucesso internacional da língua inglesa.

O inglês é a segunda língua mais falada no mundo e há tempos o número de falantes não nativos ultrapassou o de falantes nativos. Hoje existe um falante nativo de língua inglesa para quatro não nativos. A fim de ilustrar a distribuição dos falantes

de inglês, Kachru (1982; 1985) elaborou os círculos concêntricos. O círculo interno é formado por falantes nativos, aqueles que têm o inglês como primeira língua. O círculo externo, que envolve o interno, é formado por falantes de inglês como segunda língua, como por exemplo a Índia, que foi colonizada pelos ingleses. O último círculo, envolvendo os outros dois, é o círculo em expansão, lugar dos falantes de inglês como língua estrangeira.

Apesar dos círculos concêntricos serem considerados uma estrutura estática, posicionando os falantes em espaços delimitados e restritos, eles foram um excelente referencial nas décadas de oitenta e noventa para compreender essa distribuição dos falantes de inglês ao redor do mundo. Atualmente, com o advento da Internet, com a modernidade líquida (BAUMAN, 2007) e o mundo fluido da pós-modernidade (HALL, 2006), as barreiras estabelecidas pelos círculos estão se diluindo. Hoje a migração é crescente ao redor do planeta, e ser bilíngue é questão de sobrevivência para muitas pessoas. (SCHIMITZ, 2014) Nesse ínterim, ser monolíngue é considerado uma desvantagem, caso dos falantes nativos de inglês. Como explica Jenkins (2006; 2011) e Gradol (1997; 2006) o falante nativo acaba se acomodando, pois se o mundo fala inglês, ele não precisa se esforçar, basta falar que todos irão compreendê-lo. Esse raciocínio está equivocado, já que é necessário fazer uma adaptação linguístico-cultural para interagir com falantes de inglês como língua estrangeira. Vários são os fatores que influenciam na comunicação, pois a cultura do falante irá reverberar na sua interação em inglês. O intercâmbio de experiências nestes casos pode ser muito profícuo se os falantes estiverem conscientes e dispostos a interagir interculturalmente. (MENDES, 2007)

É a partir do viés apresentado acima que se pode afirmar que o inglês perdeu seu caráter territorial de cunho “americano” ou “britânico”, pois hoje ele transpõe barreiras geográficas e pertence a todos os não nativos que fazem uso dele para trabalharem, viajarem, se comunicarem, enfim viverem neste mundo sem barreiras fixas, um mundo versátil, flexível e em constante movimento. (BAUMAN, 2007; HALL, 2006) Steger (2003, p.13 apud Kumaravadivelu, 2006, p. 130) define essas mudanças de cunho social, tecnológico e econômico como:

[...] uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante.

O contexto da globalização atual é uma conquista gigantesca para o desenvolvimento da humanidade em seu caráter científico, econômico e cultural. Todavia, ela não atinge a todos. Aliás, ela só proporciona essa interação para os que podem adquiri-la, ou seja, possuem capital para financiá-la. Principalmente do lado de cá, no Brasil. Nem todos têm capital para manter Internet e muitos não sabem o mínimo de inglês para interagir.

Junto a isso, depara-se na sociedade brasileira com o imperialismo linguístico, expressão que serve para descrever a força de domínio que uma língua exerce em países que foram colonizados no passado. Pelo poder socioeconômico de alguns países falantes de inglês, juntamente com sua ampla divulgação linguística e cultural desse idioma no mundo, a hegemonia e eurocentrismo da língua inglesa estão arraigados aqui, quer no contexto cultural do brasileiro e de outras ex-colônias, quer no pensamento

cristalizado de que só o que vem do lado norte do mundo é valorizado e legitimado para o mundo. É o que Santos (2007) denomina de pensamento abissal. Um verdadeiro abismo separa o norte do sul, considerando o norte os países imperialistas e o sul os países que foram colonizados no passado e, muitas vezes, ainda presos na mentalidade subserviente de colonizados. Como Santos (2007) esclarece através da questão da visibilidade e da invisibilidade na contemporaneidade:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que o “outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considerada como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica. (SANTOS, 2007, p. 3, 4)

Enfim, é nesse contexto que se compreende a impossibilidade de ser e de se poder para os que estão na zona de invisibilidade, excluídos das ferramentas que conectam os visíveis no mundo globalizado. Nessa situação estão os que não podem ter uma educação de qualidade para interagir na língua global, o inglês.

O cenário do ensino de inglês no Brasil

O ensino de idiomas no Brasil surgiu na primeira metade do século vinte. Houve três momentos que marcaram a história do ensino-aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. O primeiro deles ocorreu com as discussões e a legislação que salientava a importância do ensino de um idioma na educação. No entanto, não havia muitos professores preparados na época e o ensino focava muito no método de gramática-tradução, ocorrendo de forma descontextualizada. O segundo momento surgiu na década de setenta com a percepção da elite brasileira de que falar um idioma facilitava o diálogo com estrangeiros em viagens e passeios para o exterior. O terceiro momento ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que incluiu obrigatoriamente o ensino de uma língua estrangeira moderna na grade curricular das escolas a partir da antiga 5ª série. Apesar de a escola poder eleger a língua que será lecionada, a opção majoritariamente é pela língua inglesa, devido ao contexto descrito acima. (FRAGOZO; MONAWAR, 2012)

A LDB/1996 foi fundamental para que a educação linguística se estabelecesse no Brasil. Ela obriga que no ensino básico haja uma língua estrangeira obrigatória e uma segunda optativa. Após a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 são publicados. Eles oferecem diretrizes para que os professores de todas as áreas tenham maior clareza nos objetivos e competências que devam trabalhar com os alunos. Depois dos PCN, surge os PCN para o ensino médio em 2000, que reitera o primeiro documento, com a diferença de que já compreende que as quatro habilidades linguísticas devem ser contempladas no ensino de línguas estrangeiras na escola regular. Além disso, faz uma

integração com as áreas de humanas, denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Já as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicada em 2006, traz uma proposta mais inovadora, com articulação entre as várias áreas de ensino, propondo para a área de línguas uma educação interdisciplinar, com a formação integral do aluno para se tornar um futuro cidadão crítico e reflexivo. Propostas de trabalho como letramento e gêneros textuais são apresentadas nessas diretrizes. A Base Nacional Comum Curricular, instituída em 2017, coloca a língua inglesa como disciplina obrigatória para uma formação integral, além de contemplar multiletramentos, inglês como língua franca e interculturalidade como conceitos que balizam a aprendizagem da língua inglesa na contemporaneidade.

Apesar das grandes conquistas na área de línguas estrangeiras, que estabelecem e fundamentam os objetivos para o ensino, muito ainda não se tem atingido na realidade das escolas regulares, principalmente as públicas. A começar pela estrutura das escolas, pois várias não possuem o básico para uma aula de qualidade, como recursos tecnológicos, por exemplo. A perda de prestígio na área de licenciatura e os desafios que os futuros professores irão enfrentar não tornam a carreira no ensino muito motivante dentre as opções existentes. Particularmente para o ensino de inglês, a falta de material didático adequado e o grande número de alunos dificulta a realização de tarefas que exercitem as habilidades de escuta e fala. Nesta conjuntura das leis e diretrizes discutidas e a realidade da situação da educação no Brasil é que Borges (2013, p. 60, 61) corrobora:

[...] As escolas públicas, na Educação Básica, atendem à maioria, recebendo a matrícula daqueles que a procuram. O que se anuncia

é que há escolas e vagas para todos. Contudo, percebemos que se democratiza o acesso à escola, mas falta a boa qualidade de ensino para todos. Se por um lado, na escola, em nível de Educação Básica, democratizou-se o acesso em nível superior em torno de 90%, por outro, não há, até o momento, êxito na democratização do acesso ao saber, para todos e todas. A escola não tem conseguido cumprir a sua função de ensinar a toda diversidade de alunos presentes no seu cotidiano.

Destarte, o aluno da escola pública tem como única opção a aprendizagem nas escolas. O que geralmente acontece é que, como o ensino público não atinge o objetivo de preparar cidadãos com um razoável conhecimento da língua, o aluno da escola particular recorre às aulas de cursos de idiomas, sejam presenciais, virtuais, formação bilíngue, etc. Nessa linha de raciocínio, pode-se dizer que para sanar um problema que está dentro das escolas, o mundo capitalista cria subterfúgios para resolver a situação, privilegiando somente quem pode pagar. Não à toa, os cidadãos que se comunicam em inglês para viagens, intercâmbios, trabalho, são aqueles que tiveram a oportunidade de cursar o idioma além da escola regular, em sua grande maioria. Isso só corrobora o que Santos (2007) afirma sobre o pensamento abissal contemporâneo e a linha que separa os incluídos e visíveis do mundo capitalista da invisibilidade dos excluídos. Esse questionamento também faz Borges (2013, p. 60) ao interrogar:

Mas e a qualidade das escolas públicas, destinadas às classes menos abastadas, como se encontram dentro da nossa sociedade capitalista, desigual e excludente? E o conhecimento científico e a educação escolar poderão contribuir com a construção de um mundo melhor? Tem sido possível, na prática, viabilizar uma escola inclusiva?

A exclusão social se solidifica com o passar dos anos, pois a globalização cresce em movimentos ascendentes dentro da nossa sociedade. A criação de *gadgets* e de recursos tecnológicos cada vez mais avançados acaba por incorporar e integrar a sociedade já global nessa rede interativa e distanciar os excluídos de conquistar tais possibilidades. Nesse ínterim o inglês se torna no Brasil símbolo de poder e de status dentro da sociedade, reflexo de quem pode pagar aulas fora da escola e assim perpetuar a posição do curso de idiomas no país. É o que afirma Gimenez (2011, p. 48) ao dizer que:

À medida que o inglês se torna uma língua de alcance global (GRADDOL, 2006), seu papel na produção e reprodução das relações sociais se altera. Não se trata apenas das possibilidades que a língua inglesa cria e de uma interação em escala mundial, mas também de sua limitação nas próprias fronteiras nacionais. Na atualidade, o inglês não discrimina apenas porque não permite contato com outras culturas a quem não tem conhecimento da língua, mas também porque dentro do próprio país funciona como um mecanismo de exclusão.

Esse mecanismo fica marcado pelas relações de poder que constituem a sociedade. A hegemonia linguística do inglês, o poderio socioeconômico da Inglaterra e atualmente dos Estados Unidos, o etnocentrismo do poder, do conhecimento, da legitimação da cultura britânica e norte-americana, dos dialetos de prestígio do próprio inglês, enfim, essas relações de poder se construíram e se solidificam também através do discurso nas relações de poder.

A análise do discurso crítica

A análise do discurso crítica (ADC) é uma abordagem científica que considera a linguagem como discurso, isto é, a materiali-

zação da comunicação humana no interior de uma prática social. Nesse viés, o discurso é construído pelas ideologias existentes em um determinado grupo social e essas práticas sociais se balizam pelas relações de poder, representadas pelo discurso que pode controlar, manter e perpetuar situações de hierarquização impostas pela sociedade. (FAIRCLOUGH, 2001; VAN DIJK; 2017)

O termo análise do discurso crítica (ADC) surgiu em um congresso em Amsterdã em 1991. Estavam reunidos nesse encontro Teun Van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak. Todos se reuniram para discutir teorias e métodos em análise do discurso e acabaram cunhando um novo paradigma. Segundo Norman Fairclough (2001; 2003), a ADC é uma abordagem transdisciplinar do estudo de textos, que são considerados todos os gêneros discursivos, tanto orais quanto escritos. O discurso, constituído pelo signo linguístico é revestido de ideologia, é abstrato e possui significação, pois carrega consigo marcas sócio-histórica-política-culturais dentro do contexto em que é utilizado. Assim como Fairclough, Bakhtin (2006) defende que na análise do discurso a língua é dinâmica, cheia de valores e varia de grupo para grupo social em que é usada, inclusive entre as classes sociais. Por isso, a língua é viva e funcional e se realiza através de seus falantes, é dialógica e social. Neste viés, as pessoas não trocam sinais, como no postulado Saussureano, mas quando se comunicam, elas dizem verdades, mentiras, mostram surpresa, incredulidade, entre outras que se realizam através dos enunciados linguísticos.

Para a análise do discurso o signo, não apenas reflete, mas também refrata, ou seja, pode ser fiel, apresentar-se de um ponto de vista específico ou distorcer sua significa-

ção. No último caso isso pode ser percebido no uso da língua por diferentes classes sociais. Destarte, a ideologia revestida na língua das classes de poder geralmente tenta sufocar as classes populares, utilizando os signos abstratos como ferramenta para tal. (BAKTHIN, 2006) Importante ressaltar que ideologia neste contexto para Van Dijk é considerado como um conjunto de ideias construídas e que orientam as práticas sociais de um determinado grupo:

[...] Apesar da variedade de posturas em relação ao conceito de ideologia, pressupõe-se, em geral, que o termo refere-se à “consciência” de um grupo ou classe, explicitamente elaborada ou não em um sistema ideológico, que subjaz às práticas socioeconômicas, políticas e culturais dos membros do grupo, de forma tal que seus interesses (do grupo ou da classe) materializam-se (em princípio da melhor maneira possível). (VAN DIJK, 2017, p. 47)

Nessa conjuntura, a ADC tem como preocupação analisar relações de poder instituídas ideologicamente no discurso quando são consideradas abusivas. Cabe afirmar que essa tentativa de controle através do discurso não se constrói pelo discurso isolado de apenas um sujeito, mas por um grupo que detêm o poder. Van Dijk (2017, p. 21) afirma isso ao dizer que:

[...] Poder nesse sentido não deve ser definido como o poder de uma pessoa, mas antes como o poder de uma posição social, sendo organizado como parte constituinte do poder de uma organização. Portanto, precisamos fazer uma análise social muito mais sofisticada para conseguirmos indicar com precisão quem controla o discurso público e como.

Na ADC necessariamente há relação entre a análise linguística do discurso e a análise da crítica no contexto social que permeia esse texto. Pois a ideologia, que se configura

nas relações de poder, está imbricada nos discursos produzidos pela sociedade.

Na esteira desse pensamento, o contexto do ensino de língua inglesa no Brasil representa uma luta de poder, já que é considerado um produto de consumo. Segundo Fairclough (2001) essa característica do discurso é denominada de comodificação. Sinteticamente, pode-se dizer que é a industrialização de bens culturais e educacionais. A cultura e a educação são colocadas no lugar de produto para que a sociedade possa adquiri-la, e os alunos são considerados clientes. O discurso educacional, o motor operante desse mecanismo, apresenta a educação não como um direito de todos, mas como uma posse. A lexicalização nesse processo discursivo é muito importante, pois são as palavras chave que atraem os alunos/clientes para a escola/universidade/cursos. Dentre elas Fairclough cita “competências” e “habilidades”, jargões da área de linguística e linguística aplicada, que acabam atraindo o público alvo para a aquisição do produto “conhecimento”.

Sendo assim, a língua inglesa na escola regular pela perspectiva da ADC, fica marcada como a disciplina que não cumpre sua função, pois se transformou em mercadoria, arraigada de uma ideologia de derrota, segundo Siqueira (2011, p. 100):

[...] a mercantilização e/ou “mercadologização” da educação, onde o sucesso de um sistema preconiza a ruína do outro, o discurso que se solidifica dá margem a verdadeiras aberrações que, por exemplo, atribuem a incapacidade dos alunos da escola pública de aprender inglês ou outra LE (língua estrangeira) à condição socioeconômica, déficit linguístico, déficit cultural etc., conferindo ao processo um viés altamente ideológico e de perpetuação de desigualdades [...]

Não só a comodificação do conteúdo é utilizada como um mecanismo discursivo,

mas também a publicidade na venda de produtos. O gênero discursivo publicidade tomou proporções imensas na contemporaneidade, pois cada produto, para alcançar seu público, deve ter uma imagem única que cria uma identidade. E a publicização do discurso educacional tem uma característica muito forte neste contexto. É por isso que esse trabalho propõe analisar as propagandas de cursos de idiomas através da ADC.

Aprendizagem de língua inglesa para todos?

A partir de todo o exposto acima, surgem inquietações sobre a proposta de ensino de língua inglesa através dos cursos de idiomas. Esses cursos são direcionados para quem? O discurso de que a aprendizagem de um idioma não se realiza dentro do ambiente escolar abre lacunas para que outros modelos de ensino surjam e se estabeleçam por causa da ineficiência da escola básica.

Nessa conjuntura, esse trabalho objetiva analisar peças publicitárias de alguns cursos com o embasamento da ADC, a partir de três categorias de análise: o interdiscurso, a seleção lexical e a representação do ator social. O interdiscurso analisa a articulação do discurso com outros textos, gêneros e estilos. Essa hibridização discursiva pode apresentar lutas de poder no discurso analisado. Na categoria lexical, o vocabulário escolhido para compor o discurso apresenta pistas importantes sobre a ideologia que constitui o discurso que será analisado. E a representação do ator social está relacionada ao significado representacional e a discursos de pessoas em particular. Nesse tipo de categoria, o ator social pode ser omitido, incluído, ofuscado, enfatizado, etc.

O corpus desse estudo foi coletado de sites de sete cursos de idiomas renomados

no Brasil. Os sites cujos cursos foram visitados são Yázigi, CNA, CCAA, Wizard, Wize up, ACBEU e Fisk. O levantamento do corpus foi realizado em novembro de 2018. O foco foi na proposta de estudo presencial, já que muitos atualmente oferecem cursos a distância ou com caráter híbrido. Essa escolha se deu por ser a mais semelhante com o momento de aprendizagem escolar. O corpus do discurso dos cursos foi organizado da seguinte maneira: o slogan, a proposta das aulas, a metodologia, o material didático, a representação do ator social professor, os argumentos de cada curso para conquistar alunos e a certificação oferecida.

No quesito slogan, os cursos mantêm linearidade em relação a proposta de possibilidades na aprendizagem, dando sentido de que o inglês é um passaporte incontestável para o sucesso. As escolhas lexicais composição dos slogans são: **cidadão do mundo** (Yázigi), **inglês definitivo** (CNA), **você bilíngue, inglês número um** (Wizard), **todos falam bem** (ACBEU), **fale inglês** (Wise up), **quer ganhar o mundo? Fale a língua dele** (Fisk). Observa-se a grande proximidade com o argumento da globalização para propor ascensão no trabalho, oportunidade de viagens, inserção no mundo globalizado, enfim, conquistar o mundo global. E da melhor maneira possível, com uma aprendizagem definitiva, tornando-se bilíngue, a partir de uma associação de ideias que estão subjacentes, pois o aluno pode ser o número um no trabalho, na escola, tendo o melhor inglês, o inglês daquele determinado curso que tem um diferencial.

Em relação à descrição das aulas, quatro cursos descrevem o tipo de aula que ofertam. As outras são ausentes nesse quesito. Do discurso apresentado, percebe-se que os cursos acabam minimizando a relevância do processo de aprendizagem, pois

propõem um momento descontraído, de diversão, deixando transparecer que o período dedicado à aprendizagem passa rápido, e que o aluno não o percebe. As escolhas lexicais mais relevantes encontradas são: **dinâmicas**, aprendizagem em um **ambiente descontraído** (Yázigi), **aulas dinâmicas e prazerosas, aprendizado mais rápido e eficaz** (Fisk), aprendizagem de **forma natural e espontânea** (ACBEU), **naturalmente** (CNA). É compreensível que uma aprendizagem significativa seja muito importante, deve ser relacionada às necessidades do aluno, porém aprender demanda tempo, esforço cognitivo e ressignificação de conteúdos e de experiências de aprendizagem. Indiretamente, esse discurso se contrapõe à aprendizagem escolar, como se no ensino básico aprender inglês fosse um fardo e no curso é inteira diversão.

Ainda referente a seleção lexical, dois cursos usam o argumento de **satisfação pessoal e profissional** (CCAA), aprendizagem para **pessoa que almeja crescimento** (Wise up), **desfrutar de todas as vantagens e oportunidades que isso lhe oferecerá** (CNA). Essas escolhas lexicais ultrapassam o sentido restrito de aprendizagem e apresentam o inglês como forma de realização pessoal e crescimento na profissão. Essa proposta será observada também em outras organizações. A intenção dos cursos é de propor muito mais do que um idioma, é dar ao aluno desenvolvimento, crescimento em outros aspectos de sua vida através da língua inglesa.

No que se refere a metodologia, muito descrita e explicada pelos cursos, porém sem fundamentação teórica nenhuma. As escolhas lexicais são: **metodologia única e diferenciada, aspectos culturais globais, mais rápido, passeios ecológicos, festas e projetos culturais fazem parte do apren-**

dizado (Yázigi), **método próprio, original e inovador, exclusivo método interativo** (CCAA), **metodologia exclusiva de ensino, aprendizado contínuo e simplificado, aspectos pessoais, culturais e acadêmicos, além de liderança e automotivação** (Wizard), **conteúdo exclusivo, sobre oratória, coaching, negociação, liderança, gerenciamento estratégico, empreendedorismo** (Wise up), **imitam os acontecimentos da vida cotidiana** (ACBEU), **um método moderno, desenvolve seu potencial e vai ainda mais longe** (Fisk). Pode-se perceber que o método é quase sempre exclusivo, único, diferenciado, o aluno aprende a língua sem perceber e ainda aprende mais do que o inglês, desenvolve vários aspectos pessoais. Uma promessa um tanto audaciosa e possivelmente inatingível para quem conhece o processo de aprendizagem de um idioma. É necessário tempo, dedicação, sensibilidade intercultural (MENDES, 2007), motivação e desejo. Além de que, o que os cursos denominam metodologias não são baseadas em estudos da linguística. Pois sabe-se que as metodologias amplamente conhecidas e utilizadas são elaboradas por linguistas e se fundamentam em teorias linguísticas que são desenvolvidas através de muitas pesquisas. (LARSEN-FREEMAN, 1986; BROWN, 2007)

Na esteira da metodologia vem a proposta do material didático. Dois cursos não mencionam seus materiais didáticos, e os outros cinco seguem praticamente com o mesmo discurso: **materiais didáticos próprios** (Yázigi), **materiais especialmente elaborados pela nossa editora** (CCAA), **material do aluno tem conteúdo exclusivo e atualizado** (Wizard), **material didático exclusivo** (Fisk). Essas escolhas lexicais, tanto da metodologia quanto do material didático dão o sentido de que ao ingressar

no curso, o aluno irá pertencer a um universo de exclusividade e de privilégios. A comodificação fica evidente nessas escolhas lexicais, já que a língua inglesa é representada como produto a ser adquirido por quem pode pagar pela exclusividade. (FAIRCLOUGH, 2001)

Considerando a representação de ator social, o professor acaba ficando muito camuflado no discurso dos cursos. Dos sete cursos analisados, apenas quatro citam a papel do professor e não se estendem para apresentar sua função no curso. O foco fica na qualificação e no treinamento profissional. A intenção é garantir ao aluno que ele estará sendo conduzido por um professor qualificado. Lexicalmente, o ator social é representado da seguinte maneira: **atualizados, formados, exclusivos e passam por constantes atualizações no Brasil e no exterior, equipe pedagógica treinada (Yázigi), o professor será seu guia, acompanhará seu progresso (Wizard), investimento e qualificação do corpo docente e intercâmbio contínuo, profissionais treinados (ACBEU), profissionais altamente qualificados e treinados (Fisk)**. Enfim, o professor não é o protagonista no processo, ele é mero coadjuvante. Além de que os cursos frisam o aspecto de treinamento, nunca mencionam professores formados na área de Letras, e também não citam o *teacher development*. (BROWN, 2007) Com o *teacher development*, os professores se desenvolvem profissionalmente como crítico-reflexivos, atuam conscientes de suas opções em sala de aula, tornam-se professores engajados politicamente, culturalmente sensíveis e embasados pela pedagogia crítica. Diferentemente de professores meramente treinados, que são reprodutores dos manuais dos livros didáticos. Como esclarece Rajagopalan (2003, p.113):

No contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa nos países de periferia, a orientação reprodutivista é imediatista, pois objetiva apenas divulgar a língua e a cultura e os valores associados a ela, de forma mais eficaz e rápida, sem se importar com o custo social que a comunidade 'beneficiária' é obrigada a pagar. Dentro dessa orientação, os aprendizes são agentes inteiramente passivos, pedindo para ser 'moldados' na forma que mais convém aos interesses dos educadores.

Em relação aos argumentos utilizados pelos cursos de idiomas para conquistar o alunado, na categoria do interdiscurso, o mais comum é o tempo em que a rede do curso está no mercado. Esse parece ser um argumento muito convincente, pois com ele está o sentido de experiência, ineditismo, pioneirismo, tradição. Além disso, há nesses argumentos a promessa de ascensão social, pois o aluno poderá fazer parte do mundo globalizado, estará apto a participar do mundo competitivo do trabalho, além de estudar em um curso com padrão de qualidade excelente. As escolhas lexicais encontradas nos cursos, referentes aos anos de funcionamento dos mesmos são **60 anos (Yázigi e Fisk), 40 anos (CNA), 57 anos (CCAA), desde 1941 (ACBEU)**. As promessas para embarcar em um universo global e competitivo estão presentes em: **promover o desenvolvimento das pessoas, transformação como cidadão do mundo (Yázigi), oportunidades em suas vidas profissionais (CNA), alcançar o sucesso (CCAA), invista no seu crescimento pessoal e profissional, promoções, impactar no seu salário (Wise up)**. Interessante lembrar que todo esse leque de possibilidades só está disponível para aqueles que podem pagar por ele, pois os cursos cobram mensalidade e aquisição de material didático.

A última categoria do interdiscurso é a certificação que os cursos oferecem. Neste ínterim é relevante mencionar que a língua inglesa tem um poder hegemônico indiscutível para a maioria da população brasileira. A relação colonizador-colonizado é muito forte, pois o que vem do colonizador é legitimado pela sociedade. A língua-cultura inglesa é um produto cobiçado, venerado, copiado e reproduzido almejando-se falar da forma mais semelhante possível da de um nativo falante da língua. Esse é um discurso que vende e que o brasileiro legitima, inclusive desmerecendo o professor de inglês não nativo como sendo um profissional de qualidade questionável, que precisa fazer treinamentos e intercâmbios no exterior para ter seu conhecimento reconhecido e validado. Indo na contramão do que foi discutido anteriormente sobre a natureza global da língua inglesa. Sendo assim, o argumento de uma certificação internacional e, em alguns cursos, rigor ao padrão do Quadro Comum Europeu de Referência¹ são discursos fortes, oferecendo à classe média exatamente o que ela almeja obter para manter seu status na sociedade. Dentre as opções interdiscursivas apresentadas pelos cursos há: **equivalência do seu aprendizado com escolas no exterior** (Yázigi), **certificado internacional** (CNA e Wizard), **importantes exames internacionais** (CCAA), **exame internacional** (Fisk).

Além da certificação, é apresentada de forma diluída algumas citações sobre o falante nativo e a força dele como argumento de autoridade no ensino do curso. É a perpetuação do etnocentrismo e do poder hegemônico da língua inglesa dentro do nosso país. Importante salientar que os nativos reconhe-

cidos e legitimados são os falantes de inglês americano e britânico, pois o poder socioeconômico consolida essa relação de poder tanto exógena, nativos americanos e britânicos versus colonizados, e endógena, classe média brasileira frequentadora de cursos de língua inglesa versus pobres que ficam à mercê do ensino de inglês na escola básica. Algumas escolhas lexicais que comprovam isso são: **recomendada pelo Governo dos EUA** (ACBEU), **intercâmbio contínuo de professores com instituições universitárias americanas** (ACBEU), **todo o áudio usado nos materiais é gravado, em nossos estúdios, por falantes de língua inglesa** (CCAA), **gravado por nativos da língua** (Wise up), **desenvolvido por escritores nativos da língua inglesa** (CCAA), [...] **como se fosse um nativo** (CCAA), [...] **foi até os Estados Unidos para desenvolver o conteúdo exclusivo com nativos** (Wise up).

Considerações finais

Compreende-se através desse panorama que a responsabilidade da escola básica de ensinar língua inglesa não está sendo atingida. Para sanar essa lacuna no ensino surgem e se consolidam cursos de idiomas com a proposta de ensinar de forma dinâmica, rápida, definitiva e significativa o idioma. Além dessa oferta, a comodificação do discurso fica evidente quando os cursos oferecem cidadania global, ascensão social e profissional, aumento de salário e conhecimentos adjacentes para o desenvolvimento global dos alunos que ingressarem no curso de inglês. Aliás, para aqueles que podem pagar as mensalidades para aprender, situação impossível de ser sustentada pelos alunos que frequentam principalmente a escola pública. Como afirma Oliveira (2011, p. 86), o inglês é um produto almejado e elitizado na sociedade brasileira:

1 Quadro desenvolvido internacionalmente e padronizado para avaliar a proficiência de uma pessoa em uma língua estrangeira.

[...] os cursinhos são bens de consumo da classe média em nosso país. O aluno de cursinho tem nesse espaço não apenas um ambiente de aprendizagem, mas um contexto para o compartilhamento de valores de sua classe social, inclusive a própria valorização da LE (língua estrangeira). No espaço público do cursinho, o filho de classe média pode emular o modo de vida da cultura estrangeira, que ele provavelmente admira e à qual aspira. A relação comercial desses aprendizes com esse tipo de escola pressupõe um resultado efetivo na aquisição do idioma. Se essa lógica não operar dentro das expectativas do aluno-consumidor (ou de seus pais), a escola simplesmente irá à falência. Esse é o principal motivo de esse tipo de instituição ser eficaz no que se propõe a fazer.

Percebe-se no discurso dos cursos de idiomas uma ideologia elitista e excludente, com a intenção de manter o status quo da classe média e rica brasileira. Esse discurso reflete-se negativamente no ensino de língua inglesa da escola básica pública, pois a proposta do curso nasce a partir das falhas da escola. Nesse movimento, os cursos suprem a necessidade da elite e deixam os invisíveis desamparados. É o pensamento abissal presente no modus operandi da sociedade brasileira. (SANTOS, 2007) Tem-se então um círculo difícil de ser quebrado. No final, a aprendizagem de língua inglesa é mercantilizada e mantida pela elite brasileira.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12^a edição. São Paulo: Editora HUCITEC, 2006.

BORGES, M. C. **Formação de Professores: Desafios Históricos, Políticos e Práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394 / 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC, 2017.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Prentice Hall, 2007.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e Mudança Social nas Sociedades Contemporâneas. In: FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 316 p.

FAIRCLOUGH, N. Texts, Social Events and Social Practices. In: FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: Textual analysis for social research**. London and New York: Routledge, 2003. 197 p.

FRAGOSO, C. S.; MONAWAR, M. D. **English Teaching and Learning in Brazilian Regular Schools and Language Schools: A Study on Teachers' Beliefs**. Journal of Education and Learning; Vol. 1, No. 2; 2012.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: Permanências e Rupturas no Ensino de Inglês em Contexto Brasileiro. In: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GRADDOL, D. The Decline of the Native Speaker. **AILA Review** 13, 1999, p. 57–68.

GRADDOL, D. **The Future of English?** London: British Council, 1997.

GRADDOL, D. **English Next: Why Global English May Mean the End of English as a Foreign Language**. London: British Council, 2006.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Challenging the 'Standard'**. TESOL Annual Convention New Orleans, 2011.

JENKINS, J. Current Perspectives on Teaching

- World Englishes and English as a Lingua Franca. **TESOL Quarterly** 40.1: 157–81, 2006.
- KACHRU, B. B. **The Other Tongue**. English Across Cultures. Urbana, Ill. University of Illinois Press, 1982.
- KACHRU, B. B. Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In: Quirk, R. and H. Widdowson, (eds.) **English in the World: Teaching and Learning the language and the literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. New York: Oxford University Press, 1986.
- KUPSKE, F. F. Inglês como Língua Global: O que Sabem os Profissionais em TEFL? In: **XI Seminário Internacional em Letras**, 2011, Santa Maria. Anais de evento INLETRAS. Santa Maria: Unifra, 2011.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.
- LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MENDES, E. A Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: Uma Relação “Entre-Culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas (SP): Editora Pontes, 2007.
- OLIVEIRA, R. A. A Matrix da LE no Brasil: A Legislação e a Política do Fingimento. In: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- RAJAGOPALAN, K. Linguística Aplicada: Perspectivas para uma Pedagogia Crítica. In: RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de Discurso (para a) Crítica: O Texto como Material de Pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- SANTOS, B. S. Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2007.
- SCHMITZ, J. R. Looking under Kachru’s (1982, 1985) Three Circles Model of World Englishes: The Hidden Reality and Current Challenges. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte Apr/June 2014.
- SIQUEIRA, D. S. P. O Ensino de Inglês na Escola Pública: Do Professor Postiço ao Professor Mudo, Chegando ao Professor Crítico-Reflexivo. In: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- VAN DIJK, T. A. V. **Discurso e Poder**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

Recebido em: 30/03/2020

Aceito em: 08/06/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Empreendedorismo moral no debate sobre sexualidade na escola: um estudo de *fake news* checadas pelo site *E-farsas*

Joseeldo da Silva Júnior (UFPB)*
<https://orcid.org/0000-0002-3872-9425>

Francisco Vieira da Silva (UFERSA)**
<https://orcid.org/0000-0003-4922-8826>

Resumo:

Este estudo visa analisar discursivamente como as *fake news* sobre a educação brasileira se articulam com a moral conservadora para discursivizar o campo da sexualidade, pensando que, na contemporaneidade, há uma imensa circulação de dizeres falsos que contaminam o debate público e, neste caso em específico, o campo escolar. Tem-se que, no espaço das mídias sociais, uma parcela da sociedade tem corporificado um discurso contra a deterioração da infância, sob o alicerce de um empreendimento moral cristão. Dito isso, esse estudo é pautado pelo método “arqueogeneológico”, pensado a partir das noções de Michel Foucault, cuja contribuição teórica implicou na formação dos Estudos discursivos foucaultianos. O *corpus* é formado por três notícias falsas verificadas pela agência de checagem *E-farsas*, site especializado em desconstruir narrativas falsas disseminadas nas mídias sociais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com viés interpretativo-descritivo. O movimento analítico permite observar, na produção discursiva das *fake news*, o funcionamento de uma moral religiosa que condena o modo como a sexualidade é tratada no ambiente escolar, pois este é configurado como um lugar potencialmente nocivo para a infância.

Palavras-chave: Discurso. Moral. Sexualidade. *Fake News*.

Abstract:

Moral entrepreneurship in the debate on sexuality at school: a study of fake news checked by the website E-farces

This study aims to analyze discursively how fake news about Brazilian education articulates with conservative morals to discursivize the field of sexuality, thinking that, in contemporary times, there is an immense circulation of false statements that contaminate the public debate and, in this specific case,

* Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: joseeldojr@gmail.com

** Docente Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

the school field. It has to be said that, in the space of social media, a portion of society has embodied a discourse against the deterioration of childhood, underpinned by a Christian moral enterprise. That said, this study is guided by the “archeogeneological” method, thinking from the notions of Michel Foucault, whose theoretical contribution implied the formation of Foucault’s discursive studies. The corpus consists of three fake news stories verified by the verification agency E-farsas, a site specializing in false narratives published on social media. Methodologically, it is a qualitative research, with an interpretive-descriptive bias. The analytical movement allows us to observe, in the discursive production of fake news, the functioning of a religious moral that condemns the way sexuality is treated in the school environment, as it is configured as a potentially harmful place for childhood.

Keywords: Discourse. Moral. Sexuality *Fake News*.

Introdução

O tema sexualidade ainda constitui um tabu na sociedade brasileira. No entanto, quando associado ao campo da educação e infância, o tema parece ser ainda mais incisivo. Foucault (2009, p. 09), em sua aula inaugural no Collège de France, assevera que a sexualidade é realmente a região “onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam”. Olhando para o cotidiano, com foco no fenômeno contemporâneo das *fake news*, sobretudo aquelas que são pautadas pela sexualidade, constatamos que a fala de Foucault mostra-se bastante atual. Na era pós-verdade, como costumam falar alguns estudiosos da comunicação como Santaella (2018) ou Ferrari (2018), é comum e frequente depararmos-nos com uma miríade de *fake news* nas mídias sociais digitais.

Temos visto, ao longo dos últimos anos, mais precisamente após as eleições presidenciais americanas e o processo do Brexit (saída do Reino Unido da União Europeia), ambos em 2016, e pouco depois, em 2018, no período eleitoral brasileiro, uma excessiva difusão de conteúdo mentiroso, propiciando, na sociedade brasileira, um grande debate sobre os problemas advindos desse “vírus informativo”. Delineando um pouco,

este artifício político em que se tornaram as *fake news* tem sido usado para desferir ataques à educação brasileira, muitas vezes associadas à questão da infância, como pontuamos inicialmente. Isso ficou evidente no período de campanha eleitoral que legitimou Jair Bolsonaro à presidência da República, em 2018. Houve, naquele momento, uma campanha exaustiva para descharacterizar o ensino e a educação no Brasil, tendo como pano de fundo o fantasma da “ideologia de gênero” e a criação de dizeres sedimentados acerca do “kit gay” e da “m-madeira de piroca”, os quais, conforme Almeida (2019), tiveram um papel decisivo na (i)legitimidade dos candidatos. O possível uso de robôs digitais (*bots*) para disseminar notícias falsas em conjunto com o funcionamento dos algoritmos digitais é uma associação preocupante que até hoje (2020) se arrasta no âmbito político-jurídico, conforme podemos observar na atuação Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) das *fake news* no Senado Federal.

O debate público, principalmente a partir de 2018, passou a ser em torno da noção da infância, que, para os que defendem a mitigação da “ideologia de gênero”, estaria

sendo desvirtuada por práticas promovidas por um governo de esquerda. Uma vastidão de notícias falsas produziu dizeres sobre a educação na infância, na maioria das vezes relacionados com cenas de teor sexual, promovendo, dessa forma, uma incitação nas mídias digitais à boa conduta das crianças, que deveriam ser protegidas do saber sexual empreendido pelas instituições educacionais. Em suas pesquisas, Foucault (2017) mostra que a criança, historicamente, deve ser investida da pureza, ser mantida distante de comportamentos que possam causar ideias sexuais nela. O autor chama atenção para a proteção do corpo das crianças a partir do século XVIII.

Por ser “objeto de preocupação e análise” e alvo de “vigilância e controle”, segundo atesta Foucault (2017, p. 236), a sexualidade infantil foi cercada de tensões. Havia preocupação em relação ao corpo da criança, que, na esfera familiar, se tornou um jogo de luta entre os pais, promoventes frequentes de controle.

Os controles da masturbação praticamente começaram na Europa durante o século XVIII. Repentinamente, surge um pânico: os jovens se masturbam. Em nome deste medo foi instaurado sobre o corpo das crianças - através das famílias, mas sem que elas fossem a sua origem - um controle, uma vigilância, uma objetivação da sexualidade com uma perseguição dos corpos. (FOUCAULT, 2017, p. 236).

Esse aparato repressivo em torno da autoerotização da infância percorreu e se perpetuou no século XIX, embora as técnicas de controle sempre fossem alvo de reformulações, pois o controle da sexualidade infantil estava fadado ao fracasso, conforme aponta Foucault, pois o dever dos pais era proteger as crianças dos “hábitos solitários”, ou seja, da prática da masturbação. Houve

uma verdadeira mobilização, a fim de blindar a criança em torno do sexo, suscitando segredos em torno disso. Se, por um descuido o perigo estivesse à espreita, eram “instalados dispositivos de vigilância, estabelecidas armadilhas para forçar confissões, impostos discursos inesgotáveis e corretivos” (FOUCAULT, 2018, p. 42).

Alertas aos pais e professores eram emitidos, conflagrando a ideia de que todas as crianças possuíam atitudes suspeitas e, portanto, reprováveis aos olhos dos vigilantes morais. Enquanto vigilantes, se houvesse fuga de diretriz, a medida imposta era de culpa a si mesmos, por agir com descuido. O poder repressivo sobre as crianças, no entanto, quando não exitoso, resultava em uma “revolta do corpo sexual” contra essa ofensiva. Segundo explica Foucault (2017, p. 147), o outro poder responde “através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização”, como o consumo de filmes pornográficos. Há aí um novo investimento em contraponto às medidas de repressão do corpo: não mais um investimento na forma de controle-repressão, mas, agora, na forma de controle-estimulação. Daí, a ideia de o poder ser produtivo.

Partindo dessas reflexões, o propósito deste estudo é investigar como as *fake news* sobre a educação brasileira articulam-se com a moral cristã para discursivizar o campo da sexualidade. Ora, como dito inicialmente, as *fake news* ganharam notoriedade no contexto das eleições presidenciais no Brasil, mas, mesmo antes da disputa eleitoral, havia a propagação destes informativos virtuais de modo a atacar a educação no Brasil e descontextualizar o ensino sobre sexualidade no âmbito escolar. A criança, nesse sentido, é usada como instrumento de moralização da sociedade, ao tomá-la como objeto de defesa aos interesses pessoais e

ideológicos de determinado grupo político. Esse grupo fortalece-se em função do crescimento vertiginoso de políticos vinculados aos movimentos neopentecostais e a setores da Igreja Católica que impulsionam uma agenda conservadora e, por isso, demonizam qualquer menção à sexualidade no contexto da escola.

Metodologicamente, este trabalho inscreve-se no arcabouço teórico da chamada “arqueogenealogia”, proposta a partir das ideias do filósofo francês Michel Foucault, que contribuiu para a promoção dos estudos discursivos foucaultianos em território brasileiro. Nesta pesquisa, de caráter qualitativo, com viés interpretativo-descritivo, propomos analisar três notícias sobre sexualidade e educação, verificadas pela agência de checagem *E-farsas*, site especializado em desconstruir narrativas falsas disseminadas nas mídias sociais.

Em relação à estrutura deste artigo, o primeiro tópico discute a noção de moral pensada por Foucault e como ela se articula com as *fake news*, a partir da análise da notícia falsa sobre o chamado “*Kit Gay*”. Na seção seguinte, analisamos duas notícias falsas checadas pelo *E-farsas*, a partir das reflexões desenroladas no tópico anterior. Finalmente, o último tópico cuida de tecer algumas considerações de natureza conclusiva para este estudo.

Empreendedorismo moral na pauta da sexualidade

A sexualidade, durante muito tempo na história, esteve interdita, explica Foucault (2006), afirmando que, graças a Freud, e a partir dele, além da contribuição dos movimentos sociais e culturais, a sexualidade passou a ser discursivizada sob modos específicos. O autor francês mostra que, aos

poucos, o tema começou a ser publicamente discutido, uma vez que, em outros tempos, a sexualidade foi tomada por uma moral burguesa e uma moral cristã, que “haviam impedido o Ocidente de interessar-se pela sexualidade” (FOUCAULT, 2006, p. 62). O surgimento do cristianismo propiciou certa interdição da sexualidade no Ocidente, mas não significa dizer que não se falava sobre o sexo e não se produziam verdades sobre ele.

A burguesia, que se encontrava em uma posição de hegemonia, mantendo um poder econômico e cultural, na esteira do pensamento cristão, agiu de forma semelhante na pauta da sexualidade, ou seja, através de um empreendedorismo moral, ergueu-se contra a sexualidade. Isso durou cerca de três séculos – de XVI à XIX, quando as discussões de Freud iniciaram. Esse pensamento a respeito da moral burguesa e cristã é criticado por Foucault, que, para ele, não se tratava apenas de uma interdição e recusa, mas, sim, a instauração de um mecanismo de poder que possibilitou pensar a sexualidade no Ocidente. O filósofo francês chama de poder pastoral, poder pelo qual as condutas são guiadas, tendo como figura central um pastor. De acordo com Foucault (2006), trata-se de uma tecnologia de poder que tem como propósito derradeiro a salvação individual no outro mundo e que cuida não somente de uma comunidade como um todo, mas de todos os indivíduos de maneira particular e implica uma determinada direção de consciência.

Foucault não pretendeu criar uma história da sexualidade baseada em preceitos morais, apesar de não os ignorar. No entanto, de acordo com Candiotti (2013, p. 220), sua preocupação centrava-se na “constituição ética do sujeito, no sentido de perguntar pela relação singular que podemos criar em relação a nós mesmos diante dos códigos

morais que nos são propostos culturalmente e dos princípios normativos que tendem a direcionar nosso agir”.

Foucault (1984) estava interessado em saber o motivo pelo qual o campo da sexualidade era revestido por uma preocupação moral, bem como lhe interessava igualmente o porquê de haver, em algumas sociedades, maior atenção à sexualidade do que qualquer outra coisa. O cerne da questão centrava-se no movimento que se deu entre a Antiguidade e a época moderna, na figura do Cristianismo, emergindo disso os seguintes problemas:

por que o comportamento sexual, por que as atividades e os prazeres que dele decorrem são objeto de uma preocupação moral? Por que esse cuidado ético que, pelo menos em certos momentos, em algumas sociedades ou em certos grupos, parece mais importante do que a atenção moral dirigida a outros domínios, no entanto essenciais para a vida individual ou coletiva, como as condutas alimentares ou o cumprimento dos deveres cívicos? (FOUCAULT, 2006, p. 198)

Uma das respostas para tais questões deve-se, segundo o filósofo, às interdições que cerceiam a sexualidade, cujas transgressões seriam consideradas um desatino. No entanto, o pensador francês não se restringe a isso, uma vez que a preocupação ética não esteve sempre relacionada ao sistema de interdição, que é tomada apenas como um ponto em particular. Na verdade, trata-se de suscitar uma problematização moral, sobre a qual perfazem as seguintes questões: “por que e sob que forma a atividade sexual foi constituída como domínio moral? Por que esse cuidado ético tão insistente, apesar de variável em suas formas e em sua intensidade? Por que essa “problematização?”” (FOUCAULT, 2006, p. 198)

A investigação do filósofo francês focava em descobrir como um indivíduo, a partir

das práticas de si, subjetiva-se, mediante preceitos éticos e morais. A moral pensada pelo autor, portanto, está relacionada “com os sentidos de ética; como uma relação que os indivíduos têm com eles mesmos e as diversas práticas de liberdade” (FARIAS, 2015, p. 145). Nesse sentido, é através de práticas denominadas de “artes da existência” que o indivíduo se molda, determinando para si não apenas regras de conduta, de comportamento, mas também uma busca em “transformar-se, modificar-se em seu ser singular”. (FOUCAULT, 2006, p. 198).

Foucault (2006) mostra uma oposição entre uma moral regida pela Igreja e a pastoral cristã, de um lado, e a moral na Antiguidade, por outro lado. Para a instituição cristã, havia uma moral cujas regras eram coercitivas, alcançando a todos. Ou seja, todo o indivíduo cristão deveria se situar a partir de uma cartilha única. Já no pensamento grego, a presença da austeridade não era compartilhada unicamente por todos; não era autoritária e imposta de forma geral aos indivíduos como um todo. Não se pode dizer, contudo, que a “moral cristã do sexo era, de certa forma, ‘pré-formada’ no pensamento antigo” (FOUCAULT, 2006, p. 208). Assim, é preciso entender que muito precocemente formou-se, na reflexão moral da Antiguidade, “[...] uma temática da austeridade sexual, em torno e a respeito da vida do corpo, da instituição do casamento, das relações entre homens e da existência da sabedoria”. (FOUCAULT, 2006, p. 208).

Um ponto a notar nas práticas morais é que, onde havia maior controle, mais coerções, onde as proibições estavam mais pontuais, é que foi desenvolvido forte rigor em relação às austeridades. Isso não se estendia, no entanto, aos modelos sociais da Antiguidade. Um exemplo: as mulheres deveriam se submeter aos caprichos dos homens.

Apesar dessa submissão, essa não era uma moral destinada às mulheres, mas, sim, aos homens, embora elas fossem predestinadas à submissão, pois apareciam como objetos que tinham como função era ensinar, educar, vigiar. Trata-se, com efeito, de uma moral viril, ensinada por homens e dirigidas aos homens. As mulheres não criavam as condutas, isso era feito pelos homens; por isso, uma moral para eles.

Diz Foucault (2006, p. 209) que a mulher “não se dirige aos homens a propósito de condutas que poderiam decorrer de algumas interdições reconhecidas por todos e solenemente lembradas nos códigos, nos costumes ou nas prescrições religiosas” mas, sim, por que há um “propósito de condutas nas quais justamente eles devem fazer uso de seu direito, de seu poder”.

Dito isso, Foucault (2006) procura entender o motivo pelo qual o comportamento sexual foi pensando como domínio de experiência moral. Para responder a isso, ele compreende a moral a partir de duas vertentes. Uma, entendida “como um conjunto de valores e de regras de conduta que são propostas aos indivíduos e aos grupos por meio de diversos aparelhos prescritivos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas etc”. Outra, avaliada por um “comportamento real dos indivíduos em sua relação com as regras e valores que lhes são propostos” (FOUCAULT, 2006 p. 211).

A respeito desses aparelhos prescritivos, Foucault (2006) mostra que eles instituem a criação de “códigos morais”, ou seja, propõem regras de condutas. Pensando a respeito destes aparelhos formadores de condutas, podemos reconhecer na mídia um grande mediador potencial de sistema prescritivo, uma vez que ela, sendo uma produtora de verdades, estabelece-se como uma reguladora moral. Ela pode guiar condutas, impulsionar com-

portamentos. Pensemos nas mídias sociais, por exemplo, há, nestas, uma circulação pletórica de imagens e textos reflexivos, religiosos, morais, cujos elementos “pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos de como se conduzir de modo adequado” (FOUCAULT, 2006, p. 200). Tem-se, com isso, o propósito de fazer com que os indivíduos interroguem a si mesmos, sua própria conduta, de modo a vigiá-la, reconstituí-la ou moldá-la enquanto sujeito ético. Trata-se, portanto, de instituir uma prática de si.

Posto isso, os sujeitos os quais se ligam às regras e valores que lhes são propostos, submetem-se a procedimentos de condutas, “pela qual obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição, pela qual respeitam ou negligenciam um conjunto de valores” (FOUCAULT, 2006, p. 211). Esse ponto da moral determina como e de qual modo o sujeito conduz-se em relação a um sistema prescritivo, dado uma cultura a qual um ou outro esteja inserido. Foucault chama esse procedimento de “moralidade dos comportamentos”.

Desse modo, as regras que ditam como “conduzir-se”, ou seja, o modo como se deve constituir a si mesmo como um sujeito moral, estão em ação conforme “elementos prescritivos que constituem o código” (FOUCAULT, 2006, p. 211). Subsistem inúmeras maneiras de o indivíduo se conduzir moralmente, “diferentes maneiras para o indivíduo ao agir, não operar simplesmente como agente, mas sim como sujeito moral dessa ação” (FOUCAULT, 2006, p. 211). Ou seja, o indivíduo participa ativamente da atividade moral que exerce, colocando-se como moralista, embora não seja pronunciado isso. Ao se comportar como ativista moral, o indivíduo desenvolve o que Foucault (2006) chama de “determinação da substância ética”, isto quer dizer que um aspecto de si mesmo

se constitui como um produto de sua conduta moral. É dessa forma que o indivíduo irá respeitar determinados padrões que, para si, são éticos, a fim de que não recaia numa interdição, por exemplo.

Para além disso, há também os modos de sujeição, a partir dos quais os indivíduos relacionam-se com regras específicas e se reconhecem na obrigação de executá-las. Podemos enxergar aí a preocupação de sujeitos em relação à educação de seus filhos, em protegê-los do ensino da sexualidade, o qual seria necessariamente nocivo e pecaminoso. Tais sujeitos veem-se na posição de resguardar a criança, de modo que não haja contato com temas que a coloque em risco, seguindo uma dada visão de mundo. Para citar um exemplo, tomemos a *fake news* que trata da obra “Aparelho sexual e cia.,” apresentado pelo então candidato à presidência da República, Jair Bolsonaro, durante entrevista ao programa Jornal Nacional, da TV Globo, em agosto de 2018. O livro foi mostrado como sendo parte do chamado “*kit gay*”, que também, segundo o candidato, foi lançado no “9º Seminário LGBT infantil”,

realizado no Congresso Nacional.

Esta narrativa de Bolsonaro foi verificada pela agência de checagem *E-farsas*, a qual constatou que o evento mencionado pelo então candidato jamais existiu. Na verdade, ocorreu no Congresso Nacional o “9º Seminário LGBT”, com o tema infância e sexualidade, organizado pelo deputado federal Jean Wyllys (PSOL), ex-coordenador da Frente Parlamentar Mista pela Cidadania LGBT. De acordo com o *E-farsas*, o evento teve como objetivo a discussão em torno da proteção da infância e do reconhecimento da diversidade sexual. Porém, o livro não foi lançado nem distribuído. Não obstante, de acordo com um estudo da Organização Avaaz, 98, 21% dos eleitores de Bolsonaro foram expostos a uma ou mais notícias falsas durante a corrida presidencial de 2018 e cerca de 89,77% deles acreditaram que se tratavam de fatos reais¹. Conforme pontuam Caldas e Caldas (2019, p. 209), “[...] produzem-se *fake news* tentando desarmonia e conflito entre pessoas e grupos. Ademais, quando esse tipo de notícia é disseminado, é pouco provável que se reverta o dano causado”.

Figura 1: Checagem da notícia sobre o “*kit gay*”

Verdade ou mentira?
[...]
Outro detalhe é que **nunca existiu um “*kit gay*”!** Como [muito bem explicado pelo HuffPost](#), em 2017:
“O material, composto por três vídeos e guia de orientação aos professores, tinha como objetivo debater a sexualidade no ambiente escolar, como forma de reconhecimento da diversidade sexual e alertar sobre o preconceito.”
Apesar de ter sido aprovado pela comunidade LGBT e **de não ser voltado apenas para gays**, o material foi batizado de “*kit gay*” pela chamada “*Bancada Evangélica*” no Congresso e, após muita polêmica, acabou não indo para frente!

Fonte: E-farsas, 2019.

1 Disponível em: <<https://valor.globo.com/politica/noticia/2018/11/02/estudo-diz-que-90-dos-eleitores-de-bolsonaro-acreditaram-em-fake-news.ghtml>>. Acesso em: 10 maio de 2020.

Na verificação apontada acima, o *site E-farsas* esclarece que “nunca existiu um *kit gay*”, conforme alertou Jair Bolsonaro. O material do Ministério da Educação (MEC), parte do Programa Brasil sem Homofobia, constituía um guia de orientação para os professores e uma série de três vídeos com o propósito de debater acerca da sexualidade entre os jovens. Alvo de críticas, o material recebeu o apelido de “*kit gay*” por deputados religiosos e, conseqüentemente, foi retirado de circulação. Referindo-se ao livro “Aparelho sexual e cia.,” o *E-farsas* destaca que, desde 2013, o MEC informa que tal obra não foi distribuída nas escolas públicas, que “não consta no Programa Nacional do Livro Didático/PNL D e no Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE” (E-FARSAS, 2019 s/p).

Como a constituição desta *fake news*, houve a descaracterização da imagem do também candidato à presidência da República Fernanda Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), que, na época do episódio da primeira polêmica acerca do “*kit gay*”, esteve à frente do Ministério da Educação (MEC), na função de ministro. No entanto, apesar da retomada da narrativa do “*kit gay*” possuir propósitos eleitorais, ao focar na educação, tem-se como empenho manufacturar um alvoroço midiático, justificado por uma escalada moral nos debates que dizem respeito à sexualidade. É possível levantar, a partir disso, que os sujeitos que ratificam essa *fake news* buscam se insuflar contra um suposto atentado à inocência infantil. Diz-se que o “*Kit Gay*” ensinaria às crianças sobre sexo e mudaria suas condutas, quando, na realidade, o livro tratado destina-se à orientação sexual de alunos entre onze e quinze anos de idade.

Os defensores da boa conduta se reerguem pautados numa moral cristã, que, por

sua vez, também rege esta *fake news*, desde a sua fabricação até o compartilhamento nas mídias sociais digitais. A “moralidade de comportamento” que se apoia revela-se, portanto, na postura que possuem ao repassar adiante a mentira virtual. Conforme Foucault esclarece, há certas formas de “elaboração do trabalho ético realizado sobre si mesmo, não apenas para tornar seu comportamento conforme a uma regra dada, mas sim para tentar transformar a si mesmo em sujeito moral de sua conduta”. A regra, neste caso, seria os postulados cristãos, segundo os quais deve-se guardar os segredos do sexo, tal como Foucault (2016) mostra na anedota do elefante², o regramento em relação ao acasalamento, que deveria se estender para a vida de um casal de homem e mulher. Ao remetermos a um certo pânico moral (MISKOLCI, 2007), provocado pela narrativa do “*kit gay*”, vemos nisso uma vontade de que seja confinado o segredo do sexo, que deve ser mantido exclusivamente no espaço privado. Com isso, constrói-se um modelo de sujeito moral, que dissemina *fake news*, a fim de mostrar-se um defensor dos bons costumes.

Dessa forma, não se pode ferir ou transpassar os ensinamentos cristãos, sendo preciso cada vez mais interiorizar aspectos essenciais para uma vida moral, os quais segundo Foucault (2016, p. 29), deve-se aprender a “como se comportar, como se

2 Para ilustrar como as relações conjugais se revestiam de pudor e moralismo no século XVIII, Foucault, na obra *Subjetividade e Verdade*, recorre à anedota do elefante, de São Francisco de Sales, em uma das suas aulas, no Collège de France. O autor evidencia que o elefante amava unicamente a uma elefanta com a qual permanecia até o fim da vida. No momento da cópula, havia um regramento que resguardava este segredo, que, sob nenhuma hipótese, era conhecido pelo homem. Assim, com todo este revestimento moral, tentava-se aplicar a mesma conduta dos elefantes para a vida matrimonial.

apresentar, como fazer para adquirir determinada aptidão, que tipo de relação se deve estabelecer com os outros, como aparecer em público, como se portar de modo decente etc”. Mas não somente. É preciso, também, na prática de uma ação moral, ainda de acordo com Foucault (2006, p. 213), constituir uma conduta moral que conduza o indivíduo não simplesmente a ações sempre de acordo com valores e regras, mas também a um certo modo de ser”, caracterizando, assim, o sujeito moral. Vejamos que, antes de se tornar alvo de checagem, a *fake news* sobre o “*kit gay*” reverberou através do candidato à presidência e, posteriormente, passada como verdadeira por outros eleitores.

A atitude em encaminhar e compartilhar em *sites* de redes sociais, por exemplo, revela a conduta do sujeito, em seu profundo medo e desespero moral. É marcado também um posicionamento político, de viés extremista, ao ser amparado por discursos autoritários.

“É isso que você quer que seu filho aprenda em sala de aula?”

Neste tópico, analisaremos mais duas *fake news* que tratam sobre a sexualidade e a educação as quais foram checadas pelo site *E-farsas*. Vejamos a primeira delas que foi veiculada numa página do *Facebook* com direcionamento político de direita.

Figura 2: *Fake news* de professora ministrando aula sobre sexualidade



Fonte: E-farsas.com, 2019

Na figura, vemos uma montagem de uma mulher em uma possível sala de aula, mostrada em blocos de imagens fazendo performances. A imagem foi distribuída pela web, em tom alarmista, chamando a atenção para o fato de uma professora, considerada socialista e comunista, estar proferindo aulas sobre sexualidade para crianças e mostrando, na prática, como

seria o ato sexual. O uso das aspas sobre o termo sexualidade demonstra que o posicionamento discursivo presente na postagem desconfia de como seria a abordagem sobre essa temática na escola. Ou seja, seria um tratamento pornográfico, erótico e impróprio para as crianças. O questionamento feito pela postagem caminha nessa mesma direção: é preciso minar a atuação

de professores marxistas, comunistas e socialistas, pois estes são essencialmente imprudentes e temerários e, por isso, é necessário apoiar a derrubada dessas condutas. Nisso repousa o emprego da *hashtag* *#Escolasempartido*. O uso da cor vermelha remete nos termos comunista e socialista, por meio de um domínio de memória, o perigo que advém da esquerda, do espectro de ideologias danosas para a moral cristã. A defesa de uma escola apartidária significa a exclusão de posicionamentos políticos que se alinham à esquerda, principalmente.

A imagem foi publicada na página³ do *Facebook* intitulada “Consciência Patriótica”. Obteve mais de 500 compartilhamentos e mais 300 reações, além de dezenas comentários. Uma vez reverberada na web, a *fake news* ganhou a verificação do checador *E-farsas*. A notícia publicada leva o seguinte o título: “Professora ensinando como usar brinquedos eróticos?”. Reproduzimos abaixo trecho da materialidade presente no corpo do material inspecionado.

Como podemos visualizar através das imagens, existe uma ressignificação dos fatos outrora construídos e reproduzidos no espaço virtual. O *site E-farsas* aponta que as informações presentes na imagem montada não são verdadeiras e que, portanto, caracteriza-se por ser uma *fake news*. A agência de checagem trata de analisar uma notícia falsa que reverberou nas mídias sociais, de modo a restabelecer a verdade acerca das informações falsas propagadas internet afora. Nesta *fake news* específica, vemos mais uma vez a tentativa de associar o ensino brasileiro a um conjunto de práticas “imorais”. Para isso, as imagens escolhidas pro-

3 Principalmente no *Facebook*, há a existência de inúmeras páginas com tendência nacionalista. Muitas delas se opõem às pautas progressistas e estão direcionadas com o discurso político encaixado pelo atual presidente Jair Bolsonaro.

põem-se a causar escândalo e convencer os pais de que é preciso se voltar contra essa perversão das subjetividades escolares.

Figura 3: Checagem de *fake news*

Essa postagem feita em uma rede social começou a chamar muita atenção na **terceira semana do mês de maio de 2016!** Nela podemos ver o que seria uma sala de aula cheia de alunos e tudo indica que eles estão assistindo à uma aula sobre sexualidade e o que parece ser a professora – que seria “socialista comunista” – **usando brinquedos sexuais** durante os seus ensinamentos!


A imagem não pede para ser compartilhada, mas deixa a seguinte pergunta:

“É isso que você quer que seu filho aprenda em sala de aula? e ainda possui alguns hashtags que dão a entender que são de um movimento conservador: #EscolaSemPartido #ForaSocialistasComunistas #ForaMarxistas”

Será verdade que professores estão usando este tipo de “brinquedos” em sala de aula? Será que isso é verdade ou farsa?


Verdade ou farsa?

Apesar das imagens terem aparecido no Brasil em maio de 2016, elas são bem mais antigas que isso! Elas são reais, mas **não foram feitas no Brasil, e tampouco em uma sala de aula para crianças!**



Palestra na realizada na Brock University, em 2012! (Foto: Divulgação)

As **imagens foram feitas em 2012** durante uma palestra feita na [Brock University](#), que fica em Ontário, no Canadá. Na ocasião a palestrante foi [Carlyle Jansen](#), proprietária de uma loja de brinquedos sexuais chamada “[Good for Her](#)” (“Bom para ela”, em livre tradução), localizada em Toronto, também no Canadá.



Reprodução: CarlyleJansen.com

Fonte: E-farsas, 2019.

Existem, tal como se nota na montagem, performances sexuais que não condizem com o grau de instruções das crianças, considerando o contexto da *fake news*. A respeito do corpo, Foucault (2017) admite que nele ocorre investimento de poder, suscetível de consequências, como o engendramento de normas éticas sobre os quais este corpo deve ser submetido. Nesse sentido, ao produzir gestos sexuais em sala, a imagem da professora é revestida de um discurso moral, rompendo com os

códigos de conduta que uma sala de aula, em tese, deve possuir.

Ao observar o enunciado verbo-visual como um todo, deduz-se que houve uma seleção de determinadas imagens publicadas em detrimento de outras, a fim de que pudesse produzir um efeito com sentido meramente pornográfico. Ao ser associado ao discurso da educação, as imagens reverberaram como um atentado à boa conduta escolar, sobretudo, por haver indicativos que implicarão na defesa da criança, que, para o contexto da sala de aula, torna-se abominável e impróprio. Por isso, chama-se a atenção para os pais e responsáveis pela postura nada exemplar da suposta professora.

A sala de aula, como parte inalienável da instituição disciplinar que é a escola, deve cumprir seu intento de docilizar os corpos. Muito embora estes corpos possam se aperfeiçoar e ser transformar, eles estão sujeitos a proibições, limitações ou obrigações, conforme atesta Foucault (2014). As disciplinas instituem “métodos que permitem o controle minucioso do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Enquanto instituição disciplinar, a escola pauta-se em políticas de coerção dos corpos, por meio de manipulações minimamente calculadas dos gestos e dos comportamentos. Assim, transgredir estes preceitos, digamos, tradicionais, faz resultar olhares preconceituosos, como ocorrido na performance acima tratada. Vale dizer, ainda, que a descontextualização das imagens, a nosso ver, é essencial para cumprir com a tarefa de causar pânico moral, ou seja, criar alarde sobre falsa desvirtuação da infância. A imagem, propositalmente, estampa enunciados chamativos, com a finalidade de causar alvoroço e pânico. De acordo com Brandão e Lopes (2018, p.

115-116), “[...] o alarde promovido em torno dos perigos que a inclusão de gênero e sexualidade poderiam engendrar, na medida em que ‘implodem’ os modelos rígidos, ‘naturais’ de gênero, sexualidade, casamento e família”.

A *fake news* checada, mesmo que não trate especificamente do ensino da sexualidade para crianças, trava o debate acerca da moralização do assunto na política brasileira encarnada na figura da professora. A criança, tal como Foucault (2017) salienta, deve ocupar um espaço sacro, excluindo-se de temas que versam sobre o seu próprio corpo ou no corpo adulto. No âmbito escolar, o ensino-aprendizagem deve ser limitado às matérias tradicionais, pois esta é a vontade de verdade que deve imperar, como atesta a indagação inicial feita na publicação da *fake news* em comentário: “É isso que você quer que se seu filho aprenda em sala de aula?”

O *E-farsas*, ao promover uma vontade de verdade, reconstitui os fatos e confere o *status* de verdadeiro à checagem que realiza. A mulher em sala não mais ocupa a posição de professora, pois é recolocada na posição de palestrante, e sala de aula não se enquadra em um espaço brasileiro, mas, sim, americano. Os alunos, enfim, não são crianças. Todo esse movimento atesta o caráter moral da publicação além de reestabelecer a realidade dos acontecimentos.

Em mais um exemplo de como há uma postura moral que circunscreve o discurso sobre a sexualidade no âmbito escolar, vemos na próxima notícia verificada a informação de que o então deputado federal Jean Wyllys⁴ e a cantora Pablla Vittar

4 O agora ex-deputado afirmou em entrevista que somente no período eleitoral de 2018 conseguiu retirar judicialmente 1 milhão de compartilhamentos difamatórios sobre ele nas redes sociais. Disponível em: <<https://observatoriog.bol.uol.com.br/entrevistas/2019/09/jean-wyllys-fala-sobre-processos-vencidos-e-a-luta-contrafake-news>>. Acesso em: 11 maio de 2020.

estariam preparando visitas pelas escolas públicas brasileiras. Na chamada consta o seguinte título: “Jean Wyllys e Pablo Vittar farão turnê pelas escolas pra falar

sobre diversidade?”. No corpo da notícia, é informado que as duas personalidades iriam ensinar sobre diversidade sexual para crianças.

Figura 4: Jean Wyllys e Pablo Vittar farão turnês pelas escolas



Fonte: E-farsas.com, 2019

A notícia foi baseada em uma postagem supostamente publicada no *Twitter* por Jean Wyllys, em que é feita a divulgação do evento. O conteúdo presente na publicação do *tweet*, no entanto, é falsa, conforme verificou o E-farsas, apontando que a imagem

do cartaz sofreu edição. Trata-se de uma montagem produzida a partir de outro cartaz, porém destinado à publicidade de um programa de TV. Na figura abaixo, apresentamos a imagem original e o *tweet* fabricado contendo a informação falsa.

Figura 5 e Figura 6: Cartaz original de Pablo Vittar e a publicação modificada



Fonte: E-farsas.com, 2019

A tentativa de vincular Jean Wyllys e Pablllo Vittar ao contexto escolar infantil parte de um movimento organizado com a finalidade de desqualificar o debate acerca da sexualidade. Tanto Jean quanto Pablllo são assumidamente homossexuais. Logo, o contato deles com a cultura infantil no ambiente educacional pressupõe a ideia de que ambos iriam desvirtuar as crianças brasileiras, perturbando a inocência destas. Mas não somente. Pablllo Vittar é uma cantora *drag*, enquanto Jean Wyllys é ex-deputado federal, *gay* e militante dos direitos humanos. Os dois, portanto, num país conservador como o Brasil, evidenciam tensões no leque de diversidades, cuja visibilidade incomoda. Wyllys era o deputado ex-BBB que supostamente condenava a Bíblia e que levantaria a bandeira de uma ditadura gayzista, Pablllo, ao desbotar o binarismo entre o masculino e o feminino, é concebido como um monstro moral. A homossexualidade, conforme mostra Foucault (2017, p. 396) é configurada como “uma prática sexual que, enquanto tal, é combatida, barrada, desqualificada” e as figuras de ambos são usadas como elementos de repulsa. O termo *turnê* remete-nos ao *show*, às performances de gênero assinaladas pelo *glamour* das divas do pop. Disso residiria o pavor: as crianças frente a um estilo de vida desviante e, portanto, pautado noutra moral que deve ser condenada. O símbolo do PSOL⁵ denota o alinhamento político dessa prática e corrobora para um desejo de criminalização dos movimentos de esquerda.

A implicância em montar uma narrativa na qual haja protagonistas homossexuais como palestrantes para crianças diz mais respeito ao incômodo pelo fato de ambos serem homossexuais do que pela perturbação provocada pela assistência a um ato se-

xual. Como diz Foucault (1981, p. 02), “imaginar um ato sexual que não seja conforme a lei ou a natureza, não é isso que inquieta as pessoas. Mas que indivíduos comecem a se amar: aí está o problema”. Certamente pode ser um ponto de vista, porém o fato de ambos serem “anormais” amplia o caráter abjeto que aparece de forma sorrateira nesta *fake news*. De acordo com Machado (2018), os cristãos defendem uma leitura a-histórica da Bíblia e nutrem uma visão heteronormativa e patriarcal da sociedade e, portanto, a presença de sujeitos que fogem a essa norma não são desejadas.

Ao tratar especificamente dos desejos, entendendo-o como sendo uma prática da sexualidade, a constituição de “novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação” (FOUCAULT, 2004, p. 260) possibilitam outras condutas sexuais, como a homossexualidade, que, enquanto objeto da sexualidade, trata-se de uma criação do desejo. Ela “se inscreve na necessidade, para nós hoje, de criar uma nova vida cultural, sob a condução de nossas escolhas” (FOUCAULT, 2004, p. 261. A presença de um homem *gay* e uma *drag queen* em debates públicos para crianças é, portanto, uma condição inaceitável, intolerável e que deve ser expurgada pelos “cidadãos de bem”, autointitulados como defensores da família. Tem-se, nas palavras de Miskolci (2018, p. 10), “[...] um campo discursivo de ação que podemos reconhecer como unindo imaginariamente uma suposta ameaça de retorno do comunismo ao pensamento acadêmico feminista [...] e, sobretudo, da extensão de direitos homossexuais”.

Jean Wyllys e Pablllo Vittar insultam a sociedade hetenormativa, por, na visão desta cultura, comportarem-se como sujeitos subversivos e, portanto, imorais aos padrões historicamente estabelecidos. Fou-

5 Partido Socialismo e Liberdade.

cault (2004), no entanto, acredita que é preciso haver uma defesa dos direitos sexuais, assim como também afirmar uma identidade. Embora não se trate disto aqui, a discussão a respeito da homossexualidade ou dos sujeitos desviantes (drag queens, travestis, transexuais etc) é imperativo, pois é uma via que explica a fabricação de *fake news* que versa sobre estes sujeitos.

Antes disso, cabe ressaltar que, para Foucault (2018), a sexualidade é um dispositivo histórico, construído socialmente, dado que sua formação se dá através da história, a partir de “múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (LOURO, 2000, p. 06). Este dispositivo, na concepção de Foucault, demarca

um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em sua, o dito e não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2017, p. 244).

A homossexualidade, pensada assim, ocupou o lugar de reclusão social, haja vista que, no decorrer do século XIX, na literatura, no campo jurídico e psiquiátrico, instituiu-se o selo de “perversidade” e controle. No entanto, sabendo que o poder é uma rede de confronto, a homossexualidade reagiu ao cerceamento institucional, “pôs a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua “naturalidade” e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico” (FOUCAULT, 2018, p. 96).

Embora tenha se livrado do rótulo de doença mental em 1990, vozes intolerantes fazem ecoar discursos repressivos e

nutridos de preconceitos. Os homossexuais e os demais sujeitos desviantes conquistaram espaço na sociedade brasileira, porém ainda persiste, notadamente durante o período do Governo Bolsonaro, posições ultraconservadoras, que buscam minar a participação destes sujeitos na vida pública. Igualmente, tentam posicioná-los como figuras abjetas, detestáveis. Esse comportamento, dentre muitos outros, desagua na fabricação de mentiras virtuais, uma vez que, publicizada uma ocorrência como esta em análise, provoca o asco e angaria apoio dos sujeitos que se intitulam defensores da criança e da família.

Isso, por outro lado, coincide com a afirmação de Foucault (2018) de que a sexualidade não cessa de produzir discursos generalizados. De acordo com o filósofo francês, “criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte, dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar, formular” (FOUCAULT, 2018, p. 34). Assim, Foucault (2018) acredita que talvez, em nenhum outro tipo de sociedade, falasse tanto sobre sexo – por conseguinte, sexualidade – como a nossa. Ora, vejamos que, ao ser produzidos *fake news* com o objetivo de suscitar o cuidado com as crianças em contato com sujeitos desviantes, produz-se, também, discursos sobre a sexualidade.

Por fim, voltando o olhar para as agências de checagem como o *E-farsas*, flagramos que estas se insurgem como um guardião da verdade, pois institui o verdadeiro, dado a vontade de verdade que é impelida por elas. No jogo de definição entre o verdadeiro e o falso, as agências de checagem constituem-se como principal mediador na conjuntura contemporânea, produzindo, dessa forma, discursos verídicos. De acordo com Silva, Albuquerque e Veloso (2019), trata-se de uma atividade jornalística pós-noticiosa,

pois os objetivos de tais agências não é produzir uma notícia em primeira mão, mas averiguar dados e informações antes noticiados, seja por agentes, assessorias ou pela própria imprensa para, em seguida, validar ou reprovar o fato. Assim, tal característica faz com que o alcance da notícia da agência de checagem não tenha tanta repercussão junto ao público quanto à informação precedente, fazendo com que esse (des)encontro de verdades seja intensificado.

Para efeito de fim

Neste texto, analisamos o funcionamento de uma moral cristã que subjaz à emergência de discursos sobre sexualidade na escola a partir de notícias falsas veiculadas nas redes sociais digitais. O exercício de três notícias falsas checadas pelo site *E-farsas* permitiu-nos entrever que há a construção do ambiente escolar como um espaço potencialmente nocivo para a inocência da criança, haja vista que dele brotam valores e práticas consideradas agressivas para a moral cristã. Nessa ótica, o repúdio às condutas homoafetivas, travestidas em docentes doutrinadores de ideologias de esquerda e à condenação da presença de um ensino de práticas sexuais concebidas como desviantes com sujeitos conhecidos da mídia, realçam esse quadro de pavor pintado pelas posições discursivas que enunciam nas notícias falsas.

Desse modo, desde o “*kit gay*” propalado por Bolsonaro ainda quando era deputado até à performance pornográfica de uma professora de esquerda e à turnê de Jean Wyllys e Pablo Vittar em escolas do Brasil, constatamos como o discurso, conforme lembrava Foucault (2009), articula-se com o desejo e o poder. No caso da relação entre sexualidade e a escola, subsiste uma guerrilha de verdades entre as notícias falsas que dizem o

que nelas querem acreditar e as agências de checagem que buscam desmontar esses já-ditos a partir do recurso à curadoria da prática discursiva jornalística. Ainda que não haja uma remissão direta aos elementos da religião cristã no esteio das materialidades estudadas, por meio de excertos bíblicos ou exortações, é dessa moral que se trata, pois ela sustenta os modos de governar localizados na contracorrente de todos os avanços de política de direitos sexuais e das minorias. Foi a partir de tal moral que tantas outras *fake news* impulsionaram a vitória eleitoral de um candidato que se dizia lutar por uma dada concepção família e pela preservação de valores considerados tradicionais.

Referências

- ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e crise brasileira. **Novos Estud. CEBRAP**, São Paulo, v. 38, n.1, p. 185-213, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/nec/v38n1/1980-5403-nec-38-01-185.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2020.
- BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebeca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo”: O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas**. Porto Alegre, v. 18, n.1, p. 100-123, jan./abr. 2018.
- CANDIOTTO, Cesar. A genealogia da ética de Michel Foucault. **Educação e Filosofia**. v. 27, n. 53, jan-jun, Uberlândia, 2013.
- CALDAS, Camilo Onoda Luiz; CALDAS, Pedro Neri Luiz. Estado, democracia e tecnologia: conflitos políticos e vulnerabilidade no **big-data**, das **fake news** e das **shistorms**, **Perspect. ciênc. inf.** Belo Horizonte, v.24, n.2, p. 196-220, abr./jun. 2019.
- FARIAS, Daniel Costa. A ética dos antigos e o questionamento de nossa atualidade: o problema da moral em Michel Foucault. **Problemata: Rt. Intern. Fil.** v. 6, n. 3, 2015.
- FERRARI, Pollyana. **Como sair das bolhas**. São

Paulo: EDUC/Fortaleza: Armazém da Cultura, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert L. **Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-250.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Verve – Revista do Nu-Sol**. 5: 2004. p. 260-277.

FOUCAULT, Michel. Sexualidade e Poder. In: **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si. In: **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 19. ed. Ed. M. J. Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. 42. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e Verdade: curso no Collège de France (1980-1981)**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. Poder-corpo. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio 5. ed. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. Sobre a prisão. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 26, n.2, p. 1-18, 2018.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**. vol.32, n. 3, Brasília, Departamento e Programa de Pós- Graduação em Sociologia, 2017, pp.723-745.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cad. Pagu**. Campinas, n. 53, p. 1-14, 2018.

SANTAELLA, Lúcia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri/SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

SILVA, Mayara Carla Dantas da; ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de; VELOSO, Maria do Socorro Furtado. Representação da informação noticiosa pelas agências de **fact-checking**: do acesso de informação ao excesso de desinformação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Informação**. São Paulo, v. 15, n.2, p. 410-426, 2019.

Recebido em: 12/05/2020

Aceito em: 18/06/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

As cartas privadas de John Wesley: uma abordagem da cena genérica e das produções do espaço associado de um autor como embreantes paratópicos

Manuel Veronez (UFO)*

<https://orcid.org/0000-0002-8777-9859>

Resumo:

Ao mobilizar o quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, sobretudo os trabalhos engendrados por Dominique Maingueneau, em especial o seu livro *Discurso Literário* (2012), consegui, em minha tese de doutorado, sustentar duas hipóteses: i) as cartas privadas de autores consagrados do campo literário funcionam enquanto um gênero do discurso (uma cena genérica) e não como um hipergênero; e ii) estas cartas privadas funcionam também como um embreante paratópico. A partir dos resultados alcançados, propus, enquanto projeto de pesquisa pós-doutoral, consolidar as cartas privadas de autores consagrados (enquanto uma cena genérica) dos discursos constituintes como um quarto embreante paratópico possível, incluindo-as ao grupo dos embreantes paratópicos proposto por Dominique Maingueneau: o *ethos*, a cenografia e o posicionamento na interlíngua. Desse modo, a hipótese central do meu projeto de Pós-doutorado é que as cartas privadas de autores consagrados (enquanto cena genérica e produção do espaço associado desses autores) dos discursos constituintes (o literário, o filosófico, o científico e o religioso) funcionam como um embreante paratópico. Nesta perspectiva, apresento, neste artigo, uma das análises propostas e realizadas em meu projeto pós-doutoral, onde analiso as cartas privadas de John Wesley, um autor consagrado do campo religioso.

Palavras-chave: Cartas privadas de autores consagrados. Cena genérica. Espaço associado de um autor. Embreagem paratópica. Discurso religioso.

Résumé:

Les correspondances privées de John Wesley: une approche de la scène générique et de l'espace associé d'un auteur en tant que des embreurs paratopiques

* Doutor em Estudos Linguísticos (bolsa CAPES) pela Universidade Federal de Uberlândia, com período sanduíche (bolsa CAPES/PDSE) na Université Paris-Sorbonne (Paris IV) sob a co-orientação do Prof. Dr. Dominique Maingueneau. Pós-doutorando em Linguística (bolsista CAPES/PNPD) na Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: veronezmanuel@gmail.com

À travers des travaux de Dominique Maingueneau dans *Le discours littéraire – Paratopie et scène d'énonciation* (2004) j'ai soutenu dans ma thèse de doctorat deux hypothèses: i) les correspondances privées des auteurs consacrés du discours littéraire fonctionnent en tant qu'un genre du discours (une scène générique) pas comme un hypergenre; et ii) ces correspondances privées, en tant qu'une scène générique et un espace associé des auteurs consacrés fonctionnent aussi comme un embrayeur paratopique. De cette façon, en continuant, dans mon projet de post-doctorat, je propose soutenir une nouvelle hypothèse, à suivre: la scène générique (surtout les correspondance privées des auteurs consacrés) des discours constituants fonctionne en tant qu'un embrayeur paratopique comme l'*ethos*, la scénographie et le positionnement dans l'interlangue abordés par Maingueneau (2012). Alors, dans cet article, pour vérifier ma nouvelle hypothèse, j'analyse donc les correspondances privées de John Wesley (un auteur consacré du discours religieux). Après, dans des autres travaux, j'analyserai les correspondances privées des auteurs consacrés des discours scientifique et philosophique pour renforcer l'hypothèse en parlé d'ailleurs.

Mots-clés: Correspondance privées des auteurs consacrés. Scène générique. Espace associé. Embrayage paratopique. Discours religieux.

Introdução

Mediante a mobilização do quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, sobretudo os trabalhos de Dominique Maingueneau, consegui, em minha tese de doutorado, sustentar duas hipóteses: i) As cartas privadas de autores consagrados do campo literário funcionam como um gênero do discurso, não como um hiper-gênero; e ii) Essas cartas privadas, enquanto uma cena genérica (que designa o gênero do discurso), funcionam também como um embreante paratópico. Na tese (2018), para buscar sustentar essas hipóteses, objetivei analisar o funcionamento da autoria, a constituição da paratopia e as cenografias construídas nas cartas privadas trocadas entre Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade.

Buscando, assim, desdobrar minha tese de doutorado, especificamente em relação aos seus resultados, propus, enquanto pro-

jeto de pesquisa de pós-doutorado, apresentar e consolidar as cartas privadas de autores consagrados (enquanto cena genérica e produção do espaço associado desses autores) dos discursos constituintes propostos por Maingueneau (o literário, o filosófico, o científico e o religioso) como um quarto embreante paratópico possível, incluindo, assim, tais cartas privadas ao grupo dos embreantes paratópicos alvitado por Dominique Maingueneau, a saber: o *ethos*, a cenografia e o posicionamento na interlíngua.

Desse modo, a hipótese central do meu projeto de Pós-doutorado é que as cartas privadas de autores consagrados dos discursos constituintes, que funcionam como uma cena genérica e produção do espaço associado desses autores, também funcionam como um embreante paratópico.

Para buscar sustentar tal hipótese, selecionei, enquanto *corpus* de análise da minha

pesquisa pós-doutoral, cartas privadas de autores consagrados dos campos Filosófico, Científico e Religioso (não tratei do campo Literário no projeto de Pós-doutorado, porque ele já foi trabalhado em minha tese de doutorado de forma mais densa) e percorri três objetivos específicos (por uma questão de produtividade e regularidade, mantive os mesmos objetivos propostos em minha tese), a se ver: i) Analisar como se dá o imbricamento entre as três instâncias constitutivas do funcionamento da autoria (a pessoa; o escritor; e o inscritor) nas cartas privadas de Sêneca, Freud e John Wesley; ii) Analisar como se dá a constituição da paratopia nessas mesmas cartas privadas desses mesmos autores consagrados; e iii) analisar a emergência e a construção das cenografias que são encenadas nos e pelos textos dessas mesmas cartas privadas, desses mesmos autores consagrados.

No artigo em questão, para mostrar a regularidade e a pertinência de se sustentar a hipótese central do meu projeto de Pós-doutorado, apresentarei as análises realizadas das cartas privadas de John Wesley, um autor consagrado do campo religioso inglês do século XVIII.

Constituição do corpus

O *corpus* de análise do meu projeto de Pós-doutorado constitui-se de cartas privadas de autores consagrados dos campos discursivos filosófico, científico e religioso, cujos discursos, segundo Maingueneau (2012), são chamados de constituintes.

Assim sendo, para o discurso filosófico, selecionei as cartas privadas de Sêneca; e para o discurso científico, selecionei as cartas privadas de Freud. No artigo aqui apresentado, para o discurso religioso, mostro análise feita nas cartas privadas de John Wesley.

Vale ressaltar que para o discurso literário eu analisei, em minha tese de doutorado, as cartas privadas trocadas entre Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade. Além da tese, eu também publiquei artigo (2019) em que apresento de forma concisa os resultados alcançados.

Arcabouço teórico

Nesta seção, apresento o quadro teórico-metodológico que sustentará a análise das cartas privadas de John Wesley. Desse modo, é importante apresentar as noções de discurso constituinte, funcionamento da autoria, produção do espaço associado de um autor, paratopia, gênero do discurso (cena genérica) e cenografia, conforme abordado por Dominique Maingueneau (2012).

Os discursos constituintes são discursos que apresentam uma natureza especial de funcionamento em relação aos outros discursos denominados não constituintes. Os discursos constituintes pretendem negar a interdiscursividade (cf. Maingueneau, 2008a), alegando não se inter-relacionarem com outros discursos. Para o autor, os discursos constituintes se consideram discursos fontes, de Origem, em que são validados por uma cena de enunciação (cf. Maingueneau, 2008a) que autoriza a si mesma. Os discursos constituintes têm a pretensão de afirmar que estão em contato direto com as fontes que os legitimam, não necessitando assim, da inter-relação interdiscursiva, ou seja, o discurso literário está diretamente ligado à musa, o discurso filosófico à razão, o discurso científico ao método e o discurso religioso à Deus.

Os processos de subjetivação que atuam na criação literária são tão complexos que, segundo Maingueneau (2012), não se pode reduzi-los a uma simples oposição entre escritor (alguém dotado de um estado civil) e

enunciador (correlato de um texto). As teorias tradicionais que trabalham com essa tópica são insuficientes e inoperantes, pois elas não levam em consideração o caráter constitutivo da instituição literária e, desse modo, não conseguem avaliar seu aspecto sistêmico, dinâmico, instável e paradoxal. De acordo com o autor, a palavra “escritor” (*écrivain*) é problemática, pois pode designar, ao mesmo tempo, uma profissão, a do escrivão, e/ou uma figura associada a uma obra. A palavra “autor”, por sua vez, já referenciaria uma condição social ou alguém que seria a fonte e o garante da obra. Entretanto, a noção de “enunciador” não é de uso comum, ela é um conceito linguístico recente e seu valor permanece ainda instável, podendo ser uma instância interior ao enunciado ou um simples locutor, aquele que produz o discurso.

Dessa maneira, Maingueneau (2012) propõe uma abordagem diferente, o que ele denomina de funcionamento da autoria. Segundo o autor, o dispositivo institucional, os conteúdos manifestos e a relação interlocutiva que se mobilizam no interior do campo discursivo literário se entrelaçam e se sustentam mutuamente, legitimando e constituindo a cena de enunciação que os delimita. Qualquer que seja as formas de subjetivação do discurso literário, não se pode conceber sujeito biográfico e sujeito enunciador como duas entidades sem comunicação. Assim, o autor propõe distinguir três instâncias, ao invés de duas, a se ver: a instância da pessoa, a instância do escritor e a instância do inscritor:

A denominação “a pessoa” refere-se ao indivíduo dotado de um estado civil, de uma vida privada. “O escritor” designa o ator que define uma trajetória na instituição literária. Quanto ao neologismo “inscritor”, ele subsume ao mesmo tempo as formas de subjetividade enunciativa da cena de fala implicada

pelo texto (aquilo que vamos chamar adiante de “cenografia”) e a cena imposta pelo gênero do discurso: romancista, dramaturgo, contista... O “inscritor” é, com efeito, tanto enunciador de um texto específico como, queira ou não, o ministro da instituição literária, que confere sentido aos contratos implicados pelas cenas genéricas e que delas se faz o garante. (MAINGUENEAU, 2012, p. 136)

Essas instâncias não se apresentam em sequência, não há, em primeiro lugar, a pessoa, em segundo, o escritor e em terceiro, o inscritor. Segundo Maingueneau (2012), essas instâncias são atravessadas umas pelas outras e cada uma delas sustenta as outras duas e vice-versa, em um processo recíproco que dispersa e concentra o criador. As três instâncias constitutivas do funcionamento da autoria não se isolam, pois é na inter-relação que elas dão condição ao desencadeamento do processo de criação. Em outras palavras, rompendo-se com uma das três instâncias, as duas outras sucumbem-se, uma vez que é através do inscritor que a pessoa e o escritor enunciam; é através da pessoa que o inscritor e o escritor vivem; e é através do escritor que a pessoa e o inscritor traçam uma trajetória no espaço literário.

Com objetivo de ampliar a distinção entre regime delocutivo e regime elocutivo e, dessa forma, negar a ideia dicotômica entre texto literário e texto não literário, Maingueneau (2012) afirma que as produções de todo autor se vinculam a dois espaços indissociáveis, mas que não estão no mesmo plano: o espaço canônico e o espaço associado. O espaço associado não pode ser concebido como equivalente à ideia de “paratexto” desenvolvida por Genette (1987), mas está mais vinculado ao regime elocutivo, cujas obras produzidas buscam comentar e interpretar as obras ditas “canônicas”, denominadas, por Maingueneau (2012), de espaço

canônico de um autor, para legitimá-las e constituí-las no interior do campo literário. O espaço associado de um autor pode ser composto, por exemplo, pelas suas cartas privadas trocadas com destinatários, pelos prefácios, pelos artigos publicados em jornais e revistas, pelas suas entrevistas etc.

A paratopia, de acordo com Dominique Maingueneau (2012), constitui e legitima a literatura (como um todo) e o autor (criador). Todo escritor só se torna, de fato, um criador, ao assumir sua condição paratópica. A paratopia, assim, está diretamente relacionada ao processo criador. O escritor não tem lugar determinado para se estabelecer, mas precisa negociar incessantemente um lugar de adesão, sempre difícil, uma vez que ele se constitui através da sua impossibilidade de obter uma topia, isto é, um lugar institucionalizado. Nessa perspectiva, sua negociação entre o lugar e o não lugar é sempre ímprobo, o que dá condições de criação ao criador. A paratopia do autor, segundo Maingueneau (2012), está relacionada ao espaço literário e à sociedade onde ele busca uma inscrição. Todo escritor tem um modo singular de gerir seu posicionamento no interior do campo literário. A paratopia, para o autor francês, é um pertencimento paradoxal. Ela não é nem condição inicial nem condição final, mas o processo, pois só existe paratopia ao se mobilizar atividade criadora e enunciação:

Nem suporte nem quadro, a paratopia envolve o processo criador, que também a envolve: fazer uma obra é, num só movimento, produzi-la e construir por esse mesmo ato as condições que permitem produzir essa obra. Logo, não há “situação” paratópica exterior a um processo de criação: dada e elaborada, estruturante e estruturada, a paratopia é simultaneamente aquilo de que se precisa ficar livre por meio da criação e aquilo que a criação aprofunda; é a um só tempo aquilo

que cria a possibilidade de acesso a um lugar e aquilo que proíbe todo o pertencimento. (MAINGUENEAU, 2012, p. 109)

É importante ressaltar que a paratopia é do autor, mas ela só é criadora quando relacionada à figura do insustentável. A enunciação literária é justamente a negociação desse insustentável, dessa impossível tentativa de inscrição do autor na sociedade e no espaço literário que o circunscrevem. O escritor precisa escrever (criar) para legitimar sua situação paratópica, pois ele se encontra dentro e fora desse mundo. É no processo de criação que o escritor precisa apresentar sua condição insustentável, seu jogo de pertencimento e não pertencimento em uma topia (como expresso alhures). Maingueneau (2012) afirma que o escritor preserva sua paratopia escrevendo, ou seja, produzindo. Desse modo, a paratopia criadora do autor é, ao mesmo tempo, a condição e o produto de uma criação.

Maingueneau (2012) afirma que a relação entre texto e contexto se funda num dado constitutivo da enunciação literária. Em outras palavras, a obra precisa apresentar, no próprio mundo que constrói, suas condições de enunciação e seu caráter insustentável, ou seja, paratópico. Pode-se falar, nesta perspectiva, “de uma espécie de embreagem do texto sobre suas condições de enunciação e, em primeiro lugar, sobre a paratopia que é seu motor” (p. 121), pode-se falar, assim, ainda de acordo com o autor, em uma embreagem paratópica.

O termo embreagem, que Maingueneau (2012) recupera da linguística, especificamente da semiótica (cf. Greimas e Courtés, 1979), implica a consideração de um ou mais elementos linguísticos que inscreveriam no enunciado suas relações com a situação de enunciação. São, assim, denominados embreantes os elementos que par-

ticipam, ao mesmo tempo, da língua e do mundo, ou seja, são signos linguísticos que adquirem determinado valor por meio do evento enunciativo que os produz. Desse modo, a partir dessa noção de embreagem linguística/semiótica, Maingueneau (2012) apresenta seu conceito de embreagem paratópica, que são elementos de variadas ordens que participariam, ao mesmo tempo, do mundo criado pela obra e da situação paratópica do autor, que é condição e produto da criação literária.

A noção de gênero do discurso, de acordo com Maingueneau (2015), é definida como um dispositivo comunicacional social e historicamente definido. Essa noção é concebida por meio das metáforas de “contrato”, de “ritual” ou de “jogo”. Tal noção opera por meio de cenas de enunciação, em que ela também é chamada de cena genérica, uma espécie de instituição de fala. Para o autor, a cena de enunciação é composta pela cena englobante (tipo de discurso), pela cena genérica (gênero do discurso) e pela cenografia. Desse modo, os gêneros do discurso apenas ganham sentido quando imbricados com os tipos de discurso e com a cenografia.

Os tipos de discurso correspondem, basicamente, a um setor da atividade social, a uma rede de gêneros do discurso que se imbricam, se relacionam e constituem um discurso, como o discurso literário, o discurso religioso, o discurso científico, o discurso filosófico, o discurso político, o discurso publicitário etc. Todo gênero do discurso é proveniente de um tipo de discurso e todo tipo de discurso é constituído de gêneros do discurso.

A cenografia, por sua vez, é definida por Maingueneau (2012) como sendo a cena de fala construída no e pelo texto. A cenografia não é uma simples decoração, ou seja, não se trata somente de uma questão de estilís-

tica linguística, a cenografia é um aspecto legitimador da enunciação e da construção do texto, assim como, paradoxalmente, a própria cenografia é também legitimada por essa mesma enunciação: o enunciador instaura, através de sua enunciação, a situação, o mundo a partir do qual ele pretende “mostrar-se” e, ao mesmo tempo, legitimar sua enunciação. A cenografia se apoia, especificamente, nesse tipo de funcionamento.

Desse modo, para o autor, uma cenografia só se desenvolve plenamente se o locutor puder controlar seu desenvolvimento. Em um enunciado monológico, por exemplo, Maingueneau (2015) afirma que o locutor tem domínio de todo o processo enunciativo, o que dá a possibilidade de construção de cenografias mais ou menos estáveis, “duras” (rígidas) e controladas, o que não acontece nos diálogos, em uma interação oral, por exemplo, em que os locutores (participantes) não conseguem impor, manter, nem controlar uma mesma cenografia ao longo de todo o processo de interação oral no qual estão envolvidos. Isso se dá devido às situações enunciativas imprevisíveis às quais os interlocutores precisam reagir instantaneamente e espontaneamente, no caso da interação oral.

No capítulo “Cenografia epistolar e debate público”, Maingueneau (2008b) afirma que a cenografia é um tipo de “armadilha” para o leitor, pois, se a cenografia for bem explorada, o leitor receberá o texto como sendo o texto encenado pela cenografia e não como o texto previsto pela cena genérica em si. Nesse sentido, a escolha da cenografia não é alheia nem indiferente, pois o discurso, posicionando-se a partir de sua cenografia, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima. Segundo o autor, o discurso impõe sua cenografia desde o início, mas, ao mesmo tempo, é

através de sua própria enunciação que ele poderá legitimar essa mesma cenografia. Segundo o autor:

Uma cenografia é identificada com base em variados índices localizáveis no texto ou no paratexto, mas não se espera que ela designe a si mesma; a cenografia se *mostra*, por definição, para além de toda cena de fala que seja *dita* no texto. A noção de “cenografia” adiciona ao caráter teatral de “cena” a dimensão da *grafia*. Essa “-grafia” não remete a uma oposição empírica entre suporte oral e suporte gráfico, mas a um processo fundador, à inscrição legitimadora de um texto, em sua dupla relação com a memória de uma enunciação que se situa na filiação de outras enunciações e que reivindica um certo tipo de reemprego. (MAINGUENEAU, 2012, p. 252-253, grifos do autor)

Análise das cartas privadas de John Wesley

Nessa seção, apresento a análise das cartas privadas de John Wesley. Ao mobilizar os três objetivos propostos em meu projeto de Pós-doutorado (funcionamento da autoria, constituição da paratopia e as cenografias), busco sustentar minha hipótese central, qual seja: as cartas privadas de autores consagrados (enquanto uma cena genérica e uma produção do espaço associado desses autores) dos discursos constituintes funcionam como embreantes paratópicos.

Após a reforma calvinista, surgiram, na Europa, variadas correntes cristãs que buscavam estudar e pregar o cristianismo de uma maneira diferente daquela, até então, imposta pelo catolicismo, que era o posicionamento discursivo dominante da época. John Wesley, ainda um clérigo anglicano e teólogo cristão britânico, se tornou, tempos depois, líder precursor do movimento metodista - uma sociedade religiosa cristã que buscava instituir, no interior do campo

religioso inglês do século XVIII um posicionamento cristão diferente do da Igreja Católica, bem como do da Igreja da Inglaterra (ou Igreja Anglicana) e dos Morávios. John Wesley, assim, vindo inicialmente da Igreja Anglicana, se torna, posteriormente, um reformador, já que inicia uma obra de regeneração, e o principal líder e autor do movimento metodista.

Segundo Potts (1991), foi ainda na Universidade de Oxford, quando estudante, que o nome “metodista” surgiu para John Wesley, ao se tornar líder do grupo denominado “*Holy Club*”, uma sociedade pertencente à Igreja da Inglaterra, que seguia métodos bastante rigorosos para uma vida santificada. O nome “metodista” surgiu como “zombaria” (p. 4) criada por outros membros da Igreja Anglicana, que buscavam desmerecer o clube de John Wesley devido à rigidez de seu método.

De acordo com o autor, foi após uma reunião com a sociedade anglicana em 24 de maio de 1738, em Londres, depois de ter retornado da Georgia (então colônia da Inglaterra) em missão evangelizadora, que John Wesley resolve deixar a sociedade, pois teve alguns problemas com ela. Foi, assim, a partir dessa data e durante 53 anos de trabalho evangelizador (orando, pregando, escrevendo etc.), que John Wesley liderou o “movimento que veio a se tornar a Igreja Metodista” (POTTS, 1991, p. 5).

Para o historiador Rattembury (1928), John Wesley modificou o curso da história inglesa, o que corrobora na ideia de que ele é um autor consagrado do campo religioso inglês do século XVIII, passível de ter suas produções, como suas cartas privadas, por exemplo, estudadas e analisadas. O autor afirma o seguinte:

Há na verdade, pouca dúvida, de que o cidadão inglês do século dezoito, de maior im-

portância para o mundo não era um político nem poeta, nem soldado ou marinheiro, mas o pequeno itinerante a cavalo – o Grande Cavaleiro, como eu o chamaria – que ainda está cavalgando para novas conquistas. (RATTEMBURY, 1928, p. 53)

Faz-se mister ressaltar que, para a análise do funcionamento da autoria, as três instâncias constitutivas do seu funcionamento (a pessoa, o escritor e o inscridor) não se dão de forma estanque nos enunciados das cartas privadas, em que poderiam ser percebidas apenas em excertos específicos. Nesta perspectiva, essas três instâncias são constitutivas da enunciação que dá condições à produção da prática de trocas de cartas privadas engendradas por John Wesley, atravessando, assim, todos os enunciados produzidos. Porém, para a análise a seguir, como forma de apresentação desse funcionamento da autoria, serão escolhidos trechos das cartas privadas que evidenciam com mais clareza tal funcionamento.

Desse modo, em relação ao funcionamento da instância da pessoa, denominado por Maingueneau (2012) como sendo os dados biográficos e as questões íntimas do autor que atravessam na enunciação, John Wesley, em uma carta privada para sua mãe, de 23 de setembro de 1723, enuncia sobre sua vida na cidade de Oxford e na Universidade de Oxford, como questões de aluguel, os problemas da varíola e da febre que se alastravam na cidade, de um problema em seu nariz, dentre outras questões de cunho pessoal. Eis um excerto desta carta privada:

Eu ouvi ultimamente de meu irmão, que, então, prometeu-me que pediria ao Sr. Sherman para me deixar o aluguel de seu quarto, e alocação do trimestre, pelo que, juntamente com 5 libras e 11 cents, da Charterhouse no *Michaelmas Day*, eu espero estar muito próximo de não dever mais em lugar algum. A varíola e febre são agora muito comuns

em Oxford; da segunda, um jovem cavalheiro, muito sincero de nosso Colégio, morreu ontem, estando no quinto dia do início de sua enfermidade. Não existe algum outro doente na Universidade no momento, e é esperado que a aproximação do inverno irá parar a propagação da doença. Estou muito feliz em saber que todos em casa estão bem; como estou, eu agradeço a Deus, no momento, sendo raramente incomodado com nada, a não ser o sangramento no nariz, o que eu tenho com frequência. Há pouco tempo, ele sangrou tão violentamente quando eu estava andando à noite uma ou duas milhas de Oxford, que quase me engasguei; nem qualquer método que eu poderia usar, afinal, o diminuiu, até que eu me despi e saltei no rio, que felizmente não estava longe. (WESLEY, 2018, n.p.)

John Wesley também enuncia em suas cartas privadas seu cotidiano de pregações e evangelizações. A seguir, temos alguns excertos da carta privada de 16 de março de 1739 escrita por John Wesley para seu amigo Whitefield (também um evangelizador), onde o autor da carta fala das suas ocupações diárias. Observa-se, nesses excertos, por exemplo, a instância da pessoa interligada fortemente à instância do escritor, pois ao apresentar seu dia a dia a Whitefield, Wesley apresenta também seu trabalho enquanto evangelizador e pregador, legitimando seu posicionamento metodista, daquele que trabalha incessantemente fora das paróquias e das igrejas em nome de Deus, por meio apenas da Fé e das Sagradas escrituras:

Na terça-feira, dia 8 do corrente, nós tomamos o desjejum na casa do Sr. Score, Oxford, que está pacientemente esperando pela salvação da parte de Deus. De lá, fomos até a Sra. Campton, que tem um coração de pedra, e reconhece que ela não deve estar envergonhada. (...). Das cinco às seis horas, nós estávamos confirmando os irmãos. Às seis horas, eu expus na casa da sra. Ford; como eu pretendia fazer na casa da sra. Compton,

às sete. (...); e o resultado disto foi que, em vez de partir de Londres (como eu designara) na sexta-feira de manhã, eu partiria para Dummer, não havendo pessoa alguma para suprir aquela igreja no domingo. Na sexta-feira, portanto, eu parti, e vim, à noite para Reading, onde eu encontrei um jovem, Cennick, de nome, forte na fé de nosso Senhor Jesus. (...). Nós viemos para Dummer, à tarde. (...). No domingo de manhã, nós tivemos uma larga e atenta congregação. À noite, a sala em Basingstoke estava cheia e minha boca estava aberta. (...). Na segunda-feira, a sra. Cleminger, com dor e medo, nós oramos e nosso Senhor trouxe paz. Por volta do meio-dia, passamos uma hora ou duas em conferência e oração com a srta. Molly; e, então, partimos em uma gloriosa tempestade, mas, até mesmo eu, tive calma nela. (WESLEY, 2005, p. 173-175)

O autor inglês também enuncia, por exemplo, sua aflição para com sua mãe, se queixando de um certo amor maternal pouco deliberado por ela por razões que ele julga injustas. Eis o excerto dessa carta privada de 28 de fevereiro de 1732:

Querida mãe, há apenas um motivo de preocupação que às vezes encontro em seu comportamento para comigo. A senhora realiza os mais nobres préstimos de amor por mim, e, entretanto, culpa a Fonte de onde eles fluem. A senhora disse mais de uma vez que me ama demais e que lutaria para me amar menos. É disso que eu me queixo. A senhora não acha que uma afeição natural é má em si mesma, longe disso. Mas diz que tem apenas um pouco mais de tempo no mundo e, portanto, não deveria ter muito apego por qualquer coisa dele. Muito certo: não por qualquer coisa que pereça com o mundo. Mas eu sou uma dessas coisas? Se a senhora pensa que estou “doente para morrer”, ame-me mais e a senhora orará com mais fervor para que eu seja curado. (WESLEY, 1991, p. 36)

Atrelada à instância da pessoa está a instância do escritor que, segundo Maingueneau

(2012), designa um ator que define uma trajetória na instituição literária. John Wesley busca legitimar e constituir o posicionamento metodista no interior do campo religioso inglês do século XVIII. Segundo sua doutrina metodista, apenas a Fé e as Sagradas Escrituras são verdadeiramente suficientes para se compreender e chegar a Deus, para congregá-lo, aceitá-lo e amá-lo incondicionalmente, sem a necessidade de mediadores, como os santos e as imagens mobilizadas pela Igreja Católica, por exemplo. O metodismo também buscava se diferenciar dos outros posicionamentos cristãos que surgiram após a reforma protestante, como a Igreja Anglicana e os Morávios. Dessa maneira, outro ponto forte da prática social e discursiva dos metodistas é o engajamento em questões de assistência e ação social.

Nesta perspectiva, John Wesley defende em uma carta privada a um membro da Igreja Metodista, Samuel, em 30 de outubro de 1738, o que era ser um verdadeiro cristão segundo sua doutrina, diferentemente da ideia difundida pelos católicos, anglicanos, protestantes e morávios. Para o autor inglês, ser cristão é ter fé em Cristo por meio da graça de Deus e nada mais. Observa-se, assim, que é por meio da prática discursiva da troca de cartas privadas que Wesley consegue apresentar e discutir sua doutrina. Com tal prática, Wesley consegue legitimar e constituir seu posicionamento, pois ao enunciar sua doutrina em cartas, ele pretende, por meio do processo de enunciação e de produção delas, se mostrar enquanto um evangelizador legítimo e além, se mostrar como alguém que engendra pregações autorizadas no interior da comunidade religiosa em que busca sua inscrição. Eis o excerto desta carta privada:

A respeito de meu próprio caráter, e também de minha doutrina, eu responderei com mui-

ta franqueza. O cristão, como eu o entendo, é aquele que crê em Cristo tão intensamente que o pecado não tem mais domínio sobre ele; e é nesse sentido claro da palavra que eu não era um cristão até o dia 24 de maio do ano passado. (...); mas, com certeza, daquele momento até agora isso não mais acontece – tal é a graça ilimitada de Deus em Cristo. (...). Se você me perguntar de que modo me libertei (embora não perfeito, nem infalivelmente seguro de minha perseverança), eu responderei, “Pela fé em Cristo; por uma fé de tal qualidade e grau como jamais senti até aquele dia”. (WESLEY, 1991, p. 7-8)

Em outras duas cartas privadas, por exemplo, de 28 de dezembro de 1770 e de 27 de janeiro de 1767, John Wesley, respectivamente, para Joseph Benson e para seu irmão Charles Wesley, também defende outras duas coisas: i) é somente através da fé em Cristo a única forma de se justificar cristão; e ii) é possível chegar a uma perfeição cristã segundo os princípios metodistas, através da reflexão sobre o assunto, o modo e o tempo, reforçando e legitimando, assim, uma vez mais, seu posicionamento discursivo. Os trechos destas duas cartas privadas são o seguinte:

Pode alguém ser justificado a não ser pela fé? Ninguém pode. Portanto você é um crente; você tem fé em Cristo; conhece o Senhor e pode dizer, “Meu Senhor e meu Deus”. E quem negar isto pode também negar que o sol brilha ao meio-dia. (...). Eu estava pensando na Perfeição Cristã, considerando o assunto, o modo e o tempo. 1. Por perfeição eu quero dizer o humilde, gentil, paciente amor de Deus e do homem governando todos os temperamentos, palavras e ações, todo o coração por toda a vida. (...). 2. A respeito do modo. Creio que esta perfeição é formada na alma pela fé, por um simples ato de fé, consequentemente em um instante. Mas, creio em um trabalho gradual tanto precedendo como seguindo esse instante. (...). 3. A respeito do tempo. Creio que este instante é ge-

ralmente o momento da morte, o momento antes da alma deixar o corpo. Mas, creio que possa ser dez, vinte, ou quarenta anos antes da morte. (WESLEY, 1991, p. 8, 31 e 32)

John Wesley, defendendo frente a James Hervey seu posicionamento metodista, em sua carta privada de 20 de março de 1739, afirma também que, para um metodista, não há necessidade de um lugar específico para as pregações e as evangelizações, como igrejas, púlpitos, paróquias etc., pois o metodista verdadeiro prega e evangeliza em qualquer lugar - seja no campo, em minas de carvão, do lado de fora das igrejas etc. Essa questão de levar a palavra de Deus por meio das Sagradas Escrituras para qualquer ambiente, no entanto, também se dá pelo fato de que os líderes da Igreja Anglicana, onde Wesley se formou, começaram a negar e a proibir as pregações e evangelizações de Wesley, bem como de outros membros da sociedade metodista, em suas igrejas, paróquias e púlpitos. No excerto desta carta privada, a seguir, o autor inglês enuncia o seguinte:

Permita-me agora falar a respeito dos meus princípios concernentes a este assunto. Eu vejo todo o mundo como minha paróquia; desse modo eu acho, que em qualquer parte dele em que eu estiver, julgo correto, próprio e meu sagrado dever proclamar, para todo os que quiserem ouvir, as alegres novas da salvação. (...); e, como tal, sou usado de acordo com a clara direção de Sua palavra: “quando tiver oportunidade, fazer o bem a todos os homens”. E Sua providência concorda claramente com Sua palavra, que tem me livrado de todas as outras coisas para que possa simplesmente fazer só isso, andar “por toda a parte fazendo o bem”. (WESLEY, 1991, p. 9-10)

Em outras cartas privadas, John Wesley, buscando legitimar e constituir seu posicionamento metodista no interior da instituição religiosa da Inglaterra do século XVIII,

enuncia a Sra. March, em 29 de março de 1760 e 29 de junho de 1767, duas coisas: i) a única forma de comunicação direta com Deus é através da oração, sem uma necessidade de mediadores, como os anjos, os santos, as imagens etc., cujas práticas eram mobilizadas pelo posicionamento católico ainda dominante na época, como já dito anteriormente; e ii) o único caminho para a salvação e o bem viver é Deus, nada mais além disso. Wesley busca se legitimar e se constituir enquanto autor/evangelizador da instituição religiosa onde pretende ter sua inscrição (sempre difícil), percorrendo-a, dentre outras maneiras, através da prática da troca de cartas privadas, que, ao legitimar seu estatuto de autor/evangelizador, tal estatuto também o legitima a produzir e a apresentar sua doutrina por meio da enunciação das cartas. Eis os excertos destas duas cartas privadas:

A oração é certamente o grande meio de nos achegarmos mais perto de Deus; todos os outros são úteis a nós desde que sejam usados juntos ou nos preparem para isso. (...). Você resolveu ser uma cristã seguidora da Bíblia; e isso, pela graça de Deus, não em alguns, mas em todos os pontos. Continue no nome de Deus e na força de Seu poder. Todavia ponha seus olhos em uma só coisa; fixe num só ponto; retenha e aumente sua comunhão com Deus! Você não tem nada mais a fazer. (WESLEY, 1991, p. 11, 12 e 13)

Na carta privada de 25 de junho de 1771, John Wesley, seguindo a doutrina metodista legitimadora do seu posicionamento discursivo, busca auxiliar a Sra. March, apresentando-a aos ensinamentos dos vários graus de comunhão com Deus. Suas cartas, enquanto uma produção do seu espaço associado, buscam também legitimar suas produções do espaço canônico, comentando-as de uma certa maneira, como os sermões que produziu. Seu espaço associado legitima e constitui, assim,

seu posicionamento e seu estatuto de autor, evangelizador e produtor de obras, pois é por meio da prática discursiva da troca de cartas privadas e das condições sociais e históricas de produção que legitimam sua enunciação, que Wesley consegue expor e comentar sua doutrina metodista. Na carta diz:

Indubitavelmente há vários tipos e vários graus de comunhão com Deus. Não podemos nos limitar a apenas um; pode incluir o exercício de todas as emoções, ou separadamente ou em várias combinações; e pode percorrer todos os nossos afazeres externos. A oração mais desejável é aquela que nos leva a abrir nossa alma e falar livremente com Deus. Mas não apenas isto é aceitável a Ele. (...). Tenha cuidado para não pensar que este é um trabalho perdido. Deus opera muito nos corações mesmo nessas ocasiões. (WESLEY, 1991, p. 13)

Da mesma forma, atrelada também às duas outras instâncias, observamos a emergência da instância do inscridor. Esta instância, de acordo com Maingueneau (2012), implica uma relação subjetiva do escritor com o gênero do discurso que ele mobiliza e a cenografia construída no/pelo texto. Dessa maneira, John Wesley se vale, em suas cartas privadas, de aconselhamentos e orientações aos seus fiéis da comunidade metodista como uma forma de posicionar-se em relação às instâncias do gênero e do texto, assumindo ser a recomendação de atitudes e a proposição de caminhos para se chegar até Deus, sempre num tom imperativo, adequadas ao gênero/texto por meio do qual enuncia, o que garante a legitimação do seu estatuto de autor e evangelizador, pois ele busca, com a mobilização dos conselhos e orientações, a partir do seu posicionamento, se afirmar como um exímio pregador do campo religioso.

A seguir, apresento excertos de algumas cartas privadas do autor mostrando, nelas, a

regularidade da apresentação desses conselhos, orientações, recomendações e trilha-gem de caminhos. Os excertos destas cartas privadas, a seguir, são, respectivamente, de 28 de dezembro de 1770, de 17 de maio de 1766, de março de 1773, de 29 de março de 1760, de 29 de junho de 1767 e de 1º de julho de 1789:

Num ponto eu recomendo que você seja firme e não permita que nem homens ou demônios o arranquem de sua vida. (...). Seus pecados estão perdoados! Não lance fora essa segurança que tem grande recompensa de galardão. (...). Alimente-a com todas as suas forças! Reavive continuamente o dom de Deus que tem em si, não apenas ouvindo constantemente a Sua palavra em todas as oportunidades, mas também lendo, meditando e, acima de tudo, orando em particular. Embora às vezes isso possa parecer uma cruz penosa, assim mesmo leve sua cruz, e ela a levará; (...). Eu quero que a senhora seja semelhante a Ele em tudo. (...). Querido George – Chegou a hora de você embarcar para a América. Você deve ir até Bristol, onde se encontrará com Thomas Rankin, o Capitão Webb e sua esposa. (...). Proclame abertamente a sua mensagem e faça todo o bem que puder. (...). Lembre-se do seu chamado; seja Uma simples seguidora do Cordeiro, e inofensiva como uma criancinha. (...). Não, fique firme, andando em todas as situações como Cristo também andou. (...). Continue no nome de Deus e na força de Seu poder. (...). E permita-me dar-lhe mais um conselho (antigamente você dava valor aos meus conselhos) – deixe de lado as disputas. Tire seus pensamentos, tanto quanto possível, de todos os pontos controversos. Você só deve prestar atenção a um ponto – Emanuel, Deus conosco; deve se fixar em um único ponto – Cristo em nós, a esperança da glória! (WESLEY, 1991, p. 8, 9, 10, 12, 25 e 26)

Em relação à constituição da paratopia de John Wesley (a impossível negociação entre o lugar e o não lugar), que também está

atrelada às três instâncias constitutivas do funcionamento da autoria, o autor, por meio da prática discursiva da troca de cartas privadas, busca legitimar e constituir seu posicionamento metodista, ou seja, legitimar e constituir sua religião no interior do campo religioso inglês do século XVIII. No entanto, a negociação é sempre difícil, impossível, entre o espaço religioso e a sociedade que o circunscrevem. John Wesley não se encontrava dentro da fé cristã no interior da Igreja Anglicana (sua formação inicial), muito menos no interior da Igreja Católica ou entre os Morávios, estes lugares não eram o seu lugar: eis sua paratopia. De acordo com Potts (1991, p. 4), John Wesley “falou sobre essa experiência na qual, ao ir para a Georgia a fim de converter os índios, descobriu que ele próprio jamais havia se convertido”.

Além disso, a constituição da sua paratopia se dá também pela oposição que sofria ainda na Igreja Anglicana, em que haviam oponentes, caluniadores e perturbadores que buscavam sua expulsão no interior de tal comunidade discursiva. John Wesley foi proibido de pregar e evangelizar nas paróquias e púlpitos da Igreja Anglicana e da sociedade dos Morávios. John Wesley era considerado dissidente (um sem lugar, um paratópico), devido ao seu posicionamento cristão, que se diferenciava do posicionamento dos líderes da Igreja da Inglaterra, por exemplo. Daí sua necessidade de criar uma nova Igreja, a Igreja Metodista.

Desse modo, o processo de enunciação das cartas privadas de John Wesley se legitima e se constitui pela sua paratopia, pelo caráter insustentável, insuficiente do autor, pois, na negociação entre a sociedade e o espaço religioso em que busca sua inscrição, ele é acometido por conflitos, oposições, incompreensões, brigas, embates e disputas com outros pregadores e evangelistas,

sejam os calvinistas ou até mesmo membros de sua própria comunidade. Eis, como exemplo, o excerto de uma carta privada de John Wesley, de 16 de março de 1739, para Whitefield, em que ele apresenta o funcionamento e a emergência da constituição da sua paratopia:

Depois de passarmos algum tempo em oração, o sr. Washington veio com o sr. Gibb, e leu diversas passagens do livro do Bispo Patrick, Parábola do Peregrino, para provar que nós estávamos todos, sob ilusão, e que seríamos justificados pela fé e obras. Charles Metcalf opôs-se a ele diretamente, e declarou a simples verdade do evangelho. (...). Entretanto, o sr. Washington e Watson, estavam indo a todas as partes e confirmando a descrença. (...). Às quatro horas, nós os encontramos (sem pretendermos), e nos opusemos a eles novamente. (...). Mas o sr. Washington foi até lá, antes de mim, e havia começado a ler o Bispo Ball, contra o Testemunho do Espírito. Ele me disse que foi autorizado pelo ministro da paróquia a assim proceder. Eu aconselhei a todos que valorizavam suas almas a irem embora; (...). No meio da disputa, a esposa de James Mear começou a sentir dores. Eu orei com ela um pouco, quando o sr. Washington foi embora; (...). Com muita dificuldade, a levamos para a casa da sra. Shrieve (onde também o sr. Washington tinha estado antes de nós); (...). Mas o inimigo estava muito vigilante. Quase tão logo saímos da cidade, o ministro mandou aviso, ou foi a cada um dos membros, e, tendo discutido e ameaçado, confundiram-nos extremamente, de modo que eles todos se dispersaram amplamente. (WESLEY, 2005, p. 173-175)

Em outra carta privada, por exemplo, de 9 de agosto de 1740, John Wesley enuncia estar dividido em termos de ideias e em relação ao posicionamento metodista para com seu amigo Whitefield, afirmando que ambos, nesse momento, tinham opiniões divergentes a respeito da prática metodista. Eis o excerto desta carta privada:

Existem fanáticos, ambos pela predestinação, e contra ela. Deus envia uma mensagem para aqueles de ambos os lados. Mas ninguém a receberá, exceto de alguém de sua própria opinião. Portanto, por um tempo, você é forçado a ser de uma opinião, e eu de outra. (WESLEY, 2005, p. 139)

John Wesley, em outra carta privada, de 14 de maio de 1738, para o Reverendo William Law, também enuncia que se sentia desprezado pelo seu antigo formador, chegando a questioná-lo sobre sua própria fé e seus conhecimentos sobre o Evangelho de Cristo:

Se você é nascido de Deus, você aprovará o objetivo, embora possa ser fracamente executado. Se não, eu me angustiarei por você, não por mim mesmo. Porque, como eu não busco o louvor de homens, nem me preocupo com o desprezo quer seu ou algum outro. (...). Agora, senhor, permita-me perguntar, como você responderá ao nosso Senhor, em comum, que você nunca me deu este conselho? Você nunca leu os Atos dos Apóstolos, ou a resposta de Paulo àquele que disse: "o que devo fazer para ser salvo?". Ou você é mais sábio do que ele? Por que eu dificilmente ouvi você dizer o nome de Cristo? (WESLEY, 2005, p. 143-144)

O autor inglês enuncia, em outra carta privada, que é também incompreendido pelos próprios cristãos, de um modo geral, sejam anglicanos, católicos ou morávios. John Wesley, assim, no processo produtivo e enunciativo da carta privada a seguir, por exemplo, apresenta também sua paratopia, seu caráter insustentável em relação ao espaço religioso onde busca sua inscrição. É por meio da enunciação das cartas que o autor cria o mundo ao qual apresenta sua condição paratópica, ou seja, é através da prática discursiva da troca de cartas e de seu próprio processo produtivo que Wesley expõe as oposições, conflitos e incompreen-

sões sofridas frente à comunidade religiosa. Em outras palavras, Wesley manifesta, no processo produtivo de suas cartas privadas, a sua impossível e difícil negociação em se inscrever entre o espaço religioso e a sociedade que o circunscrevem, a sua paratopia, a condição e o produto, ao mesmo tempo, dessas cartas. Na carta privada de 7 de julho de 1738, ele enuncia o seguinte:

Entristeço-me ao pensar como o santo nome pelo qual somos chamados seja blasfemado entre os pagãos porque veem cristãos descontentes, cristãos irascíveis, cristãos ressentidos, cristãos mundanos, sim, (...), enquanto veem cristãos julgando uns aos outros, ridicularizando uns aos outros, falando mal uns dos outros, aumentando em vez de carregarem as cargas uns dos outros. (WESLEY, 1991, p. 19)

A construção das cenografias possíveis das cartas privadas de John Wesley, por sua vez, se apresenta, na sua grande maioria, como exógena, em que se distancia da rotina genérica do gênero do discurso ao qual está mobilizado (c.f. MAINGUENEAU, 2008b). Nessa perspectiva, observamos que suas cartas privadas encenam uma pregação, uma evangelização, para além de uma carta íntima. As cartas privadas de John Wesley encenam um evangelizador pregando para seus fiéis no interior de um púlpito, ou uma paróquia no interior de uma igreja.

Desse modo, todas as cenografias construídas nas e pelas cartas privadas de Wesley legitimam e constituem seu processo enunciativo, sua prática discursiva e, conseqüentemente, seus enunciados, assim como todos estes fatores também legitimam e constituem as cenografias construídas, pois é através das encenações de pregação e evangelização que Wesley busca forjar sua identidade criadora (seu estatuto de autor/evangelizador) e legitimar suas produções

do espaço canônico e associado no interior do campo religioso inglês do século XVIII.

Eis alguns excertos de cartas privadas de John Wesley, como exemplos, que evidenciam o funcionamento das cenografias supracitadas. São cartas privadas, respectivamente, de 1º de julho de 1768, de 19 de outubro de 1772, de 11 de março de 1788, de 28 de outubro de 1754 e de 15 de junho de 1771:

Mas Ele, que é por você, é maior que todos os que estão contra, apenas tenha cuidado com os maus raciocínios! (...). O pecado propriamente dito não é mais nem menos do que “uma transgressão voluntária de uma conhecida lei de Deus”. (...). Cuidado com o orgulho! Cuidado com adutores! Cuidado com o desânimo! Mas acima de tudo, cuidado com a afeição desordenada! (...). O senhor é apenas um mordomo do que o Senhor lhe confiou, para ser disposto não de acordo com a sua vontade, mas com a dEle. (...). Ele está com você no fogo de modo que as chamas não arderão em você. (...). Felizes são aqueles que fazem a Sua vontade, e mais felizes ainda aqueles que a experimentam. (WESLEY, 1991, p. 18, 20, 25, 28 e 41)

Considerações finais

A partir das análises apresentadas neste artigo, é possível sustentar que as cartas privadas de John Wesley (enquanto cena genérica e produção do espaço associado desse autor) funcionam como um embreante paratópico. A troca de cartas privadas engendradas pelo autor ancora uma prática discursiva que busca legitimar e constituir seu posicionamento metodista, sua identidade criadora enquanto autor e evangelista do discurso religioso e suas produções, sejam as do espaço canônico (inclinado na bíblia e nas suas pregações), sejam as do espaço associado (suas cartas privadas propriamente, seu diário etc.) no interior do campo

religioso inglês do século XVIII. Desse modo, é possível perceber, na troca de cartas privadas, o texto como forma de gestão do seu contexto.

Com a análise da constituição da paratopia, em especial, percebemos que as cartas privadas de John Wesley só existem e só puderam ser produzidas a partir de condições de produções específicas que necessitam sempre de uma relação e uma negociação (difícil) do autor com o espaço religioso e com a sociedade nos quais ele pretende se inscrever. É, pois, também por meio dessas cartas privadas que John Wesley gere sua paratopia.

Essas cartas privadas funcionam, assim, como embreantes paratópicos, pois estão para além da ideia de carta íntima. Essas cartas privadas de John Wesley funcionam como um embreante paratópico na medida que instauram um posicionamento e gerem a relação entre os integrantes da comunidade discursiva religiosa metodista. Nesse sentido, tais cartas privadas não se restringem, exclusivamente, a suas rotinas genéricas, pois, ao mesmo tempo em que John Wesley fala de si, ele fala também do seu posicionamento discursivo.

Portanto, se essas cartas privadas de John Wesley fossem apenas do tipo pessoal, um gênero próximo do conversacional, não poderíamos analisá-las pela perspectiva do funcionamento da autoria, pois haveria apenas a instância da pessoa. Essas cartas privadas são trocadas por um autor consagrado do campo religioso inglês (fundador de uma nova sociedade/igreja cristã) e, sendo assim, instituem um posicionamento específico no interior do campo discursivo. Essas cartas privadas podem ser tratadas, assim, enquanto um gênero do discurso institucionalizado (uma cena genérica) e enquanto uma produção do espaço associado de John

Wesley, em que se pode perceber: i) a manifestação das três instâncias constitutivas do funcionamento da autoria: a pessoa, o escritor e o inscridor; ii) a emergência da constituição da paratopia do autor em questão; e iii) as cenografias construídas nas e pelas cartas privadas.

Referências

BELLA, Izilda. **Primeira década de cartas do Ver. John Wesley**: Desde a Universidade de Oxford e Colônia Americana, até 1750. Copyright: eBook Kindle Amazon, 2018.

GENETTE, G. **Seuils**. Paris: Seuil, 1987.

GREEN, Richard. **John Wesley, o evangelista**. Trad. Izilda Bella. Vila Isabel: site da Igreja Metodista de Vila Isabel, 2005. Disponível em: <<http://www.metodistavilaisabel.org.br>> Acesso em: 2 fev. 2020.

GREIMAS, A. J., COURTÉS, J. **Sémiotique**: dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris: Hachette, 1979. v.l.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas de enunciação**. Orgs. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

POTTS, J. M. **Seleção das cartas de João Wesley**. Trad. Cleide Zerlotti Wolff. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1991.

RATTEMBURY, J. E. **Wesley's Legacy to the World**. London: The Epworth Press, 1928.

SOUSA JÚNIOR, Manuel José Veronez de. **A carta privada de autores consagrados do campo literário**: uma abordagem da cena genérica como embreante paratópico. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos,

Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

TELFORD, John. **The letters of John Wesley**. London: Epworth Press, 1931. Disponível em:< [http://wesley.nnu.edu/john-wesley/the-](http://wesley.nnu.edu/john-wesley/the-letters-of-john-wesley)

[letters-of-john-wesley](http://wesley.nnu.edu/john-wesley/the-letters-of-john-wesley)> Acesso em: 2 fev. 2020.

VERONEZ, Manuel. A cena genérica como embreante paratópico: contribuições epistemológicas para a Análise do Discurso. **Polifonia: Estudos da Linguagem**. v. 26, n. 43. Cuiabá, 2019.

Recebido em: 14/05/2020

Aceito em: 19/06/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Acontecimento enunciativo: o funcionamento semântico da designação constituída na e pela história

*Rejane Fiepke Carpenedo (UFSM)**

<https://orcid.org/0000-0001-7151-666X>

*Eliana Rosa Sturza (UFSM)***

<https://orcid.org/0000-0003-4085-0096>

Resumo:

Este artigo se inscreve na Teoria da Enunciação, sob a perspectiva da Semântica do Acontecimento de Guimarães (2018), e toma o funcionamento semântico da Designação como fundamento para este estudo. A designação é a significação de um nome que funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte, constituindo-se sócio-historicamente. Para compreender este movimento de sentidos pela Designação nos propomos a analisar o sintagma nominal “Fora Temer” que passou a integrar a história da política recente do país e a repercutir nos mais distintos espaços. Nosso corpus se constitui de quatro sequências enunciativas, obtidas por meio de conteúdos compartilhados no Facebook e de sites de notícias, com o enunciado “Fora Temer” nos diferentes contextos sociais, e o movimento analítico da designação se dá com base no processo de reescrituração deste sintagma. A partir deste estudo, observamos que os diferentes modos de reescrituração da designação reforçam a expressão enquanto acontecimento enunciativo dotado de memória, bem como, se reescrivem os sentidos de reprovação, resistência e não aceitação, uma vez que a designação se constitui na e pela história.

Palavras-chave: Acontecimento Enunciativo. Designação. Enunciação. Reescrituração.

Abstract:

Enunciative happening: the semantic functioning of the designation constituted in and by history

This article is part of the Enunciation Theory, from the perspective of the Se-

* Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM). Bolsista CAPES. Mestra em Letras pelo PPGL/UFSM. Graduada em Jornalismo pela UFSM. E-mail: rejanefiepke@hotmail.com

** Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: listurza@gmail.com

mantics of the Guimarães Event (2018), and takes the semantic functioning of the Designation as the basis for this study. The designation is the meaning of a name that functions as an element of social relations that helps to build and of which it becomes part, constituting socio-historically. In order to understand this movement of meanings by the Designation, we propose to analyze the noun phrase “Fora Temer” that has become part of the country’s recent political history and has repercussions in the most different spaces. Our corpus consists of four images, obtained through Facebook and news sites, with the phrase “Fora Temer” in different social contexts, and the analytical movement of the designation takes place based on the rewriting process of this phrase. From this study, we observed that the different ways of rewriting the designation reinforce expression as an enunciative event endowed with memory, as well as, the meanings of disapproval, resistance and non-acceptance are rewritten, since the designation is constituted in and by history.

Keywords: Enunciative Event. Designation. Enunciation. Rewriting.

Introdução

Os sentidos estão sempre em movimento e conforme Guimarães (2002), cada enunciado é um acontecimento, instaurado em sua própria temporalidade. Assim, os acontecimentos históricos, sociais e políticos são também acontecimentos enunciativos, o que buscaremos compreender com este estudo por meio da análise do sintagma nominal “Fora Temer” enquanto designação constituída de historicidade e memória.

Tomando o cenário político recente como materialidade analítica deste estudo, é possível perceber que se teceu uma história cerceada de uma série de polêmicas que decorreram de uma grande insatisfação popular em relação ao modo como o ex-presidente, Michel Temer, assumiu a presidência do país. Conforme pesquisa realizada pelo Instituto Data Folha¹, em setembro de 2017, o índice de aprovação do ex-presidente era de apenas 5%, o maior índice de reprovação presidencial já constatado na história brasileira desde a redemocratização. Estes

fatos dialogam com a expressão que se alastrou pela nação, a forma nominal ‘Fora Temer’, que tomamos aqui, à luz da teoria da enunciação, na perspectiva da Semântica do Acontecimento, como uma designação: um nome significado na história.

O início da crise política vivenciada no país teve seu ápice demarcado pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Dilma havia sido reeleita em 2014 e seu mandato se estenderia até 2018, porém foi destituída de seu cargo em 31 de agosto de 2016 pelo Senado Federal. A partir desta data, a cadeira presidencial passou a ser ocupada pelo então vice-presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Diversos setores da sociedade discutiam e insinuavam a necessidade de instituir uma nova ordem econômica, política e jurídica, tomando como justificativa a falta de controle da crise que se instaurava no primeiro ano do segundo mandato de Dilma Rousseff. Neste debate identificaram-se disputas simbólicas e conceituais que davam argumen-

1 <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/10/datafolha-reprovacao-temer-e-maior-desde-redemocratizacao.html>

tos, a favor ou contra, para a instauração do processo de impeachment da presidenta, levando a duas interpretações entorno da legitimidade do ato, se resumindo na pergunta: “impeachment ou golpe?”. Decorridos quatro anos deste acontecimento histórico e enunciativo, ainda não há qualquer indício de consenso popular acerca do fato.

De acordo com o Senado Federal (2016), na justificação para o pedido de impeachment, os juristas alegaram que a então presidente havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas “pedaladas fiscais” e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso. O processo de impeachment de Dilma Rousseff iniciou em 2 de dezembro de 2015, no momento em que o ex-presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Após a duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, resultando na cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma. A partir disso, o vice-presidente de Dilma assume a cadeira presidencial, e intrínseco a este acontecimento nasce a designação “Fora Temer” que em um curto espaço temporal abarca todas as esferas sociais.

Pretendemos, deste modo, que a análise da designação “Fora Temer” permita observar como a língua significa a história, e compreender como se dá o movimento de sentidos em cada gesto de reescrituração. Bem como, analisar o modo com os acontecimentos históricos, sociais e políticos são ao mesmo tempo acontecimentos enunciativos, uma vez que a história perpassa pela língua (Orlandi, 2002).

Para tal, após percorrer os caminhos teórico-metodológicos adotados para este estudo, mobilizamos um corpus constituído

de imagens que apresentam esta designação, nas mais distintas condições, e como ela significa o político, enquanto conflito na língua e pela língua.

Para compreender a historicidade da designação “Fora Temer”, também retomamos a outras designações ou expressões atribuídas a outros presidentes brasileiros que antecederam Michel Temer, no intuito de traçar o percurso da palavra ‘Fora’ enquanto significado de insatisfação manifesta aos governantes. Deste modo, é possível mobilizar os sentidos que a designação traz em si e entender como as palavras constituem seus sentidos por estarem afetadas pelas condições sócio históricas nas quais se formulam e circulam como “expressão” de desencanto, como neste caso de “Fora Temer”.

Quando afirmamos que um enunciado produz significado na língua, compreendemos que na língua a palavra ou a forma nominal, na sua função semântica e na relação com a história, é o que faz o acontecimento enunciativo. Assim, uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes e ser, a cada vez que aparece, um acontecimento enunciativo. Considerando esta perspectiva, apresentamos uma análise do sintagma nominal “Fora Temer” como um acontecimento enunciativo.

Designação e acontecimento: uma perspectiva política

A Semântica do Acontecimento, que é a base deste estudo, assegura que a análise do sentido da linguagem deve estar inserida no estudo da enunciação, no acontecimento do dizer. Dessa forma, se acredita que o sentido da palavra não se reduz a um conceito, e também não é fixo. O sentido se constitui em cada enunciado, sempre em relação ao acontecimento em que funciona.

Sob a perspectiva da Semântica do Acontecimento, o acontecimento é descrito como “diferença na sua própria ordem” (Guimarães, 2002, p.12). E essa diferença na enunciação se dá a partir da temporalização: o acontecimento constitui uma temporalidade que não é cronológica, e sim simbólica. O acontecimento enunciativo está inscrito no interdiscurso, ou seja, na memória ideológica de sentidos, e assim instaura seu presente por meio da rememoração de um passado de enunciações, com o qual se projeta um futuro de possíveis interpretações. Daí a rememoração de dizeres que se reinscrevem como “Fora” e se atualizam a cada novo acontecimento tal como ocorre em “Fora Temer”. Essa atualização que o acontecimento na sua temporalidade produz permite novos sentidos a cada enunciação, sentidos esses que estão condicionados pela história, pelas conjunturas sócio históricas e políticas que se explicitam e significam nas enunciações. Neste sentido, cada vez que se enuncia um “Fora Temer” novos sentidos vão alcançando este sintagma nominal em uma designação.

Conforme Guimarães (2002, p.16), este movimento é político, e se caracteriza na enunciação “pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos”. O que faz a enunciação um acontecimento é a não repetição dos sentidos, ao tomá-lo na temporalidade do dizer.

Guimarães (2005) afirma que para que se tenha um acontecimento é preciso destacar dois elementos que são imprescindíveis para sua realização: a língua e o sujeito na constituição histórica do sentido. Além destes elementos, considera-se também, como já mencionamos, a temporalidade dos acontecimentos, que é o fator relevante para definir o sentido das formas e expressões, produzindo novos gestos de leitura e novas interpretações. Ressaltando que para que tenhamos um

funcionamento discursivo, é fundamental que haja uma materialidade histórica do real, um sujeito/enunciador que assume e produz as enunciações, bem como, um sujeito/enunciador que assume um lugar político, social e histórico do dizer e enuncia afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico.

Assim, de acordo com Guimarães, o acontecimento instaura a sua própria temporalidade, e o sujeito do dizer não deve ser tomado como origem do tempo, mas pela temporalidade ao dizer. Deste modo, o próprio acontecimento é responsável pela temporalização, e não o sujeito.

A temporalidade é a representação de um presente que carrega em si uma latência de futuro, sem a qual não existe acontecimento de linguagem e nada é significado. A futuri-dade é essencial para a projeção e para que haja interpretação. O acontecimento só significa porque traz em si mesmo a projeção de um futuro. A partir desde presente e futuro, inerentes ao acontecimento, podemos afirmar que há um passado que permite que signifiquem, e que represente algo memorável. (Guimarães, 2018, p.43).

Apenas há sentido e significado próprios do acontecimento em virtude da latência de futuro, pois a enunciação recorta um passado como sendo memorável, um acontecimento histórico marcante, que neste estudo refere-se à situação política do país Brasil, fruto de inúmeros acontecimentos precedentes. Guimarães (2005, p.12) destaca que “o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação”.

O acontecimento em questão é especificado pela designação e composto por um sintagma nominal: “Fora Temer”. Esta expressão só existe e produz sentido em decorrência da história que traz e que a torna uma designação. Temer

já existia, mas “Fora Temer” não é Temer, pois se constitui como designação em discursos em um tempo-espaço determinados, configurando-se em discursos midiáticos, em redes sociais, em falas de manifestações, constituindo-se de sentidos que carregam argumentos de toda ordem em relação ao estado das coisas, às situações políticas que emergem a partir do momento em que Temer se tornou o presidente. “Fora Temer” significa o desejo de retirá-lo deste lugar da presidência, por entender que não é legítimo o modo pelo qual ele assumiu este posto. Guimarães (2005) comenta que

A designação é o que considero a significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome. A designação não é algo abstrato, mas linguístico e histórico. Ou seja, é uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real. (GUIMARÃES, p. 54).

Assim, compreendemos que a designação, enquanto representação de uma temporalidade e constituída de historicidade, produz sentidos a partir das condições sócio-históricas e políticas em que se situa, levando em consideração o passado e projetando futuridade. “Fora Temer” não se configura em uma expressão isolada, mas enquanto remetida ao real carrega em si o recorte de um fato histórico, pois conforme Guimarães (2005) “um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte”. Portanto, “Fora Temer” é designação na medida que traz sempre a memória o fato histórico e o atualiza, novos sentidos emergem porque a língua muda por uma temporalidade que constrói o “Fora Temer” como um acontecimento enunciativo.

Para compreender como um sintagma nominal é tomado enquanto designação, é preciso considerá-lo no funcionamento enunciativo da língua. Na perspectiva da

Semântica do Acontecimento, a designação é alçar um nome a um construto, ou seja, é analisar seu funcionamento na temporalidade do acontecimento. Um sintagma como “Fora Temer” se singulariza como designação à medida que passa a significar a história (relembra pelo nome próprio Temer, que o situa no tempo histórico) e a conjuntura política na qual se institui como a expressão de um descontentamento até a uma reprovação. O que também expande a potência de sentidos a serem atribuídos a cada funcionamento desta designação é como ela reaparece em outros contextos (como as imagens a seguir vão evidenciar) e ressurgem em novas enunciações.

Com o pressuposto de que “a palavra faz a história” (Guimarães 2005), realizamos uma pesquisa paralela quanto à palavra Fora relacionada aos dizeres de descontentamento que circularam em relação aos demais ex-presidentes do país. Constatamos que a palavra “Fora” tem configurando designações relativas a diversas figuras presidenciais ao longo da história do país, sendo a primeira ocorrência registrada em uma manifestação público-partidária, sob os gritos e dizeres escritos de “Cai Fora Figueiredo²”.

Os presidentes José Sarney, Fernando Henrique Cardoso e Lula³ também foram designados por “fora”, mas de modo mais restrito e sem muita repercussão midiática, justamente porque aconteceram em conjunturas políticas diferentes, sobretudo por um grau de descontentamento menor, tendo relação com um índice inferior de reprovação desses presidentes. No entanto, em 1992, a designação ganhou relevância e circulou nas manifestações contrárias ao governo de

2 <http://www.memorialdademocracia.com.br/publico/thumb/4721/740/440>

3 <http://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL-82958-5601,00LULA+E+ALVO+DE+PROTESTOS+EM+CAPITAIS.html>

Collor, pois, sob as cores verde e amarelo, os semblantes esbravejavam “Fora Collor”, clamando pela instauração de um processo de impeachment, que acabou por acontecer. Vale ressaltar que todos os acontecimentos enunciativos designados por “Fora presidente” circularam especialmente em grandes atos e manifestos públicos e o uso das cores da bandeira brasileira atribuía a essa designação na época um significado nacionalista, em certa medida convergiam nesta designação o desejo de uma nação.

O “Fora presidente” transformou a designação em uma palavra de ordem para pressionar o congresso nacional a votar a favor da saída do presidente. O funcionamento semântico de “Fora Temer” e “Fora presidente” parece convergir a uma identidade semântica, à medida que a primeira reescritura o já dito do segundo e ambos significam descontentamento, reprovação.

Designação “Fora Temer”: movimento de sentidos pela reescrituração

O corpus mobilizado para esta análise é constituído por quatro imagens que apresentam a designação “Fora Temer” em distintos espaços, que circulavam nas redes sociais. Tais imagens de livre circulação em redes sociais são reescrituras de “Fora Temer”, constituídas em discursos que manifestavam um desagravo à figura do ex-presidente da república. Os argumentos do discurso político de descontentamento, neste caso, se reescrevem pela designação “Fora Temer”, nas diferentes imagens. Conforme Guimarães (2018)

A reescrituração é o modo de relação pelo qual a enunciação rediz o que já foi dito. Há reescrituração quando um elemento Y de um texto (uma palavra, uma expressão, por

exemplo) retoma um outro elemento X do texto. Neste caso Y reescritura X. Este modo de relação enunciativa leva a interpretar uma forma como diferente de si. O elemento que reescritura atribui (predica) sentido ao reescriturado. Uma característica fundamental da reescrituração é que ela não se caracteriza pelas relações segmentais, ou de contiguidade, própria dos modos de articulação. [...] Consideramos que a reescrituração pode ser por repetição, substituição, elipse, expansão e condensação. (GUIMARÃES, 2018, p.87)

Cada imagem do corpus é o registro do acontecimento enunciativo e, portanto, a designação “Fora Temer” significa também pelo que cada imagem possibilita o leitor ler e interpretar. Tais imagens evidenciam, neste sentido, a historicidade e memória da qual se constituem a designação analisada, e as mobilizamos como Sequências Enunciativas no movimento analítico.

Sequência Enunciativa 1 (SE1):

A primeira SE selecionada é oriunda da Fanpage do Facebook intitulada “Mais Geografia”, publicada no dia 07 de setembro de 2017, data em que se comemora a Independência do Brasil. A SE1 ressignifica a reprodução de um quadro de Pedro Américo, que registra um momento histórico do Brasil, conhecido como o Grito do Ipiranga, no qual se celebra a Independência do Brasil de Portugal. Esta nova apresentação da imagem se transforma em um novo acontecimento enunciativo ao reescrever o sintagma nominal “Independência ou Morte” por “Fora Temer”, em um procedimento semântico de substituição.

A reescrituração, segundo Guimarães (2002) é um procedimento de redizer, mas nunca de modo igual, pois cada redizer é acontecimento enunciativo, constituído por uma temporalidade. As reescrituras, que podem ser apresentadas no plano linguístico em novas formas nominais, já não signifi-

ficam o mesmo, pois a cada vez que aparecem essas formas (designações, nomeações, nomes), sentidos outros se constituem no dizer, sobretudo porque o espaço do acontecimento se dá em outra condição histórica, social e política.

O homem à frente do grupo, que simbolicamente remete a Dom Pedro I, levanta uma de suas mãos empunhando uma espada e brada “Fora Temer”. Ao trazer a memória deste fato histórico e atualizá-lo para contexto político atual, identificamos uma relação semântica, permitida pela reescrituração, produzindo-se assim uma enunciação do já dito, porém, a temporalidade da enunciação possibilita um novo sentido, que se coloca neste caso pelo efeito de ironia que a imagem produz. O presidente está significado pela designação “Fora Temer”, e esta se configura em um desejo de retirá-lo do poder. Livrar-se deste presidente se assemelha ao que significou o Brasil ter se tornado independente de Portugal, ainda que a conjuntura política recente traga para esta imagem novos sentidos como o de retirar do poder um presidente que não é aprovado porque não se reconhece a legitimidade do ato que o levou à presidência do país.



Tela “Independência ou Morte” também conhecida como “O Grito do Ipiranga” do pintor brasileiro Pedro Américo ⁴.

4 Disponível na Fanpage Mais Geografia, pelo link: <https://www.facebook.com/muitomaisgeografia/photos/a.612109278933183.1073741827.612098042267640/1217765761700862/?type=3&theater>

Guimarães (2002, p.12) afirma que o “acontecimento enunciativo configura o seu presente pela rememoração de um passado de enunciações (os memoráveis), a partir dos quais projeta um futuro de interpretação”. Com isso, percebemos que a SE1 1 traz a rememoração de uma data histórica e por meio da designação “Fora Temer” ressignifica o acontecimento, instaurando a sua própria temporalidade, e produzindo sentidos em decorrência da sua inscrição no interdiscurso.

Neste acontecimento enunciativo, “Fora Temer” equivale à “Independência ou Morte” no século XIX, num desejo de liberdade para a nação, e fim da submissão à metrópole portuguesa. No século XXI, no contexto político e social atual, ressignificando a rememoração histórica, “Fora Temer” equivale a libertar-se de um governo que não agrada ao povo, mostrando rejeição à figura presidencial. Os sentidos consistem basicamente em cortar os laços, e tirar o presidente do seu lugar.

Sequência Enunciativa 2 (SE2):

A SE2 é uma fotografia e pertence a uma matéria jornalística da Revista Fórum. O texto “indígenas trouxeram a frase ‘Fora Temer’ pintada no corpo durante uma cerimônia tradicional”, que acompanha a foto mostra a extensão que a designação toma dentro de um discurso de descontentamento o qual inclui todos os pertencentes a nação. A especificação que a designação apresenta ao estar inscrita e escrita nas costas de um índio, permite inferir o alcance que o sentido de descontentamento, rejeição, reprovação ao presidente toma nas diferentes textualidades. O acontecimento enunciativo se materializa na escrita “Fora Temer” no

<https://www.facebook.com/muitomaisgeografia/photos/a.612109278933183.1073741827.612098042267640/1217765761700862/?type=3&theater>

corpo do indígena. Nesta reescritura a especificação se dá por conta da sua circulação e sua formulação em um espaço real que se significa no espaço de enunciação. Estes sujeitos índios se colocam como sujeitos políticos da enunciação e resignificam o descontentamento na sua especificidade, os inclui no conjunto dos que reprovam o presidente.



Imagem Disponível na matéria jornalística da Revista Forum⁵

Esperam-se posicionamentos de ordem política em ambientes como manifestações, espaços públicos e geralmente em eventos agendados para tal fim. Desse modo, torna-se inesperado o protesto inscrito em um espaço tão oposto, e um contexto sócio-histórico que por tradição não é reconhecido, sobretudo, pela mídia como sujeitos políticos. Eles aqui disputam um espaço do dizer para significar sua posição frente aos fatos atuais do país, neste caso, significar sua reprovção ao presidente Temer.

De acordo com Guimarães (2002)

Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redidem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. (GUIMARÃES, 2002, p. 18).

5 Link: <https://www.revistaforum.com.br/2016/08/15/povos-indigenas-do-xingu-fazem-protesto-contratemer-em-ritual/>

Assim, temos a especificação pelo espaço de enunciação, que são as costas de um índio. Este espaço, tomado pelo acontecimento enunciativo tem sentidos de desprezo e reprovção pelo presidente, demonstrando a sua não-aceitação pelo povo indígena.

Na SE2 há efeitos de sentido decorrentes da observação de dois espaços marcantes: o espaço físico, aldeia indígena; e o espaço simbólico como produção de sentido, que são as costas do índio. Em um momento tradicional da cultura, na prática de rituais, a designação “Fora Temer” reforça os sentidos de rejeição.

Sequência Enunciativa 3 (SE3):

A SE3 também é uma fotografia em um contexto que se tornou notícia, no site Brasil 247, por ser inusitada. Em um muro de um cemitério alguém escreveu “Entra Temer”.



Protesto em muro de cemitério⁶.

Essa designação apresenta-se em uma forma nominal que se opõe à designação “Fora Temer” na sua reescritura por um procedimento semântico de antonímia do ‘fora’, pois quando todos proferem “Fora Temer”, ela diz “Entra Temer”. Mesmo em um movimento contrário, mantém os mesmos sentidos, reforçando-os à medida que remete aos de reprovção em relação ao presidente, talvez por um extremo da expressão.

6 Disponível no link: <https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/292882/Em-protesto-inusitado-funcion%C3%A1rio-de-cemit%C3%A9rio-escreve-'entra-Temer'.htm>

Considerando a inscrição da designação em um muro de cemitério, a reprovação se equivale ao desejo de morte do presidente. Embora pareça uma ironia, a designação por antonímia é o ápice da reprovação, a posição do sujeito e a relação com a história seguem iguais.

A posição enunciativa permanece a mesma, pois a posição social e política do enunciador continua sendo de reprovação e resistência. Desse modo, há um jogo de linguagem, em que o uso de um termo oposto mantém os sentidos de reprovação como objeto. O enunciador diz de modo diferente, mas diz o mesmo, mantendo uma identidade semântica mesmo que na aparência as designações se apresentem em formas nominais opostas. É a relação com a história que possibilita que a língua no seu funcionamento signifique essas duas designações como relativas a não aceitação de Temer como presidente.

Sequência Enunciativa 4 (SE4):



Divulgação em blog pessoal de ativismo político

A SE4⁷ é uma imagem que circulou em redes sociais que indica uma reescritura da designação em outro tempo e espaço no qual o acontecimento enunciativo mostra que a designação “Fora Temer” se desloca do seu lugar imediato e comum de circulação e de veiculação enquanto um dizer de manifestação de descontentamento político em relação ao presidente atual.

Neste caso tem-se a designação reescriturada em um enunciado que a mobiliza pelo modo de expansão e no sentido de generalização do que é manifestação e reprovação, ou seja, enfatiza o ato de dar voz e de se fazer ouvir. Esta forma de apresentação da designação “Fora Temer”, em uma relação de articulação com enunciado anterior, para justificar que é necessário gritar, significa se fazer ouvir de modo muito específico, no intuito de identificar-se pelo manifesto da reprovação, da rejeição. A designação “Fora Temer” significa em uma relação de sinonímia descontentamento, reprovação, rejeição.

Na SE4 há um segundo sentido em movimento, de acordo com os sentidos da reescrituração postulados por Guimarães (2018, p.93), que é o de especificação. Além de sugerir que o interlocutor grite a designação “Fora Temer” para fazer-se ouvir, especifica de que forma este ato deve ser feito: “três vezes”. Isto movimenta sentidos de reafirmação de todos os sentidos que a designação já trás em si, constituídos pela memória e historicidade.

As sequências enunciativas analisadas permitem observar que todo acontecimento histórico-social é também um acontecimento enunciativo, pois de alguma forma é perpassado e marcado pela manifestação

7 Disponível em: https://www.facebook.com/search/top/?q=grite%20fora%20temer%203x&epa=SEARCH_BOX

da língua, que neste caso foi o surgimento de uma designação específica decorrente de uma situação política particular que se inscreveu na história.

Considerações finais

Este estudo se debruçou sobre uma análise da designação “Fora Temer” no intuito de compreender o seu funcionamento semântico como acontecimento enunciativo em sua relação com a história. Designar é dar uma especificidade para algo que já existe, assim, sabe-se que Temer existe, mas “Fora Temer” não é Temer, é uma manifestação de rejeição à figura política que o sujeito representava e pelo lugar que ora ocupava. A designação “Fora Temer” aparece em todas as sequências enunciativas reescrituradas, ainda que se redizendo a cada vez que se apresenta nestas textualidades das SE’s, o sentido nunca se repete. Cada vez que aparece é um acontecimento enunciativo, mostrando como a língua significa a história.

Sabendo que a história é constitutiva da língua, o “Fora Temer” como designação apresenta-se na historicidade pelo modo como se constitui particularmente em cada sequência enunciativa. A história está inserida nessa designação. “Fora Temer” não existia antes de Temer ter chegado ao poder pelo processo de Impeachment. Deste modo, existe um acontecimento na história, em que tudo que vem antes desse momento histórico é um Temer vice-presidente de pouca visibilidade, e tudo que ocorre posteriormente é marcado pela designação “Fora Temer”.

Assim, a análise da designação nos seus mais diversos movimentos, a partir do processo analítico da reescrituração, equivale a uma análise histórica, uma vez que o acontecimento enunciativo implica historicidade. “Fora Temer” é uma posição ideológica e

também uma conjuntura alinhada de reprovação, como demonstram as pesquisas.

A partir deste estudo, observamos que as diferentes ocorrências das designações e o modo como elas se reescrevem em cada textualidade das sequências enunciativas, há um acontecimento enunciativo que mantém os sentidos de reprovação, resistência e não aceitação, ainda que nem sempre do mesmo modo, dado que cada vez que aparece a designação “Fora Temer” a conjuntura política e histórica já não será a mesma. O movimento de reescrituração como ferramenta analítica possibilitou observar como em cada acontecimento enunciativo há sentidos que permanecem, ao mesmo tempo em que novos sentidos se instauram.

Referências

- GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.
- _____. **Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano**. Letras nº26, Língua e Literaturas: Limites e Fronteiras.
- _____. **Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação**. Laboratório Corpus: UFSM, Jan./mar 2014.
- _____. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes Editora, 2002.
- _____. **Semântica: enunciação e sentido**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.
- MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Cai fora, Figueiredo**. Disponível em: <http://www.memorialdademocracia.com.br/publico/thumb/4721/740/440>. Acesso em: 15/10/2019.
- ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2006.
- PAYER, Maria Onice. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.
- SENADO FEDERAL. **Impeachment de Dilma**

Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/>

[impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil). Acesso em: 14 maio 2020.

Recebido em: 15/05/2020

Aceito em: 18/02/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

REVISTA
TABULEIRO DE
LETRAS

RESENHA

Pensando o caminhar como experiência estética e método de ficção literária

SOLNIT, Rebecca. *A história do caminhar*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

Wilck Camilo Ferreira de Santana (UFPE)*

<https://orcid.org/0000-0001-5339-9914>

Resumo:

Caminhar é uma atividade humana universal. Sua história é perpassada por uma espécie de prazer, liberdade e significados que pessoas diferentes procuram em momentos diversos. Pensando nessa direção, a história do caminhar proposta por Rebecca Solnit (2016) trilha percursos que vão desde a origem do bipedalismo até a caminhada na cidade. Para isso, a autora delinea argumentos que giram em torno do fato de que andar ereto é o primeiro marco do que viria a se tornar a humanidade. Entre os muitos caminhos que esse trajeto envolve, um deles está centrado na atividade de leitura do caminhar para descrever o mundo, fato que certamente contribuiu para que experiências itinerantes servissem como método de ficção. Ao considerar que há no fato de se deslocar na paisagem algo que estimula e aviva os pensamentos, Solnit evidencia que, no decorrer do tempo em que caminhar deixou de ser apenas uma atividade de descolamento para se tornar uma experiência, foram desenvolvidos métodos ficcionais como o fluxo de consciência e personagens andarilhos como o *flâneur*. Nessa rede imbricada de ideias e trajetos, acredita-se que as diferentes variações do deslocamento a pé representam ações políticas, estéticas e de grande significado social.

Palavras-chave: História do caminhar. Caminhar como método de ficção. Rebecca Solnit.

Resumen:

Pensando el caminar como experiencia estética y método de ficción literaria

Caminar es una actividad humana universal. Su historia está atravesada por una especie de placer, libertad y significados que personas distintas buscan en momentos diferentes. Pensando en esto, la historia del caminar de Rebecca Solnit (2016) abre caminos que van desde el origen del bipedalismo hasta el paseo por la ciudad. Para eso, la autora desarrolla argumentos acerca del hecho de que caminar sobre dos piernas es el primer presagio de lo que

* Mestrando em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: wilck.camilo@gmail.com

se converteria em la humanidad. Entre los muchos caminos que ese trayecto envuelve, uno de ellos es la actividad de lectura del caminar con el que se describe el mundo, hecho que ciertamente contribuyó para que experiencias itinerantes sirvieran como método de ficción. Con eso, al considerar que hay en el hecho de moverse en el paisaje algo que estimula y aviva los pensamientos, Solnit muestra que, en el transcurso del tiempo que caminar dej  de ser solamente una actividad física para convertirse en una experiencia, se desarrollaron métodos ficticios como el flujo de consciencia y personajes ambulantes como el *fl neur*. En esa red entrelazada de ideas y caminos, se cree que las diferentes variaciones de los desplazamientos a pie representan acciones políticas, est ticas y socialmente significativas.

Palabras clave: Historia de caminar. Caminar como método de ficción. Rebecca Solnit.

Editora colaboradora da Hasper's Magazine, uma das mais aclamadas revistas estadunidenses, Rebecca Solnit se dedica a escrever a respeito de uma variedade de temas; entre eles o meio ambiente, a política e a arte. Ao longo da carreira, recebeu importantes bolsas de estudos, como a NEA Literature, por escrever sobre os efeitos da tecnologia nas artes e nas humanidades. Escrito nos anos finais da década de 1990 e publicado originalmente em inglês, *A história do caminhar* (2016)   um retrato da infinita gama de possibilidades que o ato de se deslocar no espaço proporciona. Analisando temas que vão desde a evolu o anat mica até a caminhada na cidade, a autora investe no pressuposto de que, enquanto seres humanos, nossa tendência é considerar que os alicerces da cultura são naturais. Mas todo alicerce foi construído, tudo tem uma origem, e o caminhar não escaparia   regra. Na grande maioria das vezes, caminhar não passa de uma questão prática na qual pessoas se locomovem de um lugar para outro. Seu objeto é a maneira como exercermos atos universais com significados particulares, pois da mesma maneira que diversas a oes podem aparecer submersas de significados culturais, com o ato de caminhar não é diferente. É por isso que a sua história

passa a fazer parte da história da imagina o e da cultura, perpassada por uma espécie de prazer, liberdade e significados que pessoas diferentes procuram em momentos diversos. Foi assim que o caminhar deu forma a estradas, rotas, trilhas, ruas e avenidas, gerando uma infinidade de lugares e de hábitos, modelando cidades, criando mapas e uma vasta biblioteca de literatura.

Trilhando os passos da autora, em certo sentido a escrita literária está ligada ao caminhar. Escrever é abrir um caminho no terreno da imagina o ou apontar novas atra oes num itinerário familiar. Ler é percorrer esse terreno tendo o autor como um guia. Tendo isto em mente, se existem caminhadas que lembram livros, têm existem livros que lembram caminhadas e usam a atividade de leitura do caminhar para descrever um mundo. Um memorável exemplo é *A divina comédia*, de Dante Alighieri, na qual os três reinos espirituais da vida após a morte são explorados numa espécie de relato. Quer dizer: o movimento da narrativa é produzido pelo movimento das personagens através de uma paisagem imaginária. Outros exemplos que ilustram o pensamento da autora são textos como o de George Walker, com seu nome apropriado [*walker* no inglês significa andarilho], que inaugurou o

século XIX com o romance *The Vagabond* [*O vagabundo*], de 1814; e o poema “Walking to Work” [A pé para o trabalho], publicado em 1957 por Frank O’Hara. São textos como esses que nos levam a pensar que caminhar é uma maneira de garantir a erosão da mente, do corpo e da paisagem, e que quando nos entregamos aos lugares, eles nos devolvem a nós mesmos; quanto mais os conhecemos, mais o semeamos com a cultura invisível de lembranças e associações, ao passo que os lugares novos oferecem novos pensamentos, novas possibilidades. Explorar o mundo, destaca Solnit, é uma maneira de explorar a mente, e o caminhar percorre as duas topografias.

Jean-Jacques Rousseau observou em seu livro autobiográfico: *Confissões* (1782), que só conseguia meditar quando caminhava. Parado, deixava de pensar. É partindo de perspectivas como essa que a autora defende que a história do caminhar como um ato consciente e cultural, e não um meio para chegar a um fim, tem apenas alguns séculos de idade no Ocidente e se inicia na Europa com Rousseau. Sempre ilustrando seu pensamento, Solnit oferece uma série de exemplos de textos que ressaltam essa relação entre o caminhar e a mente, como é o caso do escritor inglês John Thelwall que, em 1793, assim como os antigos, se dedicando às suas meditações a pé, inspirou-se para escrever o seu livro *The Peripatetic* [O peripatético]. Aristóteles, nesse contexto, é um dos responsáveis pela crença de que os antigos caminhavam para pensar, sobretudo quando ele se viu pronto para abrir uma escola em Atenas, e a cidade designou-lhe um terreno. Era esse um lugar onde as pessoas caminhavam para lá e para cá, e por esse motivo diriam, posteriormente, que o próprio Aristóteles lecionava andando para os filósofos ali formados, então chamados

de peripatéticos. Enxergando no caminhar algo que estimula e aviva os pensamentos, de modo que o corpo precisa estar em movimento para acionar a minha mente, para Solnit Rousseau pinta o caminhar como um exercício de simplicidade e um método de contemplação. No período que escreveu os *Discursos* (1755) ele costumava andar sozinho pelo Bosque da Bolonha, pensando e repensando a matéria de obras ainda por escrever. Já no fim da vida, escreveu *Os devaneios do caminhante solitário* (no original, *Les rêveries du promeneur solitaire*, 1782). Cerca de um século e meio mais tarde, James Joyce e Virginia Woolf, tentando descrever o funcionamento da mente, desenvolveriam a técnica chamada de fluxo de consciência. Em seus respectivos romances, *Ulisses* (1922) e *Mrs. Dalloway* (1925), os pensamentos e recordações dos personagens desenvolvem melhor durante caminhadas. Esse tipo de raciocínio desestruturado e associativo é o tipo mais comumente relacionado ao caminhar e sugere que o ato nada tem de analítico: é improvisado. Foi, portanto, com base nessas explorações que veio a surgir personagens como o *flâneur*, passando esse a incorporar uma série de poesias, contos e romances a partir do século XIX. Em vista de associações como essas, Solnit acredita ser o livro *Os devaneios*, de Rousseau, umas das primeiras descrições da relação que se busca estabelecer entre o pensar e o caminhar.

Deslocando a questão para o campo da evolução da espécie, caminhar ereto é o primeiro marco daquilo que viria a se tornar a humanidade. A tese assegurada pela autora gira em torno de que o caminhar sobre duas pernas foi um mecanismo que provocou a expansão de nosso cérebro. Embora o debate a respeito da origem do bipedalismo esteja repleto de discussões minuciosas, é certo que a singularidade dos seres humanos está

marcada pela consciência. Pensando assim, o nosso corpo é diferente de tudo na terra e, por essa razão, pode-se dizer que de certo modo ele deu forma a essa consciência. Isso corresponde ao fato de termos ficados de pé e passado a caminhar. Os homínídeos haviam aprendido a andar para poderem explorar a savana, e a savana pareceria ser a imagem da liberdade, o espaço ilimitado no qual as possibilidades eram igualmente ilimitadas. A transição para o bipedalismo, assinala Solnit, não criou inteligência, mas tornou possível seu surgimento. Foi a transformação anatômica que nos tirou do reino animal para acabar ocupando nossa posição de solitária dominância sobre a Terra.

Podendo considerar *A história do caminhar* um trajeto de avanços e retomadas, tempos a frente de toda essa evolução anatômica, é focando nos caminhantes mais significantes da história que a autora reconhece que Wordsworth transformou o caminhar em algo novo, fundando a linhagem daqueles que caminham por caminhar e pelo prazer de se ver na paisagem. Coube a Wordsworth apresentar o caminhar como ato cultural e experiência estética. Da mesma maneira que a revolução cultural do século XII introduziu o amor romântico primeiro como tema literário, depois como uma maneira de vivenciar o mundo, o século XVII criou um gosto pela natureza sem o qual os irmãos William e Dorothy Wordsworth não teriam escolhido percorrer a pé longas distâncias no meio do inverno e se desviar de seu percurso para admirar cachoeiras. Não que ninguém admirasse uma queda d'água antes disso, mas em torno desse feito surgiu uma estrutura cultural. Não há como mensurar o impacto que essa convulsão teve sobre os gostos pela natureza e a prática de caminhar. Ela reformulou os mundos físico e intelectual, dirigiu milhares de viajan-

tes para destinos até então desconhecido, criou inúmeros parques, trilhas, clubes e um vasto corpo de arte e literatura quase sem precedentes antes do século XVIII. O gosto pelo caminhar tornou-se algo que acabaria democratizando muitas áreas ao longo do século XX. Antes disso, a paisagem ainda não era, como viria a ser, um tema relevante para a pintura e para a poesia, tendo em vista que, até então, caminhar era movimento e não experiência.

Foi devido a todas essas transformações que no universo secular o caminhar passou a ser imaginado como diversão recorrendo-se a equipamentos e técnicas para aumentar o conforto e a eficiência do corpo. Passear na *plaza* no centro da cidade passou a ser um costume social, um subconjunto do caminhar com ênfase no movimento lento e majestoso. Não era uma maneira de chegar a algum lugar, mas de estar lá. É estranho, menciona Solnit, que o *paseo* tenha deixado de ser um acontecimento pedestre para se tornar veicular. Os carros funcionam melhor como engenhos excludentes. Mesmo que sejam conduzidos de maneira mais lenta, eles ainda não permitem o encontro direto e o contato fluido que o caminhar possibilita. É seguindo esse raciocínio que a autora acredita que algumas forças da sociedade moderna parecem se colocar contra o tempo, o espaço e a vontade de caminhar, contra a versão de humanidade que o ato personifica. A capacidade de apreciar esse tempo livre, parece estar desaparecendo cada vez mais e a luta contra essa falência da ação e da imaginação pode ser tão importantes quanto as batalhas pela liberdade política. Geralmente se imagina que caminhar é não fazer nada diante de uma cultura de produtividade por ser essa uma atividade física que nada produz a não ser pensamento, experiências e chegadas, o que significa dizer

que caminhar é um estado no qual a mente, o corpo e o mundo se alinham, como se a caminhada produzisse um raciocínio, sugerindo que a mente é – também – uma espécie de paisagem e que para conhecê-la melhor é preciso caminhar. Talvez seja daí que venha a utilidade de andar para os mais diversos pensadores, poetas, artistas e escritores de diferentes épocas e partes do mundo.

Em linhas gerais, *A história do caminhar* de Solnit testifica que os pés foram um importante mecanismo de desbravamento do mundo e da mente. A partir deles, com o tempo, caminhar passou a ser uma atividade física, política e de exploração. Foi assim que se descobriram as cidades e construíram pontes entre mundos tão distintos e distantes. Caminhar passou a ser uma maneira de criar o mundo e também de estar nele. Seja no campo ou na cidade, depois dessa revolução feita com os pés, as pessoas não deixariam mais de caminhar. Enquanto de um lado, por exemplo, essa história no campo se mostraria repleta de pessoas que desejavam se apresentar saudáveis, irmanadas com a natureza, na cidade, outros andarilhos encarnariam papéis radicais,

determinados a destruir aos poucos as leis e autoridades que sufocam as pessoas, foi assim que andar com outras pessoas veio a se tornar armaduras da sociedade civil. Caminhar por prazer entrou para o repertório de possibilidades humanas. Tornou-se uma das forças que criou o mundo contemporâneo. Antes do século XVIII, parece que poucas pessoas percorriam as ruas a pé por prazer, e somente no século XIX é que surgem lugares limpos, seguros e iluminados como as cidades modernas. Esse movimento deu origem a uma nova imagem do que significa ser humano, uma imagem de alguém dotado da liberdade. Caminhar, por fim, veio a ser um estado observador, de sentidos aguçados. Um bom estado para quem precisa refletir ou criar. Com isso, o mundo passou a ser visto como um repositório da história, e caminhar uma maneira de ler essa história, ou de escrevê-la. E foi esse um dos fatores que, como pensa Solnit, levou poetas, artistas, estudiosos e escritores do mundo inteiro a se dedicar à atividade como um meio de desbravar o mundo, mas também de criar, o que fez do caminhar, para a literatura, um método de ficção.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

REVISTA
TABULEIRO DE
LETRAS

ENTREVISTA

Entrevista com Ricardo Beliel

Ricardo Beliel é graduado em Jornalismo (FACHA) e pós-graduado em Fotografia nas Ciências Sociais (UCAM), em Comunicação e Políticas Públicas (UFRJ) e em Teoria e Prática da Educação de Nível Superior (ESPM). Foi professor na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), na Universidade Estácio de Sá e no Ateliê da Imagem. Também foi jurado do Prêmio PETROBRAS de Jornalismo, em 2018.

Ricardo Beliel iniciou seu interesse pelas artes quando foi aluno do curso de Gravura, ministrado por Fayga Ostrower, Ana Letycia e Ruddy Pozzati, no MAM do Rio de Janeiro e no Centro de Estudos de Arte Ivan Serpa. Em 1973 começa a fotografar, trabalhando com músicos como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Egberto Gismonti e O Terço. Em 1976, entra para o jornalismo como fotógrafo contratado do jornal O Globo, passando depois pela Manchete, Placar, Fatos e Fotos, Veja, Isto É, agência F-4, Manchete Esportiva, Jornal do Brasil, Greenpeace e O Estado de São Paulo. Foi editor de Fotografia da revista Manchete e subeditor no jornal Lance, do qual participou da equipe fundadora. Durante seis anos, fez parte da agência GLMR & Saga Associés em Paris, produzindo reportagens fotográficas na América Latina e na África. Como jornalista e fotógrafo independente tem trabalhos publicados em Grands Reportages, Figaro Magazine, Time, National Geographic, Victory, San Francisco Chronicle, Houston Chronicle, Colors, Geo, La Vanguardia, Los Tiempos, Ícaro, Terra, Próxima Viagem, Marie Claire, Época, Vice, Nova Escola, Placar, Angola Hoje, entre outras revistas e jornais.

Recebeu da Organização Internacional de Jornalistas o prêmio Inter-PressPhoto e da Confederação de Jornalistas da União Soviética o prêmio Alexander Rodchenko, ambos em 1991. Foi finalista cinco vezes do Prêmio Abril de Jornalismo, sendo vencedor em três anos consecutivos. Em 1997, foi finalista no Prêmio Esso de Jornalismo, com uma reportagem sobre a expedição da Funai para estabelecer o primeiro contato pacífico com os índios Korubo, na floresta amazônica. Participou de 99 exposições em locais como Kunsthaus, em Zurique; Museo Carillo Gill, na cidade do México; Museo de Bellas Artes, em Caracas; Centro Cultural Banco do Brasil, Centro Cultural Telemar, Museu de Arte do Rio/MAR e Centro Cultural Justiça Federal, no Rio de Janeiro; e Museu de Arte de São Paulo. Beliel tem obras nos acervos do Museu de Arte do Rio/MAR, do Museu Afro Brasil / SP e da Biblioteca Nacional.

A entrevista com Ricardo Beliel ocorreu num momento em que o Brasil vem sofrendo fortes pressões internacionais por conta da sua atual política ambiental.

Ricardo Freitas (RF): Olá, Beliel. O que motivou em mim o desejo de entrevistá-lo foi o momento em que me deparei em seu perfil numa rede social com fotos feitas por você na floresta amazônica na década de 1990. Além do impacto estético, me encantei com o texto por você enviado a cada comentário de pessoas que se identificavam com as fotos, com os lugares retratados, com as pessoas retratadas e viam ali um retorno às suas histórias, às suas origens, aos seus passados. Você dizia àquelas pessoas do seu desejo de reunir as suas histórias em um livro, de juntar nesse livro, além das imagens, a história de cada uma daquelas fotos e das pessoas que chegaram nos anos de 1980 e 1990 na Amazônia. Achei esse projeto lindo e acho que podemos começar daqui.

Conta pra gente o que foi esse projeto, porque essas fotos existiram e existem.

Ricardo Beliel (RB): Quando iniciei esse projeto em 1991 eu já tinha visitado a Amazônia diversas vezes, sempre como jornalista, fazendo reportagens sobre questões indígenas, disputas fundiárias, garimpos, meio ambiente, entre tantos outros assuntos. Em 1991, junto com a jornalista Beatriz Cardoso, apresentamos ao jornal O Estado de São Paulo um projeto de um caderno sobre meio ambiente, prevendo a realização da conferência ECO-92, no ano seguinte, no Rio de Janeiro. Seria o primeiro suplemento dedicado ao meio ambiente e com esse formato no jornalismo diário no Brasil. Nós dois trabalhávamos na revista *Manchete* e nos demitimos para assumir a direção desse projeto no Estadão. Infelizmente, o caderno nunca foi publicado, mas fizemos várias matérias que acabaram sendo usadas em outras editoriais no próprio Estadão. Uma dessas grandes reportagens foi sobre as questões socioambientais ao longo da rodovia Transamazônica. Alugamos um velho

Gol em Marabá, no estado do Pará, e percorremos o trecho que vai dessa cidade a Itaituba, já quase no estado do Amazonas, indo e vindo, buscando histórias, personagens, ambientes que estavam passando por mudanças – comunidades tradicionais, grupos indígenas, assentamentos de colonos legais e ilegais, projetos do governo que deram certo ou que se atolaram em erros etc. De Marabá a Itaituba são cerca de mil quilômetros. Portanto, calculo que nos dois meses em que nos dedicamos a esse trabalho devemos ter feito cerca de dois mil quilômetros, indo de um lado a outro.

Nesse conjunto de fotos que publiquei no Facebook há também algumas, em menor número, que foram feitas em outros momentos e para outras reportagens, como quando trabalhei com o Greenpeace, no início dos anos 2000, e quando fui a Serra Pelada pela primeira vez.

O conjunto de fotografias que tenho e desejo usar na edição de um livro é bem maior do que as que usei no Facebook. A vantagem de coloca-las numa rede social foi ter despertado o interesse e as manifestações de pessoas que, hoje, moram nessa região. Assim, pude trocar com elas informações e interesses em comum.

RF: Quais as dificuldades encontradas para fazer essas fotos?

RB: No início dos anos de 1990, a região estava sendo ocupada por levas de imigrantes, grande parte de nordestinos (sobretudo, maranhenses) e alguns gaúchos. Isso provocava muitas tensões e conflitos entre indivíduos e grupos, como, por exemplo, o que aconteceu em Eldorado dos Carajás. A grilagem de terras públicas, a pistolagem ao estilo “velho oeste”, doenças, muitas delas desconhecidas dos novos ocupantes, pois tinham suas origens na selva tropical, estradas intransitáveis em vários trechos, com

riscos de acidentes ou lamaçais intransponíveis, com o risco de ficar atolado por mais de um dia. Em Serra Pelada, ainda nos anos 80, assisti a muita violência, como esfaqueamento e brigas, com mortos e feridos. Nessa reportagem sobre a Transamazônica acompanhamos grupos de índios Parakanã, na selva, para atacar de surpresa invasores de suas terras que estavam cortando madeira ilegalmente. Quando saímos da reserva, passando por Novo Repartimento, fomos ameaçados por “empresários”, donos de madeiras, pelo fato de nos identificarem como “os amigos dos índios que atrapalhavam seus negócios”. O mesmo aconteceu na reserva dos índios Arara, que tinham o prefeito de Uruará como mentor das invasões de suas terras. Em Tucuruí, o prefeito, ao nos receber em seu gabinete, mandou um assessor colocar no meio da sala um balde abarrotado de esterco e nos disse que dois jornalistas, como nós, vindos do sul do país, “não eram pouca merda, como naquele balde”, mas que poderíamos, igualmente, ser jogados na mesma vala. Ou seja, foram apenas alguns riscos...

RF: Caso tenha havido dificuldades, essas dificuldades, hoje, seriam as mesmas ou você acredita que o Brasil contemporâneo te faria encontrar outros obstáculos? Quais?

RB: Eu não voltei a essa região nos últimos dez anos. Não posso falar com segurança sobre como andam as coisas por lá. Mas o modelo de ocupação social desse lugar, que no passado o presidente general Médici apontou como sendo “uma terra sem homens, para homens sem terra”, é equivalente à conquista do velho oeste norte-americano, com matanças de índios, lutas por terras, destruição do meio ambiente, avanço da agropecuária, garimpos ilegais, trabalho escravo nas fazendas, pistoleiros, polícias corruptas e violentas etc.

Acho difícil que uma sociedade com esses valores dê certo. Mesmo assim, podemos encontrar pessoas especiais e histórias fortes que nos comovem.

RF: Seria legal se nos dissesse o que entende acerca da possibilidade da imagem, da fotografia, trazer à tona lembranças de um passado, da foto servindo de instrumento à produção de fatos históricos – e, não somente, à apreensão e registro de um momento, sempre, histórico.

RB: Fotografia é a apreensão de um momento fugaz, efêmero, que poderia se dissipar por esquecimentos, por negação da realidade ou por outras versões que defendam interesses contrários aos fatos reais. Trabalhar com fotografias, seja fotografando, colecionando, editando, expondo ou compartilhando em redes sociais, é uma forma muito eficiente de preservar e/ou compreender a História. Acredito ser esse o papel do fotógrafo e do jornalista, entre tantos outros usos que se possa fazer com a fotografia. Por isso, me motivei a recolocar essas fotos em espaços públicos – nesse caso, aproveitando o alcance de uma rede social –, me aproximar dos personagens dessas histórias e assim, quem sabe, poder contar junto com eles as suas experiências de vida e as de seus vizinhos e parentes e, até mesmo, seus desafetos. Há histórias e eu gostaria de contá-las.

RF: O que acha que seria a história desses povoados, vilarejos e, hoje, cidades se não houvesse o registro de imagens em fotografia ou vídeo – como é o caso do seu trabalho. Você acha que haveria uma outra história? Caso afirmativo, qual seria essa outra história? Caso negativo, por que nada mudaria?

RB: No Brasil, há um péssimo hábito de deixar a História pra lá. Infelizmente, esse é um comportamento que se percebe em todas as classes sociais, econômicas e culturais. Passam tratores, tanques, cavalos,

botinas, indiferença, descaso etc. por cima de qualquer vestígio histórico. Cidades são destruídas, livros de História jogados no lixo, ambientes importantes para as culturas tradicionais são profanados, sítios arqueológicos adulterados, personagens ricos em vivências históricas esquecidos e abandonados (João Cândido, o líder da Revolta da Chibata, é um exemplo) etc. No caso da Amazônia, em especial nessa região do sul do Pará, a cada geração, são novas levas e mais levas de colonos a ocupar essas terras. São como camadas geológicas que se sobrepõe umas sobre as outras. Muita coisa se perde nesse processo. Havia muitos analfabetos quando eu estive lá... Poucas escolas... E hoje, acredito, que mesmo as tradições orais já não têm mais a força que tinham para seus antepassados. A cultura televisiva e, agora com mais força, dos celulares tem influência desagregadora desses vínculos com as origens e experiências vividas por essa nova sociedade que ali se estabeleceu a partir dos anos de 1970.

Através do Facebook obtive respostas que me emocionaram e estimularam a transformar esse conjunto de fotografias em um livro junto com depoimentos, mesmo que pequenos, dessas pessoas. Entre tantos outros, separei alguns¹: “Verdade! Esse loirinho do lado do Sr. Geraldo é o filho do Ronaldo Chapéu de Couro. Fotografia na esquina, no Açogue do Sr. Geraldo! Bons tempos!” (sic)²; “Esse de chapéu é o seu Geraldo do Açogue. Até hoje ele mata porco e o moleque de short azul é o Jocivan e o outro do lado é o Fogoió, filho do Seu Geraldo. Eu tenho uma foto minha neste mesmo local. Pen-

se em um moleque feio. Era eu. Kkk” (sic)³; “Os meninos são o Fogoió, filho do Geraldo, o Maninho, filho do Seu Cazuzza, e o moreno é o filho do Bigodinho Sapateiro e o outro é filho do Ronaldo Chapéu de Couro” (sic)⁴; “Meu Deus. Que emoção ver minha vozinha. Obrigada de coração por essa lembrança. Vou guardar pra sempre” (sic)⁵; “Hoje só saudades nossa vizinha dona Zenaide. Vimos na mesma carrada, éramos oito famílias. Até hoje o lembrar tudo o que passamos parece mentira, meu querido pai que também não está mais entre nós e muitos que já se foram. Meu Deus!!!” (sic)⁶; “Verdade Magna Paixão, esse velhinho era osso duro de roer, mais essa foto me deixou emocionada muito linda, viajei ao passado quando ele esteve os últimos dias de vida ao nosso lado. Meu avô foi meu Herói. Grata a vc Ricardo Beliel pela foto ficou linda e me trouxe belas recordações” (sic)⁷; “Essas pessoas da foto são meus avós, meus tio quando criança e meu primo, minha avó de blusa lilás, minha tia ao lado dela e meu avô sentado com meu tio e primo... recebi essa foto hoje, emocionada de ver essa imagem, minha avó já não está mais conosco... muita saudade. Nossa, bons tempos esses, tempos que eramos felizes com pouco que tínhamos” (sic)⁸; “Nossa... lembranças boas e ruins. Nossa quase morria nesta ladeira da velha grávida o carro desceu nossa foi um susto muito grande. Que custou a vida do meu filho. Morava em Pacaja aonde fui criada. Estava indo pra Tucuruí. Nossa lembranças parece que estou vivendo este momento”⁹; “Meu avô tombou um caminhão nessa ladeira quase matou a

1 Os depoimentos aqui apresentados são postagens feitas por amigos e familiares dos retratados nas fotografias compartilhadas no perfil do fotógrafo na rede social, em 2020.

2 Depoimento de Glauciane Lobo Zaidan.

3 Depoimento de Jocimar Oliveira.

4 Depoimento de Dernival Da Silva Lima Lima.

5 Depoimento de Teresinha Martins.

6 Depoimento de Gildean Melo.

7 Depoimento de Jane Gleide.

8 Depoimento de Jaqueline Rodrigues.

9 Depoimento de Dalva Santt'os.

família inteira” (sic)¹⁰; “Já passei uma semana dormindo numa rede atada atrás da carrocera do caminhão do meu pai, que quebrou no pé dessa ladeira. Em 1997. Famosa Ladeira da Velha. Muita história. Fantástico” (sic)¹¹; “Escolinhas feita pelos moradores ajudamos embarriar a nossa no Km 320 nossos pais no mutirão para fazer a escola e os filhos ajudando. Depois vinha os políticos pedir voto sem nada fazer” (sic)¹²; “Eu mim reconheço em todas essas fotos minha vida minha história embora não estou em nenhuma mais mim orgulho de um dia ter vivido um pouco de cada imagem” (sic)¹³; “Apesar de ter passado vários anos mais alguns conflitos permanecem tais como: conflitos agrários, falta de compromisso dos nossos governantes” (sic)¹⁴; “Eu nasci nessa região na Transamazônica lá em Uruará. São terras boas muito produtivas cacau, castanha do Pará, cupuaçu pimenta do reino, só que são um povo muito sofrido nos tempos de chuvas Muito muitos atoleiros” (sic)¹⁵; “São lindas as imagens, mas causa tristeza, tem aspecto de sofrimento, em saber que muitos ainda vivem assim...” (sic)¹⁶; “Quanta pureza no ser humano. A época” (sic)¹⁷; “Beliel vc dá aulas todo dia. Sem atacar ninguém. Sem se defender. Imagens descrevem tantas coisas... assim como palavras que ninguém entente. Imagem é muda, olhos vêem e ninguém escuta” (sic)¹⁸.

RF: Quais suas considerações acerca da Internet servindo à reunião de pessoas, ao compartilhamento de histórias? Tanto Eu como seus interlocutores nos comentários

10 Depoimento de Ana Flavia Poubel.

11 Depoimento de Julio Kalb.

12 Depoimento de Marlene Coimbra.

13 Depoimento de Katia Damasceno.

14 Depoimento de Maria José De Souza.

15 Depoimento de Jurandir Santos.

16 Depoimento de Angela Medeiros.

17 Depoimento de Ilmar Oliveira Chagas.

18 Depoimento de Cristiano Marins.

abaixo das postagens (e vi que todas as fotos têm comentários de familiares e/ou amigos dos retratados) nos encontramos ali, naquelas fotos, por conta do advento da Internet. Fale mais disso.

RB: A internet tem uma força de comunicação que me impressiona. Quando coloquei as fotos no Facebook, imaginava que iria atingir apenas a minha rede de amigos ou, talvez, um pouco mais de pessoas que também têm interesse nesse tema. Mas, nem pensava em alcançar os moradores de lá. Quando notei que vários comentários e curtidas eram feitos por gente da região, parentes e até mesmo quem eu havia fotografado, percebi que tinha aberto um canal de comunicação com eles e poderia interagir, sugerir coisas e, principalmente, devolver a eles essas imagens. Quando eu fiz essas fotografias, não havia internet e muitas dessas comunidades nem correio tinham por perto. Será muito bom se eu conseguir provocar essas reminiscências, emoções, articulações sobre suas histórias e se, juntos, construirmos um trabalho de preservação de tudo isso. Estimulei ao máximo que me enviassem informações, escrevessem sobre eles e seus parentes e me identificassem algumas das fotos. Alguns responderam, deram informações, mas de forma geral percebo que eles têm dificuldade em escrever, formular narrativas, lembrar de fatos e até mesmo contar “causos”. De qualquer forma, me impressionei com o alcance desse material no Facebook. Houve, até o momento em que escrevo, 8.141 compartilhamentos, 3.551 curtidas e 311 comentários.

RF: Muitas das suas fotos, nisso que vou chamar de série Amazônia, falam da chegada do homem à floresta, do povoamento da floresta. Mas, e talvez por isso, também falam do desmatamento, do desflorestamento. Nesse sentido, fiz a leitura de que sua

arte serviu, ali, a uma causa, a uma denúncia.... Social, ambiental, política. Você acha que a arte tem esse papel político, militante, engajado? Você acredita que a arte pode estar articulada com o ativismo político, um tipo de ativismo?

RB: Embora eu tenha participado de mais de cem exposições, entre individuais e coletivas, em centros culturais, museus e galerias por muito tempo, não me assumi como artista. Por mais de quarenta anos, trabalhei como jornalista, fotografando e escrevendo, e minha principal galeria eram os meios de comunicação para os quais eu trabalhava. Como jornalista acho fundamental estar comprometido com a vida, com um esforço em melhorar nossas sociedades, aperfeiçoar nossas existências, respeitando nossas fontes e nossos leitores/espectadores. Quanto à arte, creio que não deve estar presa a essas convenções, obrigações e amarras. A arte deve ser livre, mas o artista, como cidadão, com senso crítico e comprometido com uma ética da felicidade democrática e plural, deve se posicionar sim. Talvez e, não obrigatoriamente, com sua arte, mas, sobretudo como pessoa que se preocupa com o mundo em que vive. Meu trabalho é uma mistura dessas duas observações, a jornalística e a artística. Sou uma mistura de tudo isso.

RF: Ainda aqui, o que acha da arte desinteressada, que não defende nenhuma outra causa que não seja a contemplação do belo, propriamente? Ou seja, você acha que é papel da arte falar em seus termos políticos ou a saída seria a produção de uma arte pela arte?

RB: A História da Arte nos responde isso. Há tantas coisas belas, impactantes, eternas que foram feitas com propósitos tão diferentes, opostos até, e que nos tocam de formas

tão profundas... Não há um consenso entre teóricos da arte, artistas, críticos, filósofos, professores, apreciadores, etc. sobre o que é e para que serve a arte. Há opiniões totalmente divergentes sobre isso. A arte serviu às religiões e tem exemplos fantásticos, a arte foi influenciada por diversas filosofias e tem exemplos fantásticos e antagônicos em suas visões, a arte serviu e serve para embelezar a vida, e que bom que podemos usufruir da beleza, a arte serviu a pensamentos e ações políticas e que bom que pode transformar o mundo, a arte serve para libertar a alma e salvar-nos do desespero. Quantos loucos foram e são grandes artistas? E eles nunca estiveram preocupados com a “função da arte na sociedade”. De preferência a arte deve ser livre e a liberdade é revolucionária.

RF: Qual você acha que são as contribuições dessa série Amazônia para o Brasil hoje? O que mudou nessas três décadas?

RB: Eu sou pessimista em relação ao Brasil. Acho que estamos piorando. O avanço da sociedade dita “civilizada” com seus desejos de consumo desenfreado, de lucro a qualquer custo, do uso indiscriminado da violência, dos preconceitos raciais e de gênero, o pouco cuidado com o meio ambiente etc. As questões, mal resolvidas, do lixo e do saneamento básico são exemplos gritantes de quanto não melhoramos nada. As instituições políticas estão dominadas por máfias de todos os tipos. Os defensores da Terra e da Humanidade são assassinados diariamente. E o que vemos de mudanças é, de forma geral, o consumismo cada vez mais frenético e o culto às vaidades, deslocando o sentido de nossas existências para um limbo de “falsa felicidade”. Tenho saudade de um Brasil mais saudável.

