

VOLUME 14 - NÚMERO 1

ISSN: 2175-3687

REVISTA DIÁLOGO E INTERAÇÃO

2020



FACCREI

<http://revista.faccrei.edu.br/>

Diálogo e Interação, Cornélio Procópio, v. 14, n. 1, p. 1 – 503, 2020.

Disponível em:

<http://revista.faccrei.edu.br>

A *Revista Diálogo e Interação* da FACCREI - ISSN: 2175-3687 é um projeto editorial voltado para a socialização da produção acadêmica, tendo por missão disseminar a pesquisa no meio acadêmico. O periódico recebe artigos científicos para publicação de seus próximos volumes e números.

A Revista é uma publicação digital anual da FACCREI, e tem por objetivo publicar artigos científicos originais de autores de instituições nacionais ou estrangeiras, de ensino ou pesquisa com temas relacionados a:

Administração.

Direito.

Ciências Contábeis

Ensino.

Engenharias.

Educação Física.

Enfermagem.

Linguística e Literatura.

Pedagogia.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 14, n.1 (2020) - ISSN 2175-3687

EXPEDIENTE

Corpo Editorial

Diretora

Prof.^a Ma. Cristiane Fernandes, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio/PR.

Editora-Gerente da Revista

Prof.^a Ma. Denise da Silva de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina – CCH/PPGEL.

Editor-Assistente

Prof.^a Dra. Luciana Carneiro Hernandes, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio – DACHS.

Conselho Editorial

Prof.^a Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/PPGEL.

Prof.^a Dra. Marilu Martens Oliveira, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina – PPGEN.

Prof.^a Ma. Rosangela Maria de Almeida Netzel, Universidade Estadual de Londrina – CCH/PPGEL.

Prof. Dr. Márcio Mendonça, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio – PPGEM.

Prof. Me. Cyro José Jacometti Silva, Faculdade Autônoma de Direito – FADISP.

Prof.^a Dra. Diná Tereza de Brito, Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procópio – CCHE.

Conselho Científico

Prof. Me. José Antonio Conceição, Faculdade Cristo Rei - Campus Cornélio Procópio/PR.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Prof. Dr. Márcio Aurélio Furtado Montezuma, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Cornélio Procópio.

Prof. Dr. Almir Galassi, Instituição Toledo de Ensino – ITE.

Prof. Ma. Marçal Guerreiro do Amaral Campos Filho, Faculdade Cristo Rei – FACCREI.

Prof.^a Ma. Josiane Luiz, Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procópio – CCHE/PPGEN.

Prof.^a Ma. Juliana Ferri, Universidade Estadual de Londrina – NEAD.

Prof.^a Ma. Dayanne da Silva Alves, Universidade Estadual de Londrina – UEL/PECEM.



DIRETOR GERAL

Prof. José Antonio da Conceição

DIRETORA ACADÊMICA

Prof.^a Cristiane Fernandes

SECRETARIA ACADÊMICA

Edson Santo Rossieri Junior

DEPARTAMENTO DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof.^a Denise da Silva de Oliveira

INDEXADO POR/INDEXED BY

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - **Latindex** (México).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 14, n.1 (2020) - ISSN 2175-3687

PREFÁCIO

É com grande satisfação que preparamos e lançamos o Volume 14 da **Revista Diálogo e Interação**, trazendo trabalhos de diferentes áreas do conhecimento e mais uma vez, contribuindo para a socialização dos saberes científicos.

Este periódico representa para a FACCREI e toda a equipe que compõe seus conselhos a materialização de um trabalho conjunto e realizado por várias mãos, demonstrando nosso profundo comprometimento com o papel social da educação. Para nós, compor este grupo é um grande desafio, especialmente nesse momento atípico de pandemia no qual se encontra nosso País e todo o mundo.

Além disso, como Editora-Gerente desta Revista, é uma responsabilidade ímpar conduzir este processo, levando em conta os critérios de cientificidade e sistematização que englobam uma revista científica. Dessa forma, cada um dos trabalhos publicados nesse volume traz consigo uma carga de múltiplas significações, que podem servir como mola propulsora para novas pesquisas e descobertas.

Os artigos científicos submetidos em nossa plataforma, avaliados e aceitos para o Volume 14 trazem resultados de pesquisas nas áreas de Administração, Ensino, Linguística e Literatura, com temáticas diversificadas e abrangentes. Sendo assim, cada um destes trabalhos modela e dá representatividade para o variado prisma do trânsito de ideias do universo acadêmico e social, revelando conhecimentos que transitam em diferentes campos das ciências.

Esperamos que os leitores apreciem os frutos dos trabalhos de nossos autores, discutindo, criticando e multiplicando os assuntos abordados nessas páginas.

Saudações acadêmicas,

Prof.^a Ma. Denise da Silva de Oliveira
Editora-Gerente da Revista Diálogo e Interação (ISSN 2175-3687)
Gestora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação
Faculdade Cristo Rei - FACCREI

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 14, n.1 (2020) - ISSN 2175-3687

SUMÁRIO

A CULTURA DA CORREÇÃO NA INTERNET: REFLEXO DE UMA SOCIEDADE E DE UMA EDUCAÇÃO NORMATIVISTAS.....	9
Maria Eduarda dos Santos Silva	9
Milena Corrêa Gambôa da Silva	9
POLIFONIA DO PRAZER: UM ESTUDO SOBRE O DUPLO SENTIDO EM PROPAGANDAS DE MÓTEIS	31
Rayana Rezende Gomes Demetrio de Vasconcelos Barros.....	31
UMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA SOBRE IDENTIDADE E ESTERÉOTIPO NO DISCURSO HUMORÍSTICO STAND UP COMEDY.....	44
Angélica Prestes Rosas*	44
Naraiane Taís da Silva **	44
COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA: ALGUNS DOS DESAFIOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA	65
Brenda Catarina da Silva*	65
Marcílio Francisco Silva dos Santos**	65
A COMPREENSÃO RESPONSIVA NO GÊNERO DISCURSIVO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO	81
Otávio Felipe Carneiro*	81
Wesley Mateus Dias**	81
AMOR E REVOLUÇÃO NA POESIA DE MAIAKÓVSKI, UMA LEITURA MARXISTA.....	99
Beatriz Souza Ferreira*	99
O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO INTRATÓPICA EM NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA	119
Eduardo Penhavel.....	119
RETEXTUALIZANDO PROPAGANDA EM QUADRINHOS: FATORES DE TEXTUALIDADE EM ATIVIDADES DE SALA DE AULA	146

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Mirian Batista Silva*	146
Dennys Dikson**	146
LITERATURA E CINEMA EM INTERAÇÃO DISCURSIVA: A	
VALOR(IZ)AÇÃO DO EU NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	177
Weslei Chalegui de Melo*	177
Éderson Luís da Silveira**	177
Wilder Kleber Fernandes de Santana***	177
A VISÃO DO AMOR NO SERMÃO DO MANDATO, DE PADRE ANTÔNIO	
VIEIRA	197
Leidiany Melo de Souza*	197
Edwrigens A. Ribeiro Lopes de Almeida**	197
ANÁLISE DAS RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS EM FOTOGRAFIA 3X4 DE	
BELCHIOR	213
Rony Galdino Fernandes*	213
Aluizio Lendl Bezerra**	213
“IMPROVING ENGLISH THROUGH THE HISTORY OF ENGLISH”: UMA	
PROPOSTA DE MATERIAL DIGITAL EDUCACIONAL	229
Isabelle Maria Soares*	229
Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires**	229
REFRAÇÕES E SENTIDOS: EM BUSCA DE UMA MEMÓRIA DA PALAVRA	
	247
Fábio Luiz de Castro Dias*	247
Caroline Aparecida de Lima**	247
ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E	
DO ESPANHOL EM OBSERVÂNCIA DO PLANO SEGMENTAL	275
Luciano Mendes Saraiva*	275
Wilder Kleber Fernandes de Santana**	275
Anilda Costa Alves***	275
CONSTITUINTES POLIFONICOS E DIALOGICOS NA HASHTAG	296
#CAMINHONEIROSEMGREVE: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA	296
Marcílio Francisco Silva dos Santos	296

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

MEMÓRIAS CORPORIFICADAS: ANÁLISE DE NARRATIVAS DE TRAUMAS E EXPERIÊNCIAS	311
Beatriz dos Reis Silva.....	311
ELABORAÇÃO DE MODELOS EMBRIOLÓGICOS DIDÁTICOS COM MASSA DE BISCUIT EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO PARA O ENSINO MÉDIO	332
Rafael da Silva Paiva.....	332
Edla Oliveira Silva	332
Ronilson Santos dos Santos.....	332
Michael Douglas da Silva Barros.....	332
Victor Mendes.....	332
Liandra Filgueira	332
Ozinere de Castro Rocha.....	332
Jeferson Santana Quadros.....	332
Raquel Soares Casaes Nunes	332
O RELACIONAMENTO COM OS <i>STAKEHOLDERS</i> E O IMPACTO QUE CAUSA NO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	343
Bruno Fernandes Dos Santos*	343
Aurenilson Cipriano**	343
Ellen Corrêa Wanbembruck Lago.....	343
RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NO BRASIL: “PLÁGIO” E “(CO)AUTORIA” NAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS .	370
Alan Ricardo Costa*	370
Wilson José Leffa**	370
Vanessa Ribas Fialho***	370
André Firpo Beviláqua****	370
INTERTEXTUALIZAÇÃO, HIBRIDISMO GENÉRICO E OS SENTIDOS DO TEXTO: UM ESTUDO SOBRE O ROMANCE EM LÍNGUA ESPANHOLA COMO ÁGUA PARA CHOCOLATE DE LAURA ESQUIVEL.....	396
Carla Emanuela Pinto Ramos*	396
Dra. Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza**	396

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

A IDENTIDADE MARGINAL FEMININA EM <i>PERIFEMINAS I</i>.....	416
Ana Paula Franco Nobile Brandileone	416
Caroline Helena dos Santos	416
“LUMBIÁ”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO, NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA	434
Ana Paula Franco Nobile Brandileone	434
Andreza Roberta Poletini.....	434
Patrícia Magalhães Aguiar.....	434
A LITERATURA DA FLORESTA: MULTIMODALIDADE NA NARRATIVA SOBRE A ORIGEM DO MUNDO, DE YAGUARÊ YAMÃ	451
Alex Viana Pereira.....	451
Lígia de Souza Bruce	451
Luisa Gracielli Marques Silva.....	451
Maria Eulane Tavares Mouta	451
GÊNERO RESUMO: PERCEPÇÕES DE INTERTEXTUALIDADE E LETRAMENTO DISCIPLINAR	466
Brenda Catarina da Silva.....	466
Milena Corrêa Gambôa**	466
LITERATURA INDÍGENA: ANCESTRALIDADE, PERTENCIMENTO E RESISTÊNCIA EM <i>AY KAKYRI TAMA - EU MORO NA CIDADE</i>, DE MÁRCIA KAMBEBA	484
Francisco Bezerra dos Santos	484
Alex Viana Pereira.....	484

A CULTURA DA CORREÇÃO NA INTERNET: REFLEXO DE UMA SOCIEDADE E DE UMA EDUCAÇÃO NORMATIVISTAS

THE CULTURE OF CORRECTION ON THE INTERNET: REFLECTION OF A NORMATIVE SOCIETY AND EDUCATION

Maria Eduarda dos Santos Silva*

Milena Corrêa Gambôa da Silva**

RESUMO: Apesar dos avanços nos estudos linguísticos, ampliando a compreensão acerca das variações e dos usos reais da língua portuguesa, é possível observar ainda uma significativa importância atribuída às regras que constituem o “falar/escrever bem” de acordo com um viés normativista. Tendo em vista que a internet funciona como um reflexo das instituições sociais, advogamos que nesses espaços também se observa um pendor para o “uso correto da língua” em detrimento das competências comunicativas exigidas pelo contexto. Destarte, buscamos, a partir de uma análise qualitativa e descritiva de 10 conversas-interações encontradas no *Twitter*, nos meses de setembro e outubro de 2018, identificar como a cultura da correção e a valorização da gramática normativa pregadas pela sociedade e pela escola estão presentes e se impõem mesmo em contextos mais espontâneos e menos monitorados como o da internet, desconsiderando aspectos da argumentação textual. Para entender e chegar em tais constatações, utilizamos como embasamento teórico Bagno (2003, 2007), Faraco (2004, 2008, 2015), Faraco e Zilles (2017), Ilari e Basso (2006), Possenti (1996), Street (2014). Após a análise dos dados, concluímos que a constante cobrança pelo “uso correto” da língua desponta, simultaneamente, como um reflexo e como uma causa da propagação do preconceito linguístico, fruto de uma cultura, sociedade e educação normativistas.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática. Educação normativa. Preconceito linguístico. Twitter.

ABSTRACT: Despite advances in linguistic studies, expanding the knowledge of variations and real uses of the Portuguese language, it is also possible to observe a significant importance attributed to the rules that constitute “speaking / writing well” according to a normativist bias. Since that the internet works as a reflection of social institutions, we advocate in these spaces there is also a penchant for the “correct use

* Graduanda em Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com período de intercâmbio acadêmico em Ciências da Linguagem na Universidade do Porto (Portugal). E-mail: mariaeduardasansil@gmail.com.

** Graduanda em Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) – Letras da mesma IES. E-mail: milenacgamba@hotmail.com.

of language” to the detriment of the communicative skills required by the context. Therefore, we seek, from a qualitative analysis and descriptive of 10 conversations-interactions found on Twitter, in the months of September and October from 2018, to identify how the culture of correction and enhancement of normative grammar preached by society and school are present and impose themselves even in more spontaneous and less monitored contexts as the Internet, disregarding aspects of textual argument. To understand and reach these such findings, we used Bagno (2003, 2007), Faraco (2004, 2008, 2015), Faraco and Zilles (2017), Ilari and Basso (2006), Possenti (1996) and Street (2014) as the theoretical basis. After analyzing the data, we conclude that the constant requirement for the “correct use” of the language emerges, simultaneously, like a reflection and a cause of the spread of linguistic prejudice, the result of a normativist culture, society and education.

KEYWORDS: Grammar. Normative education. Linguistic prejudice. Twitter.

1 Introdução

Com o avanço dos estudos linguísticos a partir dos anos 80, foi-se modificando a concepção limitada e anteriormente predominante sobre língua, fala e escrita enquanto fenômenos fixos e fortemente distintos. A língua, antes considerada código, passou a ser vista como ação ou interação social; a fala e a escrita afastaram-se da perspectiva dicotômica, que lhes atribuíam características intrínsecas, passando a ser consideradas “dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais de produção textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 37).

Nesse novo contexto dos estudos linguísticos, conceitos como contextualização, dependência, planejamento, normatização ou completude deixaram de ser características imanentes a apenas uma das modalidades da língua (fala ou escrita), podendo estar presentes em ambas, de acordo com o gênero textual, o contexto e os sujeitos. Gêneros predominantemente escritos que circulam na esfera da internet, por exemplo, aceitam e dão margem a uma linguagem mais próxima do que se convencionou ser do âmbito da oralidade, como podemos observar nas publicações nas redes sociais, tais quais o *Facebook* e o *Twitter*.

No entanto, embora haja maior flexibilidade nas redes sociais, para o uso ou não da norma-padrão ou da norma culta, parece-nos que a sociedade brasileira permanece cobrando a todos os sujeitos o domínio da gramática normativa, ainda tão

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

prestigiada, mesmo com o advento de estudos que ressaltam a importância da língua em uso nos mais diversos gêneros e contextos sociocomunicativos e a existência das variações linguísticas, correspondentes ou não à norma dominante. Nesse viés, ignora-se que a maior função da linguagem está na competência comunicativa, e não unicamente no cumprimento de regras impostas por uma educação formal ainda presa a concepções antigas e ultrapassadas sobre língua, fala e escrita.

Acreditamos que essa primazia se perpetua graças a uma educação que constantemente confunde língua e gramática normativa, centrando a maior parte do ensino-aprendizagem nesta última, apresentando-a como única responsável pela comunicação efetiva (BAGNO, 2007). O equívoco está em conceber a língua, e a sua escrita, como autônoma e independente dos sujeitos (que apenas se adaptam às regras) e em reforçar a dicotomia fala-escrita, ignorando o dinamismo que decorre dessas modalidades (KLEIMAN, 1995). Tais considerações são reforçadas pelo próprio sistema educacional, contribuindo para a acentuação do preconceito linguístico que circula em todas as esferas da sociedade brasileira, a qual humilha e intimida aqueles que cometem “erros de português” (BAGNO, 2007).

Destarte, visto que a internet reflete as concepções e atitudes culturais e sociais de seus interlocutores, objetivamos analisar a relação dos falantes com a normatividade linguística no *Twitter* e como esse fato se configura enquanto reflexo da sociedade e da educação brasileiras. Ademais, apresentamos como objetivos específicos: i) compreender como as concepções de “certo” e “errado” se desenvolvem da sociedade para a plataforma do *Twitter*; ii) perceber de que forma a cobrança pela escrita normatizada colabora para a negligência do conteúdo e da argumentação do texto, bem como para a manutenção e propagação do preconceito linguístico; iii) sugerir uma abordagem escolar que vise à alteração do enfoque do ensino de língua, de modo a quebrar com a cultura da correção e com o preconceito linguístico.

O presente artigo está dividido nas seguintes seções: 2. Fundamentação teórica, na qual discorreremos sobre as origens da negação das variedades linguísticas brasileiras e da adoção de uma norma linguística que nos é distante; 3. A cultura da correção na internet: gramática versus argumentação, na qual analisamos os tweets

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

selecionados, atentando para a importância dada ao uso “correto” da língua em detrimento da argumentação, reflexo da sociedade, da cultura e da educação linguisticamente normativas; e, por fim, 4. Considerações finais, na qual sugerimos caminhos para uma educação linguística inclusiva e não discriminatória, com vistas à atenuação da cultura da correção e do preconceito linguístico.

2 Fundamentação teórica

A dita norma-padrão da Língua Portuguesa, assim como pontuam Faraco e Zilles (2017), apresenta as suas raízes na segunda metade do século XIX, sendo uma representação do projeto político e social da elite brasileira, elite essa que se negava a reconhecer as idiosincrasias da nação, idealizando uma sociedade europeia, branca e letrada nos cânones. Conforme Faraco (2015, p. 25), “temos um percurso histórico que nos fez rechaçar nossas características linguísticas cultas e adotar uma norma artificial”, dando origem a uma “cultura normativa, estreita, categórica e dogmática”. Ou seja, convivemos há dois séculos com uma norma linguística que não nos diz respeito, que nos soa como sintética (no sentido de não-natural), pois foi transplantada da cultura lusíada e inculcada no ideário da sociedade brasileira, embasando a crença do que é o “português correto”, no caso, o europeu.

Nesse contexto normativo, negou-se a verdadeira cara linguística brasileira, as variedades intrínsecas à língua tal qual falada no país, desenvolvendo, inclusive, a desconsideração da norma culta em detrimento da norma-padrão europeia. Enquanto norma-padrão, cabe pontuar a definição trazida Faraco (2008, p. 76), de que essa seria “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística”. Essa se distancia profundamente da norma culta brasileira, que “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 73).

Tal valorização de uma norma alóctone à realidade linguística brasileira perpetuou até a atualidade, produzindo ecos em diversas esferas e constituindo um

ciclo de manutenção entre a escola e a sociedade. Espalhou-se no imaginário dos brasileiros que o seu português é constituído por erros, que, portanto, não sabem o português e escrevem de maneira equivocada (FARACO, 2015). Destarte, a norma-padrão se tornou o foco do ensino da língua, estando presente nas principais gramáticas do português, legitimada “pela ação de revisores de editoras, por manuais de redação dos grandes jornais, por cursinhos pré-vestibulares e Pré-ENEM e por elaboradores de questões de concursos públicos” (FARACO, 2015, p. 24).

Contudo, segundo Faraco (2015), para além dessa dicotomia entre prescritivo e prestigiado, a realidade sociolinguística brasileira ainda aponta para outra profunda e - em nossa perspectiva - mais perversa divisão: a que se estabelece entre a norma culta, dos grupos sociais com melhor posicionamento econômico, e as variedades do “português popular”, das camadas mais inferiores da sociedade. Assim, além da marginalização provocada pelo afastamento das regras do português europeu, as classes mais desfavorecidas sofrem com a deslegitimação das suas variedades, tidas como “erro” perante a norma culta.

À vista disso, amplia-se a segregação linguística a partir do momento em que “falar corretamente o português” não diz respeito somente à adequação às regras da norma-padrão, mas, em muitos casos, à adequação à própria norma culta, marginalizando as outras normas linguísticas das classes não prestigiadas. Nesse viés, a língua portuguesa é considerada monolítica, vista como um conjunto de regras gramaticais cujo objetivo é mostrar ao falante como se expressar corretamente para alcançar um *status* elevado, desconsiderando o conhecimento linguístico prévio caso esse não seja a norma da classe superior. Assim, “os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a *diferença* é um defeito ou um erro” (POSSENTI, 1996, p. 29).

Bagno (2007) advoga que essa realidade é reflexo de uma confusão histórica com relação ao que é língua e ao que é gramática normativa. Segundo o autor, “a língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta” (BAGNO, 2007, p. 9). Contudo, o que se observa, na maioria dos casos, é a defesa da língua enquanto norma privilegiada ou prescrita apenas. Todo e qualquer desvio

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

(“o erro”) da norma (“o correto”) é tido como uma espécie de anomalia linguística, derivada do baixo grau ou da total falta de escolarização, servindo de argumento para discriminação de sujeitos e/ou grupos sociais. Essas avaliações que se faz das variedades da língua não são linguísticas, mas resultantes das próprias relações sociais entre os grupos ao longo da história (FARACO, 2008).

A adequação à norma, dessa maneira, converte-se em elemento de superioridade social, encabeçando, muitas vezes, demonstrações de preconceito linguístico para com aqueles sujeitos que não apresentam o domínio dessa norma. Conforme Bagno (2007, p. 16):

[...] embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito —, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. São essas graves diferenças de status social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro — que são a maioria de nossa população — e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola.

Assim, além de ser um mito a ideia de que o português brasileiro é errado e o português europeu é o correto, pensando em uma relação entre norma-padrão e norma culta, é um mito também a crença de que o português brasileiro é uno, referindo-se à gramática normativa. Essa crença percorre um ciclo muito difícil de ser rompido entre a escola e a sociedade, que, conjuntamente, impõem e promovem a cultura normativa e a prática de correção linguística a fim de não macular o português correto. Ignora-se, portanto, o fato de que o Brasil apresenta inúmeras variedades, visto ser a variação linguística um fenômeno intrínseco a toda e qualquer língua. Despreza-se também a questão da adequação, de que nossas escolhas linguísticas, o “modo de fazer as nossas ações verbais” (FARACO; ZILLES, 2017), estão relacionadas com o contexto comunicativo e com os propósitos da interação.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

3 A cultura da correção na internet: gramática *versus* argumentação

A presente pesquisa foi desenvolvida de acordo com os métodos de análise qualitativo e descritivo, a fim de observar a defesa de aspectos gramaticais e a deslegitimação do discurso outro em comentários no *Twitter* e como essa realidade condiz com as práticas pedagógicas no contexto escolar. Para tal, o *corpus* foi composto por 10 conversas-interações realizadas na plataforma, entre os meses de setembro e outubro de 2018, tendo como tema central questões políticas. Algumas expressões-chave se apresentam enquanto cerne do trabalho, são elas: “aprender a ler”, “aprender a escrever”, “saber escrever” e “saber falar português direito”.

Atentando para análise do *corpus*, notamos uma supremacia da cultura do erro em detrimento da capacidade argumentativa dos falantes da língua, ou seja, aqueles que “escrevem/falam errado” não seriam capazes de construir textos coerentes e muito menos dignos de serem lidos/ouvidos. Nesse contexto, constatamos que desvios ortográficos ganham maior importância do que o próprio processo de construção textual. Como observado na conversa¹ abaixo:

RN: haddad hoje é o Brasil contra o facismo e o Nazismo.

JB: Aprende a escrever FASCISMO antes de escrever esse cansativo e manjado “bláblábláblá” de militante de esquerda. É F-A-S-C-I-S-M-O.

Nesse caso, o posicionamento de RN, é deslegitimado em vista da escrita da palavra “fascismo” como “facismo”, colaborando para a desconsideração do seu texto, enquanto “cansativo e manjado bláblábláblá de militante de esquerda”. JB, assim, não desenvolve um debate com considerações sobre a argumentação de RN, sobre fascismo ou nazismo, nem expõe argumentos contrários ou a favor do que foi pontuado por seu interlocutor. JB ainda faz uso da multimodalidade na escrita para realizar a correção, ao trazer “É F-A-S-C-I-S-M-O”, escrito em caixa alta e com letras separadas como que remetendo à soletração da fala. Nesse quesito, JB ignora que, na maior parte do Brasil, não se fala o “s” que antecede o “c”, reforçando a necessidade por meio da apresentação separada de cada letra que compõe a palavra

¹ As conversações foram retiradas da plataforma *Twitter* e transcritas neste trabalho da forma como foram escritas originalmente, respeitando a identidade de seus produtores.

conforme a convenção ortográfica. Há a desconsideração, dessa forma, do fato de comumente suprimir-se o “s”, o que faz com que esse desvio ortográfico seja nada mais do que um reflexo da nossa cara fonética e, principalmente, um desvio que não anula a compreensão do texto. Uma situação semelhante ocorrendo no exemplo abaixo:

BD: Os analfabetos funcionais.



CR: Alouuuuuuuu feministas em vez de ficar mostrando os peito ea bunda por aiii pq não vai aprender a escrever kkkkk tá SERTO 👍 👍

Essa segunda interação colabora para o que foi argumentado anteriormente, visto que a postulação presente na faixa é deslegitimada frente à escrita de “facismo”, que está, inclusive, destacado na imagem por meio de um círculo vermelho feito por BD. CR manda as autoras do cartaz “aprenderem a escrever” quando, no entanto, esse usuário também comete desvios da norma, como “em vez”, “os peito” e a falta da interrogação ao fim do questionamento. Verificamos, pois, que a maioria dos casos encontrados foram referentes à escrita da palavra “fascismo”, que está em voga atualmente, mas que não é uma palavra comum em nosso vocabulário, e que boa parte daqueles que deslegitimaram o comentário do seu interlocutor também apresentaram “erros” de escrita. Contudo, para os usuários JB e CR, os “erros alheios” são capazes de classificar os sujeitos como pessoas que não “aprenderam a escrever”, reduzindo as práticas da escrita às convenções gramaticais.

Acerca da questão, defendemos que o desvio apresentado não condiz com uma incapacidade de imersão em práticas de leitura/escrita, mas sim com uma forma de escrita de uma palavra pouco utilizada no cotidiano e que aponta para uma característica da fala, na qual, raramente entoamos o “s”. Podemos, em parte, considerar essa forma de escrita, tendo em vista a amplitude alcançada, como uma

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

inovação na língua, uma mudança que se embasa no uso corrente e que não impede a compreensão. Conforme Faraco (2008), todos os falantes possuem o direito de serem mais conservadores, de não aceitarem essas modificações linguísticas, contudo, “o fato de ter uma atitude mais conservadora não lhe dá o direito de condenar os que usam formas inovadoras” (p. 100). Essa condenação, como veremos ao longo da análise, relaciona-se com a influência do sistema escolar e com o preconceito linguístico e social - também, como propomos tendo em vista a temática dos *tweets*, com o ódio político.

Outra questão que pode ser levantada do trecho apresentado diz respeito à conceituação de analfabetismo funcional trazida por BD. De acordo com Soares (2004), o termo *alfabetização*, no Brasil, nos últimos anos, esteve constantemente relacionado com o termo *letramento*. Segundo a autora, enquanto o primeiro diz respeito à aquisição da escrita enquanto código da língua, o segundo trata da capacidade de uso da escrita para responder às demandas de uma sociedade letrada. Com o desenvolvimento das pesquisas na área de letramento e de aquisição da escrita, os próprios censos acerca do nível de conhecimento da população ampliaram o conceito de alfabetização em direção ao de letramento, como aponta Soares (2004). Assim, o sujeito analfabeto funcional seria aquele que dominou o sistema linguístico, mas não é capaz de utilizá-lo nas práticas sociais que lhes são postas.

Dessa forma, concebemos errônea a rotulação dos produtores do texto “mulheres do litoral contra o fascismo” como analfabetos funcionais, porque observamos o êxito no uso da escrita para expressar um posicionamento, ainda que com um desvio ortográfico segundo as normas estabelecidas para a língua portuguesa. Assim, verificamos que o termo analfabetismo funcional está em voga, contudo, constantemente utilizado para se referir a um sujeito que não domina todas as convenções estabelecidas para a língua, cometendo alguns equívocos que não necessariamente impedem a compreensão. Destarte, a expressão é utilizada com frequência para insultar ou atestar a ignorância ou incapacidade, como observado no exemplo abaixo:

AC: Até hoje ninguém viu o sangue do atentado contra Bolsonaro, e muito menos ele mostrou as supostas cirurgias feitas, nem um curativozinho ele

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

mostrou nas redes sociais. Isso não te parece estranho? Facada uma OVA, encenação p/ não participar dos debater e a mascara cair! #EleNao
 ET: Você precisa urgentemente de ofatamologista além de inguinorante e cego você tem na caveça o que o camarão tem
 AC: ET, vai aprender a escrever, depois a gente conversar, alias, não tem como conversar com analfabeta funcional. É muito mi mi mi de Bolsomions, rrs.

A construção textual de ET permite a compreensão do seu posicionamento, pois, apesar de fazer uso de insultos e não apontar para argumentos válidos, os desvios gramaticais não impedem a leitura do seu comentário. Enquanto leitura, propomos a definição do PCN (BRASIL, 1998), enquanto uma atividade sociocognitiva e interacional que promove, necessariamente, a compreensão. No entanto, AC desconsidera essa compreensão e responde de maneira equivalente, desenvolvendo insultos referentes à escrita de ET. Para AC, assim, não escrever de acordo com a norma privilegiada da língua, atentando para as questões ortográficas, fonéticas ou morfológicas, e de pontuação, seria “não saber escrever”, caracterizando um analfabetismo funcional. AC, nessa perspectiva, seria reflexo do pensamento da sociedade brasileira quanto ao uso da língua.

Além dessa questão, AC não considera, pela “falta de conhecimento linguístico” que atribui a seu interlocutor, a possibilidade de desenvolver um debate baseado na argumentação, constatando novamente nossa hipótese: a de que a argumentação textual e a competência comunicativa são postas à prova por causa de equívocos relacionados às regras da gramática normativa. O mesmo se dá em outras interações analisadas, em que constatamos não ser a incompreensão o óbice da comunicação, mas a aversão ao desvio e, em muitos casos, o preconceito linguístico gerado por essa não adesão à norma-padrão ou culta da língua:

GR: Três casas, um apartamento, uma sala comercial e cinco lotes omitidos. O cidadão de bem, o incorruptível, “o mito”, não durou uma pesquisada na vida pregressa do candidato. A rejeição acima de 50% agora vem. #BolsonaroNaCadeia
 LD: Mais...diz aí qual seu candidato?
 ST: primeiro vai aprender a escrever pra ter uma conversa decente

Nesse caso, ST sequer responde à pergunta de LD, por considerar impossível “ter uma conversa decente” com alguém que cometeu um “erro ortográfico” ao trocar “mas” por “mais”, troca comumente realizada pelos falantes, por causa de questões

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

expressado eficientemente durante toda a discussão. Todo posicionamento de KA é reduzido diante da “gravidade” que RL atribui ao “desperada”, destacando na sua resposta a correção e relacionando o “erro” com uma hipotética baixa escolaridade de KA. Novamente a escola aparece como o lugar em que a língua é ensinada na “forma certa”, em que o sujeito “aprende a ler e a escrever corretamente” para poder se comunicar em sociedade. A escola recebe, assim, o título de transmissora dos conhecimentos da gramática normativa, sendo compelida a afastar tudo o que for dos letramentos sociais, a fim de combater o analfabetismo, corroborando com a “cultura do erro” e a violência simbólica contra aqueles que não se encaixam nesse padrão linguístico.

KA: O Brasil de lula 🤔

RL: O Brasil que eu quero para o futuro, é que quando a pessoa apertar 13 na urna , seja tele transportada para Cuba ou Venezuela !!!

KA: O pt ficou 13 anos no poder e realmente tranformou o Brasil em cupa né? Ou é 12 ou 13, mas #elenão

DC: Ele sim,sem mimimi

KA: Ele nunca. Ou é 12 ou 13 ou é melhor jair indo pra Cuba haha

RL: Quanto tempo tem a ditadura cubana? Responde sem olhar no google hein! Não deve saber, né? Eu te falo! Tem 59 anos!! Por isso vamos tirar essa esquerda nojenta do poder! Pra que não tenham tempo de transformar o Brasil nisso!

KA: A desculpa de vocês é essa rs vocês são tão burros que eu fico com pena, de verdade... dói real. Ainda bem que o coiso não vai ganhar, pra afundar mais esse país.

DC: Ele vai ganhar sim,the left in the right.

KA: Ou é 12 ou 13, melhor jair chorando 😂 😂

DC: Aguarde dia 7

KA: 😂 😂 😂 😂 😂 😂 13 ou 12

RL: Tadinha! Tão indecisa! “12 ou 13”...ridículo!

KA: 😂 😂 tá desperada né babie? Pode ir chorando js

RL: Aff..será que sou eu mesma a “desesperada”? Quem sabe vc não aproveita o ano que vem e vai pra uma escola de verdade aprender ao menos escrever!

Destarte, defendemos que, na maioria das vezes, casos semelhantes ocorrem por desatenção do autor do *tweet* isso, pois, é notável que há o domínio do sistema linguístico nos enunciados elaborados, contudo, compreendemos que redes sociais como o *Twitter* acabam desenvolvendo um processo de comunicação mais dinâmico e, em busca da agilidade de escrita, muitos usuários cometem equívocos, mas que raramente prejudicam a interação.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Um outro exemplo de deslegitimação e desconsideração do comentário alheio, apresentamos abaixo, em que o único “erro” seria o espaçamento após a pontuação, uma simples configuração gráfica que não compromete de forma alguma o sentido do discurso, muito menos adentra na seara da “escrita correta” das palavras:

Marcelo D2²: Nos anos de PT no governo eu fiz musica cobrando , gritei , fiz meu papel como artista . Não apoio nenhum político eu to aqui é pra cobrar deles ! E principalmente quando vejo um candidato que representa tudo de ruim na humanidade nas frentes das pesquisas ! #elenão
EA: Podia aprender a escrever, não vai te fazer mal. Não se dá espaço pra pontuar, isso se aprende na primeira série.

EA, criticando Marcelo D2, ignora completamente o que é *twitado* pelo músico e foca apenas na pontuação do texto. EA argumenta que tal configuração é aprendida na primeira série, atribuindo à instituição escolar o dever de ensinar os indivíduos a “falarem corretamente”, reforçando esse imaginário ao redor da “língua da escola” e definindo “aprender a escrever” enquanto aprender as convenções de pontuação de uma língua. Ocorre, assim, o que apontam Ilari e Basso (2006, p. 234), que “a escola passa à sociedade a ideia de que escrever bem é escrever correto, e a sociedade cobra da escola que ensine a escrever correto, num movimento circular que é raramente quebrado”.

Outro exemplo que mostra “erros” que não desautorizam a significação do discurso, mas são usados pelos sujeitos para deslegitimar o texto do interlocutor, é a falta de vírgulas ou a troca de um “ç” por um “ss”, como a seguir:

RL: Aqui não tem miséria grassas aos governos petistas talvez eu viva em condição melhor que a sua!!! Mas repito nordeste maior consciência política do país!!!
AR: Vai aprender a escrever ô filho da puta burro, tu é a prova que esse governo de merda quer manter o povo analfabeto, se cala que é o melhor que tu faz porra.

Advogamos que a troca gráfica de “ç” por “ss” é uma ação compreensível se olharmos sob a ótica da fonética, visto que ambas as opções são forma de representar na escrita o som de /S/. Por mais que a leitura seja possível e nenhuma falha na

² No caso de usuários que sejam figuras públicas, com contas verificadas na plataforma *Twitter*, optamos por indicar a identidade nos excertos.

comunicação ocorra, AR defende uma *norma curta* (FARACO, 2008), ignorando o texto de RL e o insultando de “burro” e “analfabeto”, embora este saiba fazer uso da escrita para demonstrar sua competência comunicativa em um contexto não monitorado. Segundo Faraco (2008, p. 100), “o discurso dos porta-vozes da norma *curta* está cheio de xingamentos e afirmações desrespeitosa aos falantes”, como pode ser constatado até o presente momento.

Carlos Bolsonaro: Será que se eu divulgar esta foto com outra pessoa nos ofendendo irão desta vez me enquadrar em outro tipo de fobia?



GM: Quando ela aprender a usar acentuação nas palavras ,que é o básico do português, ela escreve um cartaz decente e vai as ruas . Essas vadias não sabem nem escrever. Vergonha

Além das questões apresentadas (analfabetismo e escolarização, omissão de palavras e de letras, desvios da ortografia convencional e problemas de pontuação), nos *tweets* analisados, verificamos igualmente a deslegitimação dos textos e dos discursos perante a falta da acentuação. Na imagem presente na conversação acima, uma senhora segura um cartaz onde a palavra “América” foi escrita sem o acento agudo, considerado um conhecimento “básico do português” por GM. De acordo com o comentário do usuário, o cartaz não é decente e, muito menos, a senhora que o segura sabe escrever.

Destarte, todo discurso se desconfigura pela falta da acentuação, sendo que, se bem observado, GM também se desatenta para a colocação do sinal gráfico

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

indicativo de crase em “vai as ruas”. A esse fato contraditório, relacionamos o que afirma Bagno (2003, p. 28), que “há erros mais ‘errados’ (ou mais ‘crassos’) do que outros”. O autor, defende que o grau de “crassidade” está associado ao grau de prestígio social do falante, ou seja, quanto maior o nível social do indivíduo, menor a gravidade do seu “erro”, mesmo que esse desvio seja contrário ao que preconiza a gramática normativa. Contudo, o que notamos foi que, sendo difícil reconhecer no *Twitter* a classe a qual pertence o indivíduo, o critério de avaliação dos “erros”, tendo em vista a temática do nosso recorte, deu-se por questão de afiliação ideológica e política. Em outras palavras, os “erros” dos que não são correligionários acabam sendo vistos como “mais errados” ou “mais crassos”, tal como podemos constatar acima.

Dessa forma, os desvios da convenção gramatical tornam-se deslegitimadores dos textos daqueles que não compactuam do mesmo posicionamento político, adentrando no âmbito da primazia da gramática normativa em detrimento dos diversos usos da língua e da superioridade da “língua da escola”. Não são consideradas questões como adequação linguística e o contexto menos monitorado de uma conversa nas redes sociais, atuando apenas o preconceito (linguístico, social e político). Essa atitudes ocorrem pois, visto que estamos inseridos numa cultura educacional “com um viés arraigadamente normativista como a nossa” (FARACO, 2004, p.3), os sujeitos reproduzem em todas as esferas comunicativas a cobrança - seja a si ou ao outro - do “gramaticalmente correto”, da “língua da escola”, receando pela ou contribuindo com a humilhação e intimidação que o preconceito linguístico traz aos que não seguem a valorizada (BAGNO, 2007). Mesmo contextos que permitem uma linguagem mais espontânea e informal, como no caso do *Twitter*, a supremacia da gramática em detrimento da argumentação também se faz presente, como anteriormente analisamos, acarretando em uma negação do discurso do outro e em uma barreira comunicativa entre diferentes interlocutores.

Esse fato advém, principalmente, de uma sociedade de instituições tradicionais, “que visa impor uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como ‘ameaçadora de uma certa ordem’)” (FARACO, 2004, p. 5). Dessa maneira, há a implantação e imposição de uma língua hegemônica e de

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

uma norma prestigiada, e conseqüentemente, a desconsideração das demais variações linguísticas existentes no país multilíngue, marcado pela presença de línguas indígenas, afro-brasileiras, de imigração e de sinais, e repleto de variações linguísticas - diafásicas, diatópicas, diastráticas e históricas (FARACO; ZILLES, 2017). Isto acarreta, como notado, “violência simbólica e exclusão sociocultural” (FARACO, 2004, p. 3), presentes em todas as esferas comunicativas e reafirmadas, por vezes, pela escola.

Segundo Possenti (1996) e Saviani (2005), estamos diante de um cenário de violência cultural simbólica, em que a cultura, e, neste caso, a língua, dos grupos dominantes se afirma e se impõe de maneira violenta. Diante disso, podemos enxergar a escola como um reflexo de questões culturais da sociedade, fazendo com que a ação pedagógica também se equipare a essas questões. Dessarte, segundo Pontua Street (2014), a pedagogização ou escolarização da escrita/leitura se configura a partir de uma força ideológica que busca reforçar as relações de dominação entre os grupos sociais, impondo apenas uma forma de letramento – o das classes hegemônicas –, marginalizando os diversos letramentos alternativos que circulam em grupos não prestigiados. Assim, todos aqueles que não fazem uso da norma imposta linguisticamente, são taxados como inferiores e alocados nos grupos cognitivamente e economicamente menores, ainda que não o sejam. É possível observar a modificação dessa inferioridade, no caso da presente pesquisa, relacionada aos posicionamentos político-ideológicos dos sujeitos.

Essa prática de estigmatização é consequência - e também causa -, da “concepção [escolar] problemática do que seja realmente uma língua, tal como ela existe no mundo real, isto é, na sociedade complexa em que é falada” (POSSENTI, 1996), supervalorizando a gramática e a norma, que nem mesmo nos grupos mais prestigiados se faz corrente sempre. Essa concepção limitada de língua corresponde ao que Street (1984 *apud* Kleiman 1995) conceitua de *modelo autônomo de letramento*, que concebe a língua como autônoma e independente do indivíduo, o qual a enxerga como externa e distante. Essa visão predomina especialmente entre os grupos desvalorizados, pois a “língua da escola” não se relaciona com a língua utilizada no cotidiano, cabendo ao indivíduo, em seu processo de aprendizagem,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

adequar-se às regras da estrutura linguística. Adepta desse modelo, a escola privilegia a escrita em detrimento da fala, atribuindo àquela e aos grupos que a dominam características positivas intrínsecas. Em consequência, a fala e as formas mais informais de comunicação são totalmente marginalizadas e discriminadas, como vimos nos desvios dos usuários do *Twitter*.

No processo educativo em que a escola segue tais preceitos, é inculcado no estudante que “aprender” e “saber” escrever e falar está estritamente ligado ao domínio das regras gramaticais, visto que as aulas e atividades constantemente fazem uso de estratégias e metodologias corretivas com o constante uso dos termos “certo” e “errado”. O aluno raramente conseguirá entender sozinho que não é apenas isso que garante ao indivíduo o domínio da prática comunicativa, sendo mais importante as estratégias argumentativas para a comunicação efetiva do que o uso de convenções gramaticais. Se a escola ensina desde a alfabetização - o que viria a ser, em média, desde os cinco ou seis anos - que saber escrever é saber regras, é isso que o aluno vai absorver e propagar quando em sociedade. Tal realidade é observável em todos os *posts* analisados, onde as expressões “saber escrever” ou “aprender a escrever” estão presentes e relacionadas ao domínio de regras gramaticais - que, vale ressaltar, quando pontualmente ausentes, não dificultam a comunicação e a argumentação textual.

Dentro desse cenário, se é na escola que “aprendemos a escrever”, como inclusive defendem alguns usuários do *Twitter*, a função e o papel da instituição é o de transmissora de regras e conhecimentos normativos, onde os erros e o analfabetismo são combatidos. É o que podemos verificar no comentário de EA, em um *post* supra analisado: “Podia aprender a escrever, não vai te fazer mal. Não se dá espaço pra pontuar, isso se aprende na primeira série.” Nesse excerto observamos como o “aprender a escrever” está ligado ao conhecimento de convenções linguísticas que são ensinadas primordialmente na e pela escola. Assim, a “boa escola”, a “escola de verdade”, como define RL em um outro *tweet* analisado, seria aquela que ensina a pessoa a “escrever corretamente”, e isso estaria ligado ao domínio de regras: “Aff...será que sou eu mesma a ‘desesperada’? Quem sabe vc não aproveita o ano que vem e vai pra uma escola de verdade aprender ao menos escrever!”

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Desenvolvendo-se socialmente com essas ideias sobre língua, fala e escrita, os estudantes e mesmo as pessoas que não tiveram acesso à escolarização, por estarem inseridas na sociedade e/ou na escola que se retroalimentam em seus pensamentos homogeneizantes e segregadores, creem em tais concepções e as reproduzem em todas as esferas comunicativas das quais fazem parte, cobrando uma normatização para além dos contextos que lhe exige. O preconceito linguístico e a marginalização, então, fazem-se presentes e os grupos que não se adequam a essa norma continuam a ser ignorados e silenciados.

4 Considerações finais

A implantação da Língua Portuguesa como língua hegemônica de um país marcadamente multilíngue, bem como o estabelecimento de uma norma-padrão que pouco dizia e diz sobre o real uso da língua por seus falantes, desmonta de um projeto político e social que negava e nega as idiossincrasias linguísticas do Brasil, impondo, pois, uma norma que mais diz sobre o português europeu que sobre o brasileiro. Essa norma se espalhou e se faz presente hodiernamente, ressaltando pontos de vista que concebem nossa língua como errada comparada à europeia. Em vista disso, o brasileiro foi aceitando, ao longo do tempo, a imagem do que não sabe falar e escrever corretamente. Para além da questão Brasil-Portugal, relações simbólicas de poder também surgiram em nosso território, supervalorizando as variações linguísticas predominantes em classes prestigiadas e marginalizando as que divergiam da norma culta brasileira, da variação da elite social, política e econômica.

Com o ideal, portanto, de variação mais correta que a outra, fomos nos tornando uma “cultura com um viés arraigadamente normativista” em que “o senso de adequação se vê, constantemente, perturbado (em especial entre os segmentos altamente escolarizados) por um senso de correção” (FARACO, 2004, p. 3). E é nesse viés que, o contexto escolar, imerso na cultura, concomitantemente enxerga a língua e as variações de tal maneira, priorizando o ensino da norma-padrão ou da norma culta, negligenciando as variações de grupos minoritários ou tratando-as sob um viés de correção, e perpetuando pensamentos dicotômicos de certo e errado. Contribui,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

assim, para a “cultura do erro” circulante na sociedade (reinicia-se, pois, o ciclo educação-sociedade-cultura) e para a perpetuação do preconceito linguístico, o qual acarreta na violência simbólica contra aqueles que não seguem o padrão imposto.

Alunos dessas escolas e seres integrantes dessa sociedade, os indivíduos reproduzem tais concepções e mesmo em contextos mais espontâneos e menos monitorados, como o da internet, onde a norma não é exigida, cobram de si e dos outros o uso do modo “correto” de escrever. Foi o que constatamos ao analisar posts da plataforma *Twitter*, onde observamos a supervalorização das regras da gramática normativa em detrimento da argumentação textual e da competência comunicativa. Mesmo diante de argumentos políticos, que poderiam ser debatidos de inúmeras formas, seja por concordância ou discordância, os indivíduos optaram pela deslegitimação de todo um discurso baseada em erros gramaticais cometidos, que em nada dificultavam o entendimento do que se queria comunicar.

Fica clara, portanto, a importância que é dada à gramática normativa em nossa sociedade, sendo confundido o seu domínio com a eficiência comunicativa. Tais concepções, concluímos, são causa e consequência da violência simbólica social e do preconceito linguístico com as outras diversas normas linguísticas dos grupos não prestigiados. Isto posto, para a mudança desse cenário é preciso que a sociedade altere seu olhar sobre a língua, a homogeneização e as variações, e é a escola a esfera basilar que pode principiar essa transformação do olhar sobre a língua. Pouco adianta outros contextos considerarem as diversas formas de falar se no contexto escolar continuamos a aprender que há o “certo” e o “errado”, devendo aquele ser valorizado e este marginalizado e humilhado; o preconceito linguístico continuará a existir de forma considerável e apoiado na cultura da escolarização homogeneizante. É preciso, portanto, como primeiro passo, que o olhar dicotômico sobre a língua (o certo e o errado), pregado pela escola, seja desmistificado e haja, segundo pontua Faraco e Zilles (2017), o reconhecimento da nossa realidade multilíngue, considerando as variações linguísticas um importante foco no processo de ensino-aprendizagem.

Para que isso aconteça, é preciso que passemos por duas etapas: a transformação da concepção sobre língua para os professores em formação ou em

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

exercício, e a alteração no enfoque do ensino de língua na sala de aula. No primeiro caso, o professor precisa compreender que a língua não pode mais ser entendida simplesmente como código ou autônoma, visto que, em seu real funcionamento, opera enquanto forma de atuação social e prática de interação dialógica, segundo define Antunes (2009). É esta concepção, a qual defendemos, que deve ser desenvolvida em sala de aula, a partir da qual o professor poderá contemplar a segunda etapa, alterando a prioridade do ensino de língua, que passaria a ser a ampliação da competência linguística do aluno - combatendo o desenvolvimento de apenas uma competência, que seria a de saber usar a língua da classe culta (ILARI; BASSO, 2006).

Para além da concepção de língua como atuação social, precisa estar claro ao professor as motivações ideológicas que caracterizam a pedagogização da leitura e da escrita, e as relações de poder que subjazem à marginalização das variações linguísticas dos grupos minoritários. Ciente disso, esse sujeito entenderá que em uma sociedade desigual e violenta simbolicamente, que visa impor a todo momento e em todas as esferas a cultura dominante:

um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre escola e sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto do prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. (SOARES, 1986, p. 78 *apud* BAGNO 2003).

Assim, quando pontuamos a necessidade de ampliar as competências linguísticas do aluno, não estamos hasteando a bandeira para deixar o estudo da norma-padrão de lado - o que seria uma negação dos direitos dos cidadãos -, mas sim para descrever as formas padronizadas “com honestidade, mostrando sua obsolescência e o lugar restrito que cabe a elas na língua” (BAGNO, 2003, p. 177). A problemática que traçamos aqui não está no ensino da gramática tradicional, mas na supremacia que lhe é atribuída em detrimento das outras variações existentes, e na insistência de uma metodologia que foca, segundo defende o Bagno (2003), infrutiferamente na correção. Dessa forma, ensinar a norma privilegiada é

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

indispensável, mas não suficiente. É preciso um ensino crítico a partir desta, que vise mostrar aos alunos as relações de poder que estão por trás do “erro”, bem como o reconhecimento e a valorização das outras variações que circulam em nossa sociedade. Estaríamos, assim, deixando de lado o ensino baseado no modelo autônomo de letramento, para adentrar no *modelo ideológico* (STREET, 1984 apud KLEIMAN, 1995), o qual reconhece que há diferenças nas práticas discursivas de diferentes grupos socioeconomicamente devido à forma como se relacionam com a escrita e que é preciso um ensino de leitura e escrita que funcione como instrumento crítico para a transformação do discurso dos alunos (KLEIMAN, 1995).

Só a partir disso conseguiremos desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que não exclua e marginalize as variações de outros grupos, como foi possível constatar nos comentários dos usuários do *Twitter*, e não contribua para o preconceito linguístico, entendendo que há diversas formas de escrever e cada uma apresenta o seu devido valor textual e argumentativo. Seguindo essas ideias, é possível que, com o tempo e com sorte, passemos de uma sociedade e educação “arraigadamente normativista” (FARACO, 2004) para uma sociedade e educação cada vez mais inclusiva e cujo foco não seja na simples adequação às normas gramaticais, que sozinhas não constroem um texto coerente, mas no próprio processo de tessitura textual e na conexão das ideias a fim de compor a argumentação.

No entanto, não buscamos defender que a escola não deva permitir aos estudantes o acesso à norma culta. À vista disso, conforme Faraco (2008, p. 100), o problema não é que se cultive a norma culta/comum/*standard*, mas sim que se utilize de “condenações arbitrárias que não observam os fatos, que não acompanham a dinâmica da língua, que desconhecem as pesquisas contemporâneas da nossa realidade linguística e os estudos consolidados nos bons instrumentos normativos”, o que foi fortemente observado nos *tweets* analisados. De tal forma, advogamos pela figura de um professor de LP como guia, “alguém que conhece a cidade a fundo e, acompanhando por suas avenidas e becos o novo habitante, vai querer prepará-lo para usufruir todas as possibilidades que a cidade proporciona, considerando inclusive necessidades que o novo habitante mal começou a sentir” (ILARI; BASSO, 2006).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: **II CIEL – Ciclo de Eventos em Linguística**. Paraná: 2004.
- _____. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. (org.). **Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2015.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de letras, 1996.
- SAVIANI, D. As teorias da Educação e o problema da marginalidade. In: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37.ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2004.
- STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens** críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

Recebido em: 12/05/2020.

Aprovado em: 27/08/2020.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

**POLIFONIA DO PRAZER: UM ESTUDO SOBRE O DUPLO SENTIDO EM
PROPAGANDAS DE MÓTEIS**

**POLYPHONY OF PLEASURE: A STUDY ON THE DOUBLE SENSE IN MÓTEL
PROPAGANDA**

Rayana Rezende Gomes Demetrio de Vasconcelos Barros*

RESUMO: Esse trabalho, cuja metodologia possui caráter documental qualitativo tem como objetivo relatar e discutir sobre o uso da polifonia em slogans do motel A. Buscamos especificar como as escolhas lexicais, semânticas, visuais e também as cores influenciam na formação do duplo sentido e na ironia textual. Para tanto, contamos com o aporte teórico Lebler (2015) e Barbisan (2010), Ducrot (2012). Para atender os objetivos supracitados iremos defender que a obtenção da ironia e do duplo sentido se dá a partir da identificação do receptor (leitor/ consumidor) com a objetificação feminina ironizada a partir do duplo sentido das frases de cunho sexual.

PALAVRAS-CHAVE: Motel, polifonia, Ducrot.

ABSTRACT: This work, whose methodology has a qualitative documentary character, aims to report and discuss the use of polyphony in slogans of the Ferrari motel. We seek to specify how lexical, semantic, visual and also color choices influence the formation of double meaning and textual irony. For such, we count as theoretical contribution Lebler (2015) and Barbisan (2010), Ducrot (2012). To meet the above objectives we will argue that the achievement of irony and double meaning is based on the identification of the receiver (reader / consumer) with the female objectification mocked by the double meaning of sexual phrases.

KEY-WORDS: Motel, poliphony, Ducrot.

Introdução

Dentro de nosso cotidiano capitalista as propagandas situam-se enquanto um pilar indispensável para as vendas e o consumo exacerbado de produtos que, a princípio, seriam dispensáveis para a nossa realidade. Yorshoka, Vendrame, Saracemi et al (2009) pontuam que “*o marketing no varejo utiliza-se de diferentes e*

* Aluna de Letras Português da Universidade Federal de Pernambuco – raytyler161@gmail.com

inovadoras situações e técnicas para atingir ao público de maneira eficiente, eficaz, visando proporcionar a satisfação de seus clientes”. A partir dessa afirmação podemos perceber que a todo instante as técnicas de reafirmação e reconfiguração nas escolhas colorais e semânticas em slogans se dão para melhor atingir o público alvo, fazendo-o sentir-se confortável com aquilo que ele vê, estabelecendo neste uma necessidade ou desejo de consumir aquele produto.

No que diz respeito ao consumo sexual, em especial o consumo de motéis, conseguimos perceber a preponderância de mulheres e elementos que remetem ao corpo feminino enquanto objetos de prazer e não de protagonismo, isso se dá devido a percepção do feminino não enquanto consumidor, mas como produto a ser consumido. O que acreditamos na observação de tais slogans é que o protagonismo e o consumo do mercado sexual são os homens héteros de classe média, visto que são eles os capazes de desfrutar do *objeto* ali representado com condições de poder pagar por eles.

Analisar tais elementos a partir de um plano polifônico significa perceber as múltiplas vozes que permeiam o discurso dos slogans de motel, uma vez que para Ducrot existe na polifonia um desdobramento enunciativo dentro do próprio enunciado. A língua nesta perspectiva possui diversas camadas, contendo no caso estudado, palavras e frases cotidianas que são lidas pelo senso comum como algo corriqueiro, mas que ao ser absorvidas pelo contexto do marketing, dispostas enquanto slogans de motéis e dispostas com imagens de mulheres sexualizadas, criam uma ironia e um duplo sentido cativante para aqueles que desejam frequentar tais lugares.

Fundamentação Teórica

No que diz respeito ao conceito de polifonia Barbisan e Teixeira (2002) nos conta que tal estudo é iniciado por Ducrot no texto *Les mots du discours* (1980), perpassando o texto *Le dire et le dite* (1984) culminando na conferência de Cali em (1988), conferência esta que será de extrema relevância para o nosso trabalho sobre a ironia. Podemos dizer então que polifonia pode ser compreendida enquanto

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

A palavra polifonia, originalmente, refere uma classe de composição musical, caracterizada pela sobreposição de muitas vozes ou muitos instrumentos, exprimindo cada qual suas idéias, quase sempre em ritmos diferentes (BORBA, 1963, p. 392 *apud* Barbisan e Teixeira 2002, p 162)

Ducrot, nos conta os autores, enleva essa definição para o campo enunciativo do texto, expondo os desdobramentos enunciativos dentro desse. A língua então é referenciada enquanto grande teatro, cujas múltiplas vozes são os múltiplos atores encenando. Barbisan e Teixeira (2002) apontam ainda que a teoria de Ducrot bebe da teoria de Bally (1965), visto que esta possibilitou observar como ocorre o diálogo de tais vozes dentro do texto. Para Bally a língua era vista como uma forma de expressão de pensamento, diferenciando a noção de pensamento (reação á uma representação) e ideias (podem ser intelectuais, volitiva ou afetiva). Desta forma, conseguimos perceber o duplo caráter do pensamento: Tanto enquanto reação quanto representação de algo cognitivamente estabelecido.

A partir dessa perspectiva, Barbisan e Teixeira (2002) discriminam que a tese de Ducrot é formulada a partir do enunciado que cria uma imagem de sua enunciação, sendo dividida em duas partes: Locutores e agentes elocutórios

Ao par locutor/ enunciador, Ducrot associa o par alocutário/destinatário. O alocutário é aquele a quem a enunciação do locutor se dirige e o destinatário é aquele a quem os atos ilocutórios produzidos pelo enunciador efetivamente se destinam. Nesse momento, Ducrot assinala que é preciso distinguir a noção de polifonia da possibilidade bem conhecida de relatar num discurso o discurso de um outro (quer seja em estilo direto como indireto). Não basta, para que se possa falar de polifonia, que se trate, no discurso atribuído a um locutor L, de um discurso de uma outra pessoa L', porque a presença da fala de L' na de L pode estar ligada ao simples discurso relatado e isso exclui, segundo o autor, a polifonia (BARBISAN E TEIXEIRA, 2002 p. 166)

Já em 1984, Ducrot irá ampliar sua visão da teoria polifônica, melhor desenvolvendo algumas das indicações explicitadas em 1980. Barbisan e Teixeira explicitam que existe uma distinção entre locutor e enunciador a partir de três elementos: O locutor é imputado de responsabilidade sobre o enunciado e este é visto como uma ficção discursiva, diferenciado do autor empírico, elemento de experiência. O terceiro elemento é apontado pelos autores enquanto:

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

c) O locutor recebe duas representações diversas: - locutor enquanto responsável pela enunciação [L] - locutor enquanto ser no mundo [Y]. Como subdivisões do locutor, ambas são representações internas ao enunciado e, portanto, seres do discurso, com estatuto metodológico diverso daquele do sujeito falante, figura não-enunciativa e externa ao discurso. [L] é constituído no nível do dizer, através da forma do enunciado, e se representa como responsável pela enunciação; [Y] é constituído no nível do dito, através do conteúdo do enunciado, é o ser empírico do mundo, referido pelo enunciado, ou seja, representa a origem do enunciado (1987, p. 188). A identificação de [Y] só é possível através de [L]. [L] qualifica o que [Y] faz, realizar um ato. (BARBISAN E TEIXEIRA, 2002 p. 168)

Por fim, ao explicitar sobre as conferências em Cali (1988), Ducrot retoma ao conceito de polifonia, voltando-se não mais a música, mas a percepção Bakhtiniana expressa na literatura, onde a polifonia é vista como carnavalesca. Em tal conferência, os autores apontam para a permanência da ideia Ducroniana sobre as várias funções do sujeito (empírico, locutor e enunciadador), apontando agora que o sujeito empírico não deve interessar ao linguista. Na conferência de 1998 surge a Teoria na Argumentação da Língua (ANL), a incluindo no estudo da argumentação assim como a noção de *topos*. Podemos dizer que a conferência de Cali contribuiu para o desenvolvimento de três elementos relevantes á polifonia, sendo o terceiro de extrema relevância para a compreensão da ironia.

Um dos aspectos desse desenvolvimento é a definição dos elementos constitutivos do sentido na descrição polifônica: o primeiro deles é a apresentação dos pontos de vista dos diferentes enunciadores presentes no enunciado. O segundo é a indicação da posição do locutor em relação a esses enunciadores. Há três posições possíveis: aquela em que o locutor se identifica com um dos enunciadores, como é o caso da asserção; aquela em que ele o aprova, como no exemplo da pressuposição; finalmente aquela em que há oposição entre locutor e enunciadador, como acontece no humor. Um terceiro elemento constitutivo do sentido é o da identificação de um enunciadador com uma pessoa, como se vê na ironia. (BARBISAN E TEIXEIRA, 2002 p. 172)

Leber e Silva (2015) utilizando-se na Teoria da argumentação na língua (ANL), mais especificamente as definições apontadas por Ducrot, apontam enquanto ironia um dos mecanismos da língua construído pelo e a partir dos múltiplos uso. Isso se dá devido a compreensão dos autores sobre a polifonia enquanto estudo das imbricações entre a descrição do conteúdo do enunciado e a apresentação que o locutor faz de tal conteúdo. Levando em consideração que teoria argumentativa da polifonia (TAP), os

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

autores ainda pontuam que o enunciado tende a deixar pistas para a descrição de alguns fenômenos, sendo, na visão de Ducrot, uma espécie de diálogo cristalizado, onde cada um dos componentes do enunciado possui autonomia.

Os autores ainda pontuam que o sentido é visto enquanto um espelho enunciativo, revelando acontecimentos particulares da língua. Dentro da teoria argumentativa da polifonia podemos reconhecer três entidades, como pontua os autores: *O sujeito empírico*, dotado de atividade psicofisiológica, autoria enunciativa e designação dos enunciados pela marca de primeira pessoa. Os autores afirmam que o sujeito empírico é o autor do enunciado, tendo uma existência no mundo onde não há investimento teórico. No que diz respeito a segunda entidade, *o locutor*, é imputado de responsabilizado pelo enunciado, uma vez que ao deixar suas marcas no mesmo, estabelecem dois pontos de vista opostos. O locutor é então um ser teórico a quem se atribui a responsabilidade do enunciado e a quem remete o pronome da primeira pessoa.

Já a terceira entidade é nomeado pelos autores enquanto, *peessoas*, sendo tal conceito criado em oposição ao enunciador estabelecido por Ducrot em 1987, e possuindo cinco distintos momentos. Sendo a primeira voz definida por Leber e Silva (2015) enquanto *locutor* (L), a segunda voz do *interlocutor* (TU), a terceira voz a da *opinião pública* ON (SE), a quarta voz caracteriza-se enquanto *MUNDO* e a quinta enquanto *IL (ELE)*, sendo essa a mais discreta das vozes. As funções textuais e o sentido do enunciado serão dados a partir do entrelace destas partes discursivas. Os autores pontuam que o locutor precisa apresentar pontos de vista distintos sobre o enunciado, precisamos compreender a posição desse locutor em relação ao enunciado, existindo três posições possíveis a de asserção (onde o locutor se identifica), pressuposição (existe aprovação do locutor) e oposição entre locutor e enunciador (Onde ocorre o humor)

Os pressupostos explicitados por Lebler e Silva (2015) dialogam com Machado (2014) em especial quando este aponta para ironia enquanto um *sabor* para a forma comunicativa, onde o locutor transmite sua opinião a um dado receptor a partir de uma não verdade, protegendo-se assim de um enunciado grotesco que a verdade poderia explicitar. Em nosso caso, por exemplo, é muito brusco para todos os públicos que se

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

deparam com slogans de motéis ver algo como: goze no rosto de sua parceira ou faça sexo anal, a não verdade encobre pelo não dito o que poderia chocar.

Quando inserida na comunicação, a ironia faz parte de um jogo lúdico, jogo de gato e rato – por vezes cruel - entre os sujeitos da comunicação. A partir desse raciocínio acreditamos poder incluí-la no vasto mundo da argumentação. Por estratégia comunicativa, dito de forma bem simplificada, compreendemos a vasta rede de estratégias que são colocadas em prática nos usos linguareiros e nos diferentes discursos, para fazer passar ideias que têm como objetivo modificar os julgamentos de alguém sobre alguma coisa ou pelo menos mostrar a este alguém que o locutor tem restrições a propósito do alvo da ironia. Mas, talvez por certa elegância de espírito, tal sujeito-comunicativo prefere dizer isso de modo não muito evidente. (MACHADO, 2014 p. 117)

A autora ainda aponta para a relevância da polifonia nos excertos irônicos, sendo o locutor a sustentação do enunciado, destarte, permitindo a entrada de múltiplas opiniões, muitas vezes contrárias as suas no discurso. O locutor, aponta a autora, é essencial para o desenvolvimento da ironia visto que essa sempre deixa pistas mais ou menos evidentes de usos em sua leitura.

Materiais e Métodos

Foi feita uma análise documental qualitativa em cinco slogans do motel Ferrari publicadas entre o ano 2018 – 2019 no Instagram ou Facebook da empresa. Nesta análise procuraremos observar como ocorre a ironia e o duplo sentido textual a partir não apenas no dito, mas também a partir do não dito, proporcionado pelas escolhas imagéticas da empresa, pelo sistema de cores e da objetificação feminina, tendo em vista que, o público alvo a ser atingido em tal campanha é o masculino. Em específico, o homem hétero.

Analise de dados e resultados

Fotografia 1 – Slogan do ânus



Fonte: <https://www.instagram.com/p/BsbFA6Sgv6r/> Acesso em: 11/11/2019

Fotografia 2 – Slogan da vagina

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 14, n.1 (2020) - ISSN 2175-3687



Fonte: <https://www.instagram.com/p/BtoUzIOgtZ8/> Acesso em: 11/11/2019.

Fotografia 3 – Slogan do sêmen

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 14, n.1 (2020) - ISSN 2175-3687



Fonte: <https://www.instagram.com/p/BtRJoV6g2CY/> Acesso em: 11/11/2019

Fotografia 4 – Slogan do Semên

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 14, n.1 (2020) - ISSN 2175-3687



Fonte: <https://www.instagram.com/p/BsyQHalgX-i/> Acesso em: 11/11/2019.

Nas quatro imagens analisadas conseguimos perceber a recorrência do feminino como estímulo para a formulação da ironia. A mulher objetificada é colocada como provocadora, como se estivesse à espreita e a espera de alguém para consumi-la, em todos os exemplos ela aparece acompanhada de algum objeto que remete ao falo, ou que o falo pode ser facilmente introduzido. A polifonia em todos os casos aparece na introdução do absurdo enquanto formador de sentido, respeitando as três condições pontuadas por Lebler (2015) para que ocorra a ironia. Todos os slogans apresentam um ponto de vista absurdo, insustentável; o que é de absurdo não é proposto pelo locutor (L), mas sim, compreendido pela voz pública ON (SE) - homem hétero em nossa análise; não há ponto de vista oposto ao ponto de vista absurdo, ou seja, nenhuma das pessoas poderia retificar ou não compreender o significado.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 14, n.1 (2020) - ISSN 2175-3687

Na *figura 1* podemos perceber que o duplo sentido é efetuado pela palavra *fundos* remetendo o consumidor a possibilidade de fazer sexo anal no motel ferrari. A palavra *arrudêi* juntamente com uma seta estabelece uma ligação com as garagens de um motel e as placas recorrentemente encontradas nos mesmos. Ao ampliarmos a visão de fundos, podemos nos ancorar na visão de: escondido, como se ao dizer que no motel ferrari você pode dar a volta, uma vez que as vezes é melhor entrar pelos fundos, significa dizer que neste motel você pode trair ou ludibriar, as ações vão ficar no fundo, atrás, escondidas. O duplo sentido do slogan também se ancora no tom vermelho escolhido, pois, segundo o dicionário de cores (2004) vermelho remete ao pecado, ao desejo, a paixão e ao proibido. O sexo anal também é explicitado enquanto contraste com a vagina, a marca da calcinha da modelo aparece de forma preponderante, e a maneira que a mesma segura o lençol fazendo transpor a quantidade exata para nos remeter a uma pequena seta não é dada ao acaso. A marca triangular funciona como um pequeno lembrete, um ponto chamativo que será retomado posteriormente pela seta preta e explícita e também pelo enunciado. Por que aqui se você pode lá? Às vezes é melhor entrar pelos fundos. Às vezes é melhor entrar pelos fundos. Às vezes é melhor quem entrar pelos fundos? A qual fundo se refere? Ao ânus ou a garagem?

O locutor não se entrelaça com o discurso, mas a compreensão do discurso se dá no campo das pessoas. Desta forma, o *locutor* não afirma qual é o fundo, ou seja, a compreensão é dado pela figura pública (pessoas ON (SE)) e não explicitada pelo *locutor*, como não é possível dar a volta em uma mulher, o ponto de vista torna-se insustentável, e não se forma ponto de vista oposto por nenhuma das pessoas, nem mesmo a voz dos fatos (mundos)

No que diz respeito a segunda imagem conseguimos novamente perceber a preponderância do vermelho na construção do slogan, dessa vez para formar a imagem de uma flor e a frase “A maldade está nos olhos de quem vê”. O duplo sentido é formado através do trocadilho da flor com uma vagina, que parece causar no observador uma ideia de movimento, uma vagina que parece se abrir “prestes a ser deflorada”, as pessoas ao se depararem com a ironia trazida pelo locutor, compreendem que naquele local ele pode “ abrir uma flor” ou copular com uma mulher.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

A cor vermelha em contraposição a flor nos retoma a ideia de virgindade e o enunciado escolhido retrata essa ideia de que: Fizemos uma flor, se você percebe uma vagina, está mais relacionado ao seu desejo enquanto consumidor do que uma provocação do motel. Novamente o locutor exime-se do ponto de vista, sendo a leitura e compreensão dada pelo ON (SE), o ponto de vista, *a maldade está nos olhos de quem se vê*, torna-se insustentável, pois qual maldade há em uma flor? O ponto de vista defendido, da flor enquanto vagina, não pode ser refutado pelas *peças* e ocorre a ironia.

Na terceira imagem: “Saudade? Não fique na mão” temos a imagem de uma mulher sem rosto cujos seios estão em destaque olhando o celular. Por mais que a imagem seja feminina o slogan *fique na mão não* se remete a masturbação feminina e sim, a masturbação masculina. A mulher apresenta-se como objeto chamado e não o que chama. Novamente neste slogan a polifonia é causada pelo duplo sentido e pela ironia. O locutor ao explicitar a frase: *Ficar na mão* remete um contexto de dor e saudade, ou então ficar em apuros, mas, no slogan, a partir da compreensão do lugar em que é vinculado o slogan, omite-se da interpretação dada as *peças*, que é dada no campo do absurdo, dada a partir das matizes de tom sexual. Nenhuma das *peças* compreendem o texto para além da ironia, do *fique na mão* enquanto teor sexual.

A quarta imagem diz respeito a intolerância a lactose, divergindo o sentido inicial de leite para uma representação da porra do homem enquanto leite. Desta forma a figura feminina não teria alergia a este tipo de leite, visto que não possui lactose. No demais, a figura possui *leite* por toda a circunferência de sua boca retomando a ideia de sexo oral, do gozo masculino percorrer toda a superfície do rosto feminino. Embora neste caso o vermelho não se apresente enquanto plano de fundo, ele encontra-se enquanto contraposição com a pele da modelo, mais especificamente em seus lábios. O vermelho também se apresenta como cor escolhida como cor para a fonte do slogan. Novamente, o texto torna-se absurdo devido ao duplo sentido entre a mulher que tem intolerância a lactose e a que não tem intolerância ao sêmen, porém esse discurso dar-se na compreensão do público ON (SE) e não é dita pela voz do locutor, e, não há outra forma de compreensão para além dessa pelas *peças*.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Considerações Finais

O que conseguimos compreender deste trabalho foi a relevância da polifonia de Ducrot no processo de construção de slogans, mais especificamente, em slogans de motéis, onde se faz necessário compreender as múltiplas vozes do discurso para melhor estabelecer as referências trazidas pelo marketing. Como posto pelo próprio Ducrot, a polifonia é uma língua viva, e seus usos e polifonia são resultados de vivências e maniqueísmos linguísticos que o falante trás.

Embora para ocorrer a ironia o locutor precise trazer um ponto de vista oposto ao enunciado, que este enunciado seja compreendido pela voz pública e que não haja nenhum ponto de vista oposto ao explicitado pelo enunciado, o espectador não precisa compreender todas estas regras para entender a ironia, mas toda vez que ele entende ele, mesmo sem saber, perpassa por essas leis.

Referências

BARISIAN; TEIXEIRA. **Polifonia**: Origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. Organon Revista do Instituto de Letras da UFRGS, 2002.

LEBER, SILVA. **Subjetividade e ironia**: breve discurso e análise. Letras de hoje, 2015.

MACHADO, L.I. A ironia como estratégia comunicativa e argumentativa. **Revista de Estudo do Discurso**, 2014.

YOSHIKA, et al. **Importância, estratégias e atuação do marketing no varejo**. UNISALESIANO, 2009.

Recebido em: 30/05/2020.

Aprovado em: 27/08/2020.

UMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA SOBRE IDENTIDADE E ESTERÍOTIPO NO DISCURSO HUMORÍSTICO STAND UP COMEDY

A SOCIOLINGUISTIC PERSPECTIVE ABOUT IDENTITY AND STEREOTYPE IN THE HUMORISTIC DISCOURSE OF STAND UP COMEDY

Angélica Prestes Rosas*

Naraiane Taís da Silva **

RESUMO: Levando em consideração os pressupostos sociolinguísticos (GÖRSKI et al, 2010; COELHO, 2015; CASSELLA, 2016), entende-se que a variação linguística é um traço natural e constitutivo de qualquer falante, devido às questões sociais e aos aspectos internos da própria língua. Não há, portanto, homogeneidade: toda língua é essencialmente heterogênea - pertinentemente provida a partir de um relacionamento social que determina a identidade de cada falante (HALL, 2006). Partindo dessas considerações iniciais, este trabalho tem como objeto de análise o gênero oral *Stand-up Comedy*. O corpus desta pesquisa é composto pelo vídeo “Sotaque” do humorista brasileiro Fernando Caruso, publicado em 2011, disponível na plataforma de vídeos do *Youtube*. Objetivamos demonstrar que certos discursos acabam criando formas estereotipadas de determinadas comunidades de fala, conferindo, assim, uma identidade distante do real cultural e linguístico que de fato constituem esses grupos. Portanto, os resultados revelam que parte do discurso do humorista reproduzem e reforçam esses traços estereotipados sobre as variantes linguísticas e seus falantes, e que grande parte da audiência corrobora com a discriminação de sotaques ou dialetos que compõem o tecido linguístico brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Variação linguística. Preconceito linguístico. *Stand-up Comedy*.

* Graduado em Letras Português/Inglês, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/2018). Durante a graduação participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Língua Inglesa (PIBID), atuando nas escolas Estaduais da Cidade de Cornélio Procópio, tendo como aparato o uso dos gêneros textuais, os recursos multimodais e as capacidades de linguagem (2017-2018). Especializada em “Educação no campo e Ensino de Literatura Inglesa” (UNIFCV/2020). E-mail: angelica-prestes@outlook.com.

** Graduado em Letras Português/Inglês, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/2018). Durante a graduação participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Língua Inglesa (PIBID), atuando nas escolas Estaduais da Cidade de Cornélio Procópio, tendo como aparato o uso dos gêneros textuais, os recursos multimodais e as capacidades de linguagem (2017-2018). Especializando-se em “Metodologia de Ensino em Língua Inglesa” (UNIFCV/2020). E-mail: naraiane.thais2@hotmail.com.

ABSTRACT: Taking into consideration sociolinguist assumptions (GÖRSKI et al, 2010; COELHO, 2015; CASSELLA, 2016), the linguistic variation approaches that every speaker has a natural trait, as such as, a constitutive mark of discourse, in reason of social environments, also, by intern aspects of a specific mother tongue. Therefore, there is not homogeneity of language: All speech is essentially heterogeneous, that is, comes from of a social relationship in which determinates own speaker identity (HALL, 2006). With this mind, this paper pretends to analyses an oral genre: *Stand-Up Comedy*. The object of this research is compound by video “Sotaque” from Brazilian humorist Fernando Caruso who published it in 2011 inside *Youtube* channel. In doing so, the objective is demonstrates to stereotyped forms of languages of a specific community of talking also cultural and linguistic features of a social group. As a result, part of humorist discourse makes reference to stereotypes ways of speech about linguistics variations and among native speakers of determinate mother tongue. Speaking of that, the artistic audience collaborates about linguistic prejudice as accents and dialects of different people of Brazilian states.

KEYWORDS: Sociolinguistic. Linguistic variation. Linguistic prejudice. Stand-up Comedy.

1 Introdução

Apesar dos gêneros do humor não serem comumente estudados pelos acadêmicos, eles possuem grande visibilidade em nossa sociedade devido a sua abrangência, pois os discursos humorísticos são disseminados pelos mais diversos meios de comunicação, principalmente, a internet.

Tendo em vista a concepção de Soares (2014), de que o humor adaptou-se ao ciberespaço e compreendo que os gêneros humorísticos por intermédio de seu discurso acabam atraindo os mais diversos tipos de públicos, esse estudioso, então, estabelece as sete formas de humor que possuem mais evidência na internet brasileira que no caso são:

[...] os blogs de humor, o humor no estilo *stand up*, os *vlogs*, a rede social de *microblogs Tumblr* (lê-se “tâmbler”), os provocadores, que geralmente criam perfis falsos nas redes sociais para ironizar pessoas e opiniões, o humor *nerd* e os *memes*, ideias que se propagam de maneira rápida e viral (SOARES, 2014, p. 6).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Portanto, conclui-se com essa afirmação de Soares (2014), que um dos gêneros do humor que ganharam força na internet é *Stand Up Comedy*. Com isso, pretendemos analisar esse gênero oral que possui inúmeros seguidores nas redes sociais, o que propicia a propagação de sua ideologia para a população, criando, dessa forma, valores e crenças.

Assim, a relevância dessa pesquisa ancora-se na importância do processo analítico crítico dos diversos textos que circulam nas mais diversas esferas de atividade humana, como um modo de compreender como os valores, crenças e conjuntos de ideias são ordenados e disseminados socialmente. Qualquer cidadão, linguista ou não linguista, deve ser capaz de identificar os mecanismos linguísticos que constituem os discursos e posicionar-se criticamente em relação a eles, como um modo de não agir ingenuamente diante dos textos. Contribuindo, inclusive, com pesquisas relacionadas a área de Sociolinguística a respeito da disseminação de estereótipos e preconceito linguístico presente nos discursos humorísticos.

Ademais, O *Stand Up Comedy* aborda em seus shows assuntos polêmicos, como: religião, sexualidade, entre outros. Por essa razão, segundo Vale (2013), o *Stand Up* é o grande responsável, além do politicamente correto, por esse novo tipo de humor e a nova geração de humoristas que enxergam no SUC uma maneira de criticar o sistema político-social do país.

Diante dos aspectos supramencionados, objetivamos analisar o discurso humorístico com base nos pressupostos teóricos da Sociolinguística (GÖRSKI et al (2010); COELHO (2015); CASSELLA (2016), Bagno (2004) etc) que compreendem o uso das variações linguísticas em seus diversos níveis e em seus diversos aspectos. Além de trazer apontamentos a respeito do conceito de identidade, utilizando estudiosos como Hall (2006), Lacerda (2013), Severo (2007), entre outros. Inclusive, trazemos os apontamentos a respeito do *Stand Up Comedy* e estudioso que o conceituam como gênero oral (Andrade (2017), Travaglia et al (2013), Dolz e Schneuwly (2004) etc) Portanto, usar os pressupostos teóricos da sociolinguística nos permite compreender como o discurso humorístico fomenta diversos estereótipos em nossa sociedade, acarretando o preconceito linguístico.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Assim, inicialmente, discorreremos a respeito de alguns conceitos da sociolinguística, além de trazermos algumas percepções sobre as variações linguísticas e as relações entre identidade e estereótipo que acabam ocasionando o preconceito linguístico e a exclusão social. E, por fim, analisaremos o Stand Up do humorista Fernando Caruso, coletado da página eletrônica do Youtube, denominado “Fernando Caruso – Sotaque”.

2 Sociolinguística

A sociolinguística surge na década de 60 como uma reação ao estruturalismo e ao gerativismo, visto que essas abordagens não consideravam os fatores sociais e externos (história, sociais, ideológicos) da língua (GÖRSKI et al, 2010). Desse modo, compreende-se que essa é uma área da linguística que objetiva analisar a relação entre a língua e a sociedade, visando explicar como a língua pode modificar-se dentro de determinado contexto social, inserido em uma comunidade. Por conseguinte, a concepção de língua apresentada por esse método de estudo, compreende-a com uma forma capaz de modificar-se com o tempo e espaço, ou seja, ela está suscetível a variação e a mudança linguística (COELHO, 2015).

Ademais, a sociolinguística visa analisar a fala de um indivíduo ou de um grupo social, denominado de comunidade de fala (doravante CF¹). Diante disso, cada CF possui traços linguísticos característicos, possuindo duas funções:

Fornece, em primeiro lugar, uma base fundamentada para explicar a distribuição social de semelhanças e diferenças linguísticas, a razão porque certos grupos de falantes compartilham traços linguísticos que os distinguem de outros grupos de falantes. Em segundo lugar, a noção de comunidade de fala fornece uma justificativa teórica para unir os idioletos de falantes individuais (que são os únicos objetos linguísticos cuja existência se pode realmente observar), em objetos maiores, as línguas (que são, na verdade, construções abstratas). (GUY, 2000, p. 18)

Assim, para os sociolinguistas, em toda CF¹ são constantes as formas linguísticas em variação e “a essas formas em variação dá-se o nome de variantes.

¹ CF: Abreviação para “*comunidade de fala*” (grupo de falantes que nem sempre fazem uso de uma mesma linguagem, e que compartilham um conjunto de normas, assim como, regras para o uso de uma determinada língua).

Variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística” (TARALLO, 1997, p.24).

Além disso, a sociolinguística considera a heterogeneidade da língua, pois, de acordo com a perspectiva de Labov (apud GÖRSKI et al, 2010, p.22), não existe CF homogênea, já que “existe variação inerente à comunidade fala - não há dois falantes que se expressam do mesmo modo, nem mesmo um falante que se expresse da mesma maneira em diferentes situações de comunicação”. Assim, conclui-se que a língua é constituída por um conjunto de variedades, sendo possível defini-las segundo as mudanças linguísticas que ocorrem por diversos fatores, como, por exemplo, escolaridade, idade, gênero, entre outros aspectos.

No entanto, essa heterogeneidade da língua é estruturada, possuindo regras variáveis, que são permitidas em certos contextos linguísticos e sociais, ou seja, em determinados lugares falamos de uma forma e, em outras situações, nos comunicamos de outro modo.

[...] O aparato teórico e metodológico da sociolinguística surgiu, e até hoje vem sendo construído para que, com cada vez mais precisão, essa realidade até então posta de lado nos estudos linguísticos seja compreendida, levando-se em conta a influência não só dos elementos internos da língua, mas dos elementos externos a ela [...]. (GÖRSKI et al, 2010, p.24)

Por fim, embora cada CF possua traços linguísticos característico e regras variáveis, isso não impossibilita que indivíduos de CF diferentes possam comunicar-se, pois a língua é um sistema organizado, fazendo com que os falantes de determinadas regiões se compreendam mesmo que haja a diversidade linguística.

3 Variação Linguística

Para os propósitos de análise neste artigo, compreendeu-se como necessário determinar os tipos de variação linguística, focalizando, exclusivamente, os fatores extralinguísticos. Ainda, salientamos que estes recortes serão realizados para efeito de estudo científico, visto que “a variação não atinge somente um nível da língua e nem se dá a partir de um só aspecto, externo ou interno” (CASSELLA, 2016, p.88).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Deste modo, é possível afirmar, com um bom grau de acerto, que a variação se manifesta no nível fonético-fonológico, no morfológico, no sintático, no semântico, no lexical e no pragmático. Podemos estudar a variação em cada um destes níveis isoladamente, mas ela não ocorre assim. Os fenômenos de variação podem ocorrer – e efetivamente ocorrem – atingindo dois, três ou vários níveis ao mesmo tempo. É o que acontece, por exemplo, com a marcação do plural somente no primeiro item de um sintagma, como em “as casaØ bonitaØ” por “as casas bonitas”, em que há variação sintática na concordância e variação morfológica na ausência do morfema {-s}. (CASSELLA, 2016, p.88)

Já as variações externas da língua são catalogadas como regional ou diatópica; social ou diastrática; estilística ou diafásica; na fala ou na escrita ou diamésica, portanto, iremos dividi-las e classificá-las, visando a concepção proposta por Görski et al (2010) no livro *Sociolinguística*.

A variação regional ou diatópica permiti-nos identificar, às vezes com precisão, a origem de um sujeito por meio de seu modo de falar, por exemplo, saber quando um falante é gaúcho, mineiro ou nordestino. Logo, esse tipo de análise pode ocorrer entre unidades espaciais diferentes, já que pode acontecer variação regional entre Brasil e Portugal, entre Paraná e Santa Catarina, etc. Assim, para exemplificarmos melhor esse tipo de variação apontamos a pronúncia de vogais /e/ e /o/ pré-tônicas, como nas palavras ‘peteca’ e ‘moderno’, que no dialeto nordestino são pronunciadas abertas (p[ɛ]teca – m[o]derno, já no dialeto do sudeste são pronunciadas fechadas (m[o]derno e p[e]teca) (GÖRSKI et al, 2010).

Já em relação a variação social ou diastrática, considera-se que as diferentes características sociais do falante refletem na sua maneira de comunicar-se. Desse modo, os principais fatores que interferem nesse processo são o grau de escolaridade, o nível socioeconômico, o sexo/gênero, a faixa etária e a profissão. Diante disso, falantes que possuem maior nível de escolaridade costumam marcar o plural nos elementos de um sintagma nominal como ‘as meninas bonitas’, assinalando o plural em todos os elementos, diferentemente de uma comunidade menos letrada que marcaria o plural somente em um sintagma ‘as menina bonita’, por exemplo.

A variação estilística ou diafásica corresponde as diferentes formas linguísticas utilizadas por um falante em determinado contexto, tendo como exemplo a maneira como falamos em casa não é o mesmo modo de falar que empregamos no

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

nosso emprego. Por conseguinte, “o que está em jogo aí são os diferentes “domínios sociais”: na escola, na igreja, no trabalho, em casa, como os amigos etc. Os papéis sociais que desempenhamos vão se alternando em conformidade com as situações comunicativas [...]” (GÖRSKI et al, 2010, p.82).

Em sequência, temos a variação na fala e na escrita ou diamésica, que segundo Casella (2016), é a comparação entre a língua falada e a língua escrita e ao grau de monitoramento do falante, ou seja, no proferimento de uma palestra, o texto falado é uma atividade espontânea, “improvisada e suscetível a variação nos mais diversos níveis” (GÖRSKI et al, 2010, p.83). Em compensação, a escrita estabelece-se como artificial, ensaiada, já que existe nela a possibilidade de planejamento, revisões e reformulações, sendo um pouco menos variável, pois “está vinculada à produção de gêneros sobre os quais há mais regras e maior monitoramento” (GÖRSKI et al 2010, p.83).

Apesar de Görski et al (2010) não apresentar a variação diacrônica, julgamos necessário discorrer sobre ela, já que a sociolinguística compreende que as mudanças linguísticas ocorrem durante o tempo e o contexto social. Logo, essa abordagem entende que a língua é afetada conforme a passagem do tempo, por exemplo, ‘vossa mercê’ transformou-se atualmente em ‘você’ (CASELLA, 2016).

4 Uma perspectiva sociolinguística sobre a identidade

A identidade desenvolve-se de diferentes formas, dando-se de modo complexo, já que nesse processo interferem diversos fatores: sociológicos, psicológicos, cognitivos e culturais (SEVERO, 2007). Assim, a formação da identidade acontece ao longo do tempo por meio de processos inconscientes e não imediatos, que são permeados desde o nascimento.

Desse modo, durante a formação identitária a língua desenvolve um papel primordial, já que os indivíduos são formados na e pela linguagem. Ademais, Scherre (2005 *apud* OLIVEIRA; BARONA, 2011, p.194) salienta que “um povo se individualiza, se afirma e é identificado em função de sua língua”, além de ser necessário a interação com outro, pois é por intermédio da fala que “o sujeito se compõe, estabelecendo as

diversas relações sociais e retratando o conhecimento de si próprio e do mundo, ou seja, seus valores ideológicos e visões de mundo”.

Para a sociolinguística certas construções linguísticas determinam a identidade do falante, possibilitando, assim, constatar os diversos fatores como o profissional, o pessoal e até mesmo as regiões de cada país (SEVERO, 2007). Além disso, quando utilizamos a língua para produzirmos significados, traremos à tona nossos posicionamos de acordo com as regras linguística, levando em consideração a nossa cultura, pois a língua é um sistema social e não um sistema unitário (HALL, 2006).

Ao recortarmos o termo “identidade”, carregamos, ainda assim, o “cultural”. Podemos, aqui, fazer um paralelo com a sociolinguística laboviana: assim como na perspectiva sociolinguística, o termo identidade traz consigo a ideia de social, na perspectiva sociológica acima descrita, o termo identidade traz a ideia de cultural. Dessa forma, em ambas as perspectivas os termos ‘social’ e ‘cultural’ carregam o mesmo teor de transposição da identidade do sujeito. (LACERDA, 2013, p.43)

Assim, entende-se que a língua, em práticas sociais e culturais, é empregada, muitas vezes, como um modo de expressão da identidade. Por conseguinte, observamos que a língua parece estar ‘intrinsecamente’ relacionada a cultura de um povo, nacional e regionalmente, tendo a língua como meio para um povo representar suas ideologias, sua existência social e sua percepção de nação (LACERDA, 2013).

[...] o falante “somente” se apresenta como “real” no momento em que se estabelece no seu meio social. É a partir dessa socialização que o indivíduo passa a ter uma estreita relação com sua comunidade de fala. Inserido em sua comunidade, agora ele é um dos elementos da interação e do processo social da existência. Pensando nisso, é importante lembrar que o contexto tem uma participação muito importante na construção da identidade linguística, pois muitas vezes ele vai ditar o que é e o que não é dito. Essa concepção de contexto atravessa diversas práticas linguísticas do falante, não apenas fixa sua identidade como usuário de uma língua, mas também marca a identidade, a depender do contexto, do seu interlocutor. Nessa perspectiva, a mensagem poderá ter seu significado determinado e, assim, refletir a identidade dos indivíduos envolvidos. (RAJAGOPALAN, 1998 *apud* LACERDA, 2013)

Tendo como base a concepção de Rajagoplan (1998 *apud* LACERDA, 2013, p.44), salienta-se que as formações discursivas são modeladas conforme a fala do sujeito em ação, pois as palavras são ditas conforme o uso do discurso, já que é por

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

intermédio dos gêneros do discurso que nos comunicamos, devendo tê-los, então, como uma forma de interação, “um meio de produção de enunciados específicos”. Portanto, é a partir do enunciado que podemos perceber as diversas significações trazidas durante o discurso, como: o posicionamento do sujeito, seus conhecimentos, sentimentos, etc. (MACHADO; OLIVEIRA, 2013).

Além disso, devemos considerar que um discurso se formula por meio da existência de interlocutores e enunciadore, além de ocorrer por meio de uma interação em um contexto linguístico específico. Diante dessa afirmação, compreende-se que “o indivíduo é determinado pela socialização, é também determinado pelas memórias que agrega e altera no decorrer de seu convívio social” (LOPEZ; DITTRICH, 2005, p.1303).

Diante desse convívio social, ao qual estamos expostos, e por meio dessas interações ocorridas em comunidade, que as memórias individuais acabam sofrendo alterações, produzindo “mudanças nas crenças e nos valores identitários do indivíduo. Essas possibilidades nos mostram que o falante não é apenas um mero observador, ele é, também, um agente social de sua identidade” (LACERDA, 2013, p.45).

Partindo dessa perspectiva, existem alguns discursos, em nossa sociedade, que são propagados pelas mídias tradicionais (TV, jornais, rádios) ou pelo ciberespaço (internet) que acabam fomentando alguns tipos de julgamentos errôneos sobre determinados assuntos, alimentando a concepção de que certos valores ou crenças são melhores que a de um grupo ou classe social ou criando tipos de estereótipo.

Desse modo, baseando-nos no conceito de Labov (*apud* GÖRSKI et al, 2010), o qual aponta que no nível de consciência, que o falante possui sobre determinada variável, podemos distinguir três traços distintivos: os estereótipos, os marcadores e os indicadores.

Os Estereótipos são traços conscientes que conduzem as mudanças linguísticas rápidas e a extinção das formas censuradas, podendo ser consideradas positivas ou negativas, como, por exemplo, o fonema /e/ átono final pronunciado como [i], como em ‘leite quente’ ou o fonema /l/ de encontro consonantais pronunciados /r/ como em ‘craro’, ‘Craúdia’. Ainda, segundo Görski et al (2010, p.33) os Estereótipos

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

são usados, normalmente, de forma exagerada, “na composição de personagens de programas humorísticos, em piadas, e mesmo em novelas e em filmes”.

Dessa maneira, torna-se preciso distinguir identidade de estereótipo. Segundo Carvalho (2011, p. 47):

[...] a identidade é considerada social, imaginária e representada, assumida pelo grupo que a construiu, mas isto não significa que ela não tenha origem em uma realidade. O estereótipo também é tido como social, imaginário e construído, e normalmente está associado a uma imagem negativa. Assim, o estereótipo utilizaria de uma representação que um determinado grupo, a princípio, não assume, mas que lhe é atribuída pelo outro. Portanto, percebe-se que a identidade é assumida pelo grupo que a criou, já o estereótipo não (CARVALHO, 2011, p. 47).

Em contrapartida, os Marcadores são usados, muitas vezes, de maneira inconsciente, apesar de muitos falantes diagnosticarem esse ato de linguagem como ‘feio’ ou ‘errado’, fazendo uso deles sem perceber. Por exemplo, o emprego do ‘tu’ (utilizado para referir-se a um interlocutor íntimo) e ‘você’ (quando o interlocutor é desconhecido ou mais velho). Embora esses usos não sejam estigmatizados, eles são correlacionados as variáveis estilísticas (grau de intimidade) e sociais (como a faixa etária dos falantes) (GÖRSKI et al, 2010).

Os Indicadores são traços linguísticos que apresentam uma divisão organizada em grupos socioeconômicos, étnicos, etários, “utilizados por cada indivíduo mais ou menos do mesmo modo em qualquer contexto; são traços socialmente estratificados, mas não sujeitos à variação estilística, com pouca força avaliativa e com julgamentos sociais inconscientes” (LACERDA, 2013, p.36). Para exemplificar, podemos citar a monotongação dos ditongos /ey/ e /ow/ em palavras como peixe/pexe, feijão/fejão, couve/cove, couro/coro. Essas variáveis são ferramentas relevantes para os sociolinguistas, auxiliando-os a compreender o processo das mudanças linguísticas. Com isso, os estudos e as pesquisas sociolinguísticas, ajudam a compreender melhor o preconceito linguístico.

Assim, uma das maiores contribuições da sociolinguística está direcionada para o combate da disseminação das ideias que propagam a existência de uma língua superior a outras, procurando combater o preconceito linguístico na sociedade, já que muitas pessoas sofrem constrangimentos ou até mesmo são humilhadas, quando são

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

considerados falantes linguisticamente inferiores, pois não utilizam a norma padrão da língua (FARACO, 2005).

Portanto, de acordo com Görski et al (2010, p.35), muitos estudiosos e gramáticos, até membros da comunidade mais letrada da sociedade, argumentam que existe, em uma língua, “construções corretas e incorretas, melhores e piores, e que os falantes que ‘erram’ em suas escolhas ao falar ao escrever são consequentemente imperfeitos [...]”, considerando-os, além disso, inferiores cognitivamente.

Para solucionar esse problema social que envolve o preconceito linguístico, Bagno (2004, p. 115) propõe:

[...] a primeira campanha a ser feita, por todos na sociedade, é a favor da mudança de atitude. Cada um de nós, professor ou não, precisa elevar o grau da própria autoestima linguística: recusar com veemência os velhos argumentos que visem menosprezar o saber linguístico individual de cada um de nós. Temos de nos impor como falantes competentes de nossa língua materna. Parar de acreditar que “brasileiro não sabe português”, que “português é muito difícil”, que os habitantes da zona rural ou das classes sociais mais baixas “falam tudo errado”. Acionar nosso senso crítico toda vez que nos depararmos com um comando paragramatical e saber filtrar as informações realmente úteis, deixando de lado (e denunciando, de preferência) as informações preconceituosas, autoritárias e intolerantes. (BAGNO, 2004, p. 115).

Embora muitos livros de gramática e estudiosos perpetuem vários mitos (o português é muito difícil; as pessoas sem instrução falam errado; a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente; o certo é falar assim porque se escreve assim; é preciso saber gramática para falar e escrever bem etc), eles são facilmente desmitificados, como foi realizado no livro Preconceito linguístico: o que é, como se faz do estudioso Bagno (2004). Ademais, nessa obra, o autor critica a valorização da língua escrita sobre a língua falada, argumentando que “infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português” (BAGNO, 2004, p.115).

Em suma, o preconceito linguístico auxilia a discriminação de classes mais baixas que não possuem acesso à norma padrão da língua, disseminando uma ideologia que prega a exclusão social, portanto, torna-se necessário trazer esse

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

problema para superfície para que possa ser combatido com práticas de inclusão (PELINSON; SILVA; RIBEIRO, 2014).

5 *Stand Up Comedy*: Gênero oral

Para um gênero ser considerado oral é preciso possuir como suporte a voz humana, além de ser elaborado visando ter uma realização oral (ANDRADE, 2017). Assim, somente são vistos como gêneros orais aqueles que foram redigidos com a finalidade de ser oralizado, como: “conferências; peças teatrais; novelas e filmes; notícias faladas em telejornais e no rádio etc” (TRAVAGLIA et al, 2013). Portanto, se o gênero foi realizado para ser efetuado oralmente, mesmo possuindo uma versão escrita, ele será considerado oral.

Segundo a perspectiva de Travaglia et al (2013), para caracterizar um gênero como oral somente pela sua realização falada é uma tarefa complexa, pois, como o romance, o conto, o artigo científico, podem ser lidos, porém não foram efetuados para serem oralizados. Entretanto, os filmes, as novelas, os esquetes humorísticos, o *Stand Up Comedy*, foram produzidos para serem proferidos oralmente e, por essa razão, são concebidos como gêneros orais (TRAVAGLIA, 2013). Além disso, há outros gêneros que são originariamente orais e “são transcritos como os casos/causos, as piadas, e outros que são sempre orais e se mantêm assim, ou seja, não possuem versão escrita como os leilões” (ANDRADE, 2017, p.35).

Ademais, Dolz e Schneuwly (2004, p.127) conceitua “o termo oral” como “tudo que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca”. Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano [...], além dos autores caracterizarem duas práticas que são pertencentes aos gêneros orais: o oral espontâneo e a escrita oralizada. O primeiro, oral espontâneo, é a fala improvisada em um contexto de comunicação, sendo considerada fragmentada, descontínua, porém possui uma estabilidade e o segundo, escrita oralizada, está relacionado aos trabalhos orais, naturais da escrita, sendo referido as produções lidas ou recitadas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Embora o SUC² seja produzido originalmente na escrita, de acordo com Andrade (2017), não podemos considerá-lo como um gênero oral previsível, pois a apresentação é feita com base no improviso, de forma que a plateia só toma conhecimento do conteúdo durante a apresentação. Assim, “os textos devem ser inéditos; é “proibida”, conforme as regras do Stand Up, a apresentação de, por exemplo, piadas prontas” (ANDRADE, 2017).

Desse modo, tanto na internet quanto em casas de shows ou nas mídias tradicionais (televisão e rádio), os comediantes SUC baseiam-se em aspectos do cotidiano para formular suas piadas. Além disso, para efetuar o *Stand Up*, os comediantes devem “fazer a apresentação de ‘cara limpa’, valendo-se apenas de um microfone, sem nenhum outro recurso ou cenário”. Soares (2013) alega que “para ter sentido, ou graça, o humor tem de, além de estar na mesma ordem temporal, ser totalmente vinculado a um contexto cultural/social específico”, ou seja, para compreender uma piada é preciso saber o que está acontecendo atualmente, pois é levado em consideração o conhecimento prévio do espectador.

Soares (2013) aponta que não existe uma forma correta, normas ou leis para praticar o SUC e para sustentar esse posicionamento, o estudioso utiliza uma citação do comediante Bruno Motta, que discorre a respeito, segundo o humorista: “não há um ministério da comédia Stand Up que proíba esta ou aquela maneira de fazer”, no entanto, existem delimitações que são as diretrizes aplicáveis e delineadoras dessa modalidade, fazendo com que notemos sua distinta forma de compreender o meio, a cultura e a sociedade de forma ironizada.

Desse modo, o SUC aborda em seus shows assuntos controversos (o aborto, religião, sexualidade etc), fazendo com que o esse material linguístico evidencie ideologias e, conseqüentemente, impasses e discordâncias, por exemplo. Assuntos relacionados a substituição de termos considerados preconceituosos são, frequentemente, pauta de discussão entre os que adotam uma perspectiva politicamente correta do humor e os que acreditam que o humor é um campo discursivo em que não há limites

² SUC: Abreviação para a palavra da língua Inglesa “*Stand Up Comedy*”.

Portanto, objetivamos analisar o discurso humorístico *Stand Up Comedy*, utilizando os conceitos encontrados na variação linguística diatópica, para mostrarmos que determinadas CF ganharam uma caracterização da fala estereotipada devido ao modo como ela é perpetuada pela mídia, criando um tipo de identidade para essas CF. Além disso, o discurso usado pelo comediante acaba disseminando a concepção de que existem línguas superiores e, portanto, ocasionando o preconceito linguístico.

6 Análise e discussão

Para fins de análise, optamos por um corpus coletado da página eletrônica do *Youtube*, denominado “Fernando Caruso – Sotaque”³, sendo esse vídeo um fragmento retirado do DVD da companhia de Humor, Comédia em pé, gravado em 2008 e postado, posteriormente, em 2011, nessa rede social. Para a análise procedemos uma prévia transcrição da fala do humorista, além de salientar que os trechos transcritos neste trabalho são destacados em itálico, para uma melhor compreensão do leitor.

Assim, nesse SUC, o humorista discorre sobre os diferentes modos de falar de cada região, criando uma identidade estereotipada. Segue de exemplo, o seguinte excerto:

Quando eu fui para Curitiba fazer show, em Curitiba fazer apresentação lá de humor. É verdade os boatos que existem em Curitiba. Eu sempre ouvi isso e é verdade que tem muita gente bonita. Todo mundo é bonito em Curitiba. Mulher é bonita, homem é bonito, cachorro é bonito, todo mundo é bonito (plateia ri). Eu estava me sentindo muito deslocado (Plateia ri alto). As pessoas me perguntavam: “Você não é daqui não, né?”. Eu falava: “não, como você sabe? Sotaque?” _ “Sotaque não! É outra parada, deixa quieto” (Plateia ri/ Humorista vira-se representando sentir-se envergonhado) (CARUSO, 2008).

O comediante caracteriza os curitibanos, de forma geral, construindo uma identidade, pois considera que os indivíduos daquela região possuem uma beleza estética privilegiada (Todo mundo é bonito em Curitiba). Conferindo um senso que baseado no comum, já que afirma: “é verdade os boatos que existem em Curitiba. Eu sempre ouvi isso e é verdade que tem muita gente bonita” (CARUSO, 2008).

³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L2GRJu_fX_U

No entanto, quando o humorista se refere ao sotaque carioca, percebe-se uma certa aversão:

O carioca ele é meio que por definição meio marrento. Não tem como a gente fugir. Você vai pedir, por exemplo, uma informação para um carioca “Onde é que fica a rua Aristides Spínola?” e o carioca responde: _ “Porra, brother! Sei não!” (imitando o sotaque carioca) (plateia ri alto). Sabe... parece que a rua é escrota. (plateia continua rindo). “Nada a ver aí!” (sotaque carioca). (CARUSO, 2008)

Caruso caracteriza o sotaque carioca como marrento, dando a impressão de não ser um povo acolhedor devido ao seu modo de falar e isso causa certa aversão ao humorista, pois afirma que a maneira como esse falante comunica-se parece-lhe “*escroto*”. Com isso, percebemos a concepção do comediante em relação a região em que mora, expondo seu posicionamento e sentimento. Assim, nota-se que quando o profissional do humor utiliza essa percepção sobre os cariocas, obtemos um ponto de vista estereotipado sobre essa CF, colocando todos os indivíduos como “*marrentos*”, conferindo-lhes uma identidade. Em seguida, o humorista volta-se para o sotaque mineiro:

Uma vez a gente fez uma apresentação em minas também e veio uma senhora toda simpática, toda solista. Falando como uma câmera na mão (gesticula fazendo que está com uma câmera na mão). “O senhor dá licença?” [pausa] (Sotaque mineiro/plateia ri). “Será que o senhor se incomoda?” (plateia ri baixo) [pausa] _ “De eu tirar uma fotinha com o senhor?” (plateia ri). Vou fazer o quê? Vai se foder velha escrota? (plateia ri alto). Não tem como, eu sou trouxa pelo sotaque mineiro, sério, eu sou... Sei lá, eu caio no sotaque mineiro. Eu acho se aquela senhorinha me pedisse qualquer coisa eu... que eu ia sei lá... “o Senhor me dá licença?” (sotaque mineiro). “Será que o senhor se incomoda?” (sotaque mineiro) (plateia ri baixo). _ “De eu enfiar o dedo no cú do Senhor?” (sotaque mineiro) (Plateia ri alto) “Só um dedinho só?” (sotaque mineiro/gesticula o dedo mindinho/risos e aplausos). [pausa]. Imagina, que isso, minha senhora, para que fazer cerimônia? (vira a bunda para a plateia). (humorista ri). “Senhor da licença?” (sotaque mineiro). (plateia ri). “Será que o senhor se incomoda de eu cerrar sua perna com a serra elétrica?” (sotaque mineiro/ plateia ri). (CARUSO, 2008).

Percebe-se nesse excerto que o comediante concebe o povo mineiro como solícito, pois deixa transparecer essa característica com seu modo de falar, compreendendo que a identidade que o humorista cria dessa CF é baseada em uma perspectiva estereotipada. Como afirma Guida e Evangelista (2005), os mineiros

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

possuem a característica comumente associada a um “*bom sujeito*”. No entanto, muitas vezes, possuem uma personalidade opostas, “como o desconfiado e o astuto, o tímido e acolhedor. Essa construção discursiva pauta-se na harmonia coletiva e no consenso de que tais características são típicas desse povo.” (GUIDA; EVANGELISTA, 2005, p. 1).

Além disso, nota-se que a forma relatada pelo humorista sobre o sotaque utilizado pelos falantes do Rio de Janeiro traz consigo o preconceito linguístico, já que o profissional do humor critica o modo de falar dessa região. Os traços socialmente estereotipados pelos falantes, que estão sujeitos a variação linguística, recebem julgamentos de cunho avaliativo que também são acarretados pelo nosso sistema inconsciente (LACERDA, 2013). E, isso ocorre quando o comediante retrata os falantes do Rio de Janeiro: “Onde é que fica a rua Aristides Spínola?” e o carioca responde: _ “Porra, brother! Sei não!” (imitando o sotaque carioca) (plateia ri alto). Sabe... parece que a rua é escrota. (plateia continua rindo). “Nada a ver aí!” (sotaque carioca). [...]” (CARUSO, 2008).

De fato, as pessoas com diferentes estilos de linguagem são acometidas com diversos tipos de discriminações, além de serem humilhadas e rotuladas como seres inferiores em relação a linguagem (FARACO, 2005). Para a sociolinguística, esses diferentes estados de linguagem são providos pela variação linguística diatópica que é ocasionada pelas regiões encontradas em determinado país ou região. Isto é, as regiões nordestinas ou regiões do sudoeste do Brasil, por exemplo, possibilitam os diferentes sotaques, já que a mudança linguística é permeada por fatores internos e externos e com isso grande parte dos sotaques surgem como estratégia de comunicação (CASELLA, 2016).

Por essa razão, é incorreto afirmar que os diversos tipos de variações linguísticas são um erro linguístico. A variação ocorre por vários fatores como faixa etária e escolaridade, principalmente quando se trata das regiões brasileiras que são subdesenvolvidas. Nesse quesito, a sociolinguística entende que deve haver um sistema de inclusão quanto aos diferentes falantes de uma língua padrão (PELINSON; SILVA; RIBEIRO, 2014).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Ademais, a aceitação do público em relação ao humorista, deixa claro a posição dos presentes, já que seus ouvintes concordam com a visão do locutor sobre as diferenças linguísticas, o que acarreta a exclusão social de um determinado grupo de falantes regionais e isso torna-se visível devido a reação da plateia que ocorrem de forma gradativa:

Diferente por exemplo do sotaque mineiro, por que o sotaque mineiro ao contrário do carioca ele é absolutamente solícito. Não tem como se você para para pensar, você fica puto com o mineiro (plateia ri baixo). “Cê” imagina o mineiro virando para você falando “aaou”. _Por que você não vai se fodê uai?! (sotaque mineiro) (Plateia ri alto) [pausa]. Ué, tá bom! (plateia aplaude). (CARUSO, 2008).

Embora a fala do locutor possa ser compreendida pelo receptor, ali existiu uma quebra linguística quanto a norma padrão da língua, visto que o humorista utiliza uma linguagem coloquial que o aproxima de seu público. Portanto, independe do sotaque apresentado pelo humorista, a comunicação ocorreu de forma efetiva. Assim, apesar das diversas formas variacionais ocorrerem ou não, elas cumprem funções essenciais para a interação, logo, a variação não se torna subalterna as demais línguas padrões (CAMACHO, 2010).

Dessa forma, conclui-se que é por meio de discursos como este que se criam identidades baseadas em conceitos estereotipados em relação ao sotaque, além de acarretar o preconceito linguístico. Inclusive, nota-se que a concepção de sotaque do comediante é baseada em uma visão disseminada pelos meios de comunicação, pois representa o mineiro com o sotaque similar ao ‘caipira’ e isso ocorre devido a representação que a mídia, mais necessariamente, as novelas propagam.

A mídia é formadora de opiniões, e ditadora de modelos a serem seguidos. Portanto, os conteúdos veiculados podem vir a resultar em uma estereotipagem de massa. [...] o mundo que vemos na televisão, por exemplo, é aquele filtrado e ressignificado pelos meios de comunicação. Há uma interação entre as crenças e valores dos indivíduos com os conteúdos e estrutura dos programas televisivos, como as novelas. (STEINBERG, 1972 apud PELINSON; SILVA; RIBEIRO, 2014, p.4)

No entanto, os diversos usos da linguagem têm sido aceito pelos meios de comunicação, incorporando, nas mais diversas variações linguísticas, os registros

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

linguísticos informais e as diferentes classes sociais. Por conseguinte, é possível notar esse fenômeno pelo modo de falar dos apresentadores que “constroem um estilo para que o telespectador/ouvinte se identifique. Também nas novelas, que buscam dar verossimilhança às personagens fazendo-as aparentar naturalidade” (PELINSON; SILVA; RIBEIRO, 2014, p.37).

Em compensação, de acordo com Pelinson, Silva e Ribeiro (2014), há veículos que ainda mantêm uma postura que defende o português falado conforme a norma padrão, baseado nas gramáticas tradicionais, o que demonstra o preconceito com as variedades regionais e/ou populares. Embora utilizem as formas coloquiais em determinados contextos, ainda, percebe-se a tendência de priorizar a ideologia normativista e a existência de um português ‘correto’ e ‘incorreto’.

7 Considerações finais

Tendo como base nos apontamentos feitos sobre sociolinguística e compreendendo que a língua é heterogênea devido as variações linguísticas, observamos, então, que as mudanças ocorridas na língua prevalecem por diversos elementos quando regem o âmbito social, pois sua transformação é ditada pelo contexto em que o indivíduo é inserido, ou seja, dentro de uma comunidade de fala.

Diante dessa concepção, conclui-se que as variantes funcionam como uma estratégia linguística entre os falantes de uma determinada localidade e certos estereótipos são criados, pois alguns meios de comunicação e, inclusive, o discurso humorístico com seu exagero ao representar a fala de algumas regiões, tendo como objetivo de provocar o riso, baseiam-se em identidades que não condizem com a realidade, o que acaba fomentando o preconceito linguístico e a exclusão social dessas pessoas.

Levando isso em consideração, o humorista Fernando Caruso, em seu *Stand Up Comedy*, enfatizou alguns tipos de variações regionais e essas foram baseadas em um senso comum, advindo, principalmente, de uma concepção generalizada sobre as localidades retratadas em seu show de humor, conferindo uma identidade que não condiz com o verdadeiro sotaque mineiro, carioca e curitibano.

Por conseguinte, percebe-se que a forma como essas CFs foram retratadas pelo comediante são provenientes do mito que é perpetuado por alguns falantes e estudiosos que acreditam na existência de uma variante superior as outras. De fato, isso corrobora com a falsa idealização de uma língua pura que por sinal não é vivenciada nas camadas sociais. E, o não apreço constado pelo humorista em relação ao sotaque carioca, nos faz induzir que há uma superioridade identitária e linguística, pois o profissional do humor considera que o curitibano e o mineiro se sobressaem sobre essa CF.

Dessa forma, a sociolinguística intensifica que essas construções ideológicas sobre a língua devem ser estudadas como meio de diminuir o preconceito e a exclusão social que é disseminada pelos meios de comunicação, por certos humoristas e alguns estudiosos e adeptos da gramática normativa. Além disso, essa ideia de “certo” e “errado” que são perpetuados ainda em nossa sociedade, advém de um modo de dominação estabelecido, tendo como objetivo fazer com que as minorias de nossa sociedade, que não possuem um grau de escolaridade ou nível econômico privilegiado, sintam-se inferiores e sejam submetidos as ideologias que são propostas pelas elites da população.

Referências

ANDRADE, Valdete Aparecida. **Stand Up**: Caracterização de um gênero oral sob a perspectiva da análise de discurso crítico (ADC). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. A Linguagem e identidade cultural: uma abordagem Sociolinguística. **Web-Revista SOCIODIALETO**, v. 1, p. 1-19, 2011.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 31. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

CARUSO, Fernando. **Fernando Caruso** – Sotaque. Youtube, 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L2GRJu_fX_U.

CASELLA, Cesar Augusto de Oliveira. A Representação da Variação Linguística em Tirinhas de Chico Bento (Dossiê História em Quadrinhos: Criação, Estudos da Linguagem e usos na Educação). **Revista Temporis [Ação]** (Periódico acadêmico

de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 16, n. 02, p. 82-96 de 469, número especial, 2016.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. O estudo da linguagem no contexto social. In: **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, p. 11-31, 2015.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. In: **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica - Unesp, p. 34-49, v. 11, 2011.

CARVALHO, Leonora Guiné. **Estereótipo e identidade em piadas sobre mineiro: uma perspectiva da análise do discurso**. Três corações: Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, 2011.

COUPLAND, Nikolas. **Style: Language variation and identity**. United States of America, New York: Cambridge University Press, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, Pp. 81-124. (Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro).

FARACO, Carlos Alberto. Norma Culta, Norma-Padrão e Norma Gramatical. In: **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GUIDA, Ângela Maria; EVANGELISTA, Joelma Sampaio. **De Minas para o mundo**. Virtú (UFJF), v. I, p. 1-5, 2005.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl; MAY Guilherme Henrique. **Sociolinguística**. Florianópolis: UFSC, 2011.

GUY, Gregory. A Identidade linguística da comunidade de fala: paralelismo interdialetoal nos padrões de variação linguística. **Organon**, Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, v. 28 e 29. p. 17-32.

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

LACERDA, Lucas Antonio. **A representação da identidade do 'Manezinho': Entre a arte e a vida**. Florianópolis: UNICAMP, 2013.

LOPEZ, Debora Cristina; DITTRICH, Ivo José. Identidade lingüística: regionalização ou padronização?. **BOCC**. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. Único, p. 5, 2005.

MILROY, Lesley; GORDON, Matthew. **Sociolinguistic: Method and interpretation**. Oxford England: Backwell Publishing Ltd, 2003.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

OLIVEIRA, Eliane Vitorino de Moura; BARONAS Joyce Elaine de Almeida. A identidade adolescente e a variação linguística. **Polifonia: Estudos da Linguagem**, v. 18, p. 191-206, 2011.

PAGOTTO, Emilio Gozze. **Varição e identidade**. São Paulo: Instituto de Estudos da linguagem (UNICAMP), 2001.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. Gêneros orais: conceituação e caracterização. In Anais do SILEL, vol. 3, nº 1 . **XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

RIBEIRO, Regiane Regina; LOPES, Anderson; PELINSON, Fabiana. Usos dialetais, estereótipos e preconceito linguístico na telenovela “Flor do Caribe”. **Vozes e Diálogo**, v. 13, p. 33- 47, 2014.

SEVERO, Cristina Gorski. A questão da identidade e o lócus da variação/mudança em diferentes abordagens sociolinguísticas. **Revista Letra Magna**, 2007.

Recebido em: 30/08/2020.

Aprovado em: 04/10/2020.

COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA: ALGUNS DOS DESAFIOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA

UNDESTANDING THE DISCIPLINE IMPORTANCE: SOME OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER CHALLENGES IN THE CLASSROOM

Brenda Catarina da Silva*

Marcílio Francisco Silva dos Santos**

RESUMO: Este artigo tem a intenção de, a partir da experiência nas observações de estágio, obtida na disciplina de Estágio I, frisar a importância da disciplina de Português, tanto no âmbito profissional, como também no social dos discentes, visto que a turma do curso técnico observada tratava a disciplina com indiferença. Para isso, discutiremos noções como: concepção de língua, o que é possível aprender/aprimorar nas aulas de Português, o trabalho com os gêneros textuais próximos dos alunos (para despertar neles a noção da língua materna se fazer presente em todas as esferas sociais e discursivas) para uma maior eficácia nas aulas e questões que envolvem o letramento crítico. Assim, constatando a necessidade do professor trabalhar concepções sobre o que é a língua e o que são as aulas de Português, com a intenção de despertar nos alunos um olhar mais abrangente da disciplina. O artigo apoia-se nos textos de Faraco e Zilles (2017), Antunes (2009), Marcuschi (2010), Street e Street (2014), Geraldi (2015), Ilari e Basso (2006).

PALAVRAS-CHAVE: aula de Português; importância; letramento crítico; gêneros textuais

ABSTRACT: This article intends, from the experience in the internship observations, obtained in the Internship I discipline, to emphasize the importance of the Portuguese discipline, both in the professional and social context of the students, since the technical course class observed treated the discipline with indifference. For this, we will discuss notions such as: conception of language, what is possible to learn / improve in Portuguese classes, work with textual genres close to students (to awaken in them the notion of the mother tongue to be present in all social spheres and discursive) for greater effectiveness in classes and issues involving critical literacy. Thus, realizing the need for the teacher to work on concepts about what the language is and what Portuguese classes are, with the intention of awakening in students a more comprehensive view of the discipline. The article is based on the texts of Faraco and Zilles (2017), Antunes (2009), Marcuschi (2010), Street and Street (2014), Geraldi (2015), Ilari and Basso (2006).

* Graduanda do curso de Letras - Português - CAC – UFPE, brenda.catarina1@live.com

** Graduando do curso de Letras - Português - CAC – UFPE, marciliofsilva13@gmail.com.

KEY-WORDS: portugues class; importance; critical literacy; textual genres.

1 Introdução

Tendo ciência de que a vida profissional de um professor de Língua Portuguesa é, em uma porcentagem dela, revestida por desafios - nos referindo aqui aos que surgem em sala de aula -, seria possível vários deles serem listados, como por exemplo: as exigências de seu papel (sendo questionado por pais, alunos, diretores/ coordenadores, sociedade, etc.), o que trabalhar com determinada turma, como avaliar as diversas competências, como fazer os alunos - numa era tecnicista - valorizarem tal disciplina, e etc. Neste artigo, abordaremos um dos desafios e problemáticas do professor de Português: levar os alunos a compreenderem a importância da disciplina, tanto no âmbito profissional como no âmbito social.

Há aqueles discentes que questionam o porquê estudar o Português na escola, já que são falantes da língua materna; e outros que afirmam ser necessário para aprender melhor a língua (como ler, escrever e falar com excelência a norma padrão) uma vez que tudo isso é muitas vezes pregado nas escolas, e conseqüentemente na sociedade, que o saber a língua é dominá-la dessa maneira, afastando os falantes das realidades múltiplas que a língua os inserem. Porém, como discutem Ilari e Basso (2006), esse estudo sistematizado da língua - apenas o ensino da gramática formal, sem contextualização, se torna míope e ineficaz (p. 231); no entanto, não se deve esquecer que é importante que os educandos tenham o domínio do português culto, mas que isso não é tudo, uma vez que a língua tem uma grande diversidade e é repleta de elementos não apenas linguísticos que levam ao aluno compreender e atingir de forma plena um nível de comunicação.

Por isso, vinculando nossas experiências em Estágio I¹ e as discussões na cadeira de MELP II (Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa), procuramos

¹ A disciplina Estágio I é a primeira cadeira obrigatória de estágio a ser cumprida pelo graduando do curso de letras licenciatura em português pela UFPE. A mesma consiste em observar o funcionamento da instituição educacional (seja na parte administrativa, como nas interações entre os sujeitos em sala de aula alunos/professores, alunos/alunos e alunos/funcionários) e assim, ter uma vivência do ambiente escolar.

refletir como o professor de Português poderia lidar com uma turma, como a observada por nós no estágio. Uma turma que estuda em uma instituição que visa uma profissionalização técnica, e que por imposição da instituição educacional (no que diz respeito a grade curricular da turma, não possibilita uma presença maior da disciplina português e outras disciplinas da área de humanas) não vê (quase) nada “prático” da matéria em suas vidas, a não ser a forma engessada de ensino de língua. Sabemos que a instituição escolar é uma organização oficial social de ensino, que “define conteúdos, atribui funções, organiza, separa, hierarquiza o espaço” [...] onde os seus conteúdos são abordados de acordo com o projeto político pedagógico da escola, ancorado no currículo municipal e/ou estadual, com base nos currículos nacionais da educação brasileira, como a BNCC ou LDB (DAYRELL, 1996).

E ancorados na LDB (Lei 9394/1996, art.35), entendemos que o Ensino Médio tem como finalidades: “I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental [...], II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...], III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética [...]. Apenas, nesses três itens da LDB podemos embasar a princípio o nosso entendimento de ensino que deveria ser ministrado nas salas de aula, mesmo no caso de uma educação técnica (caso dos alunos analisados).

Sendo assim, conseguimos identificar alguns pontos e posicionamentos dos estudantes da sala observada no estágio que levantaram os nossos questionamentos e despertaram a nossa vontade de investigar mais a fundo. Para eles de acordo com as observações *a priori*, o “útil” nas aulas de língua portuguesa, seria o aprender a ler, escrever e falar bem para o ramo que se preparam (já que teriam que trabalhar diretamente com o público/cliente). Sendo assim, nos propomos questionar, e possivelmente identificar, o que poderia ter levado esses discentes a tal concepção. Partindo da ideia de que o ensino “[...] é sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele [...]” (MARCUSCHI, 2008), o professor constrói no aluno o seu ponto de vista sobre o objeto que ensina, no caso a língua, e é a partir disso que o educando irá construir sua visão sobre ela e qual a relação que a mesma tem consigo mesma e com as práticas do mundo.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Dessa maneira, quando na escola a língua é objetificada, os alunos acabam tendo uma visão de língua apenas como sistemática, que não funciona para outras questões que implicam em seu desenvolvimento não só profissional, mas pessoal também. Isto, acaba deixando de lado fatores que envolvem a formação do ser social, uma vez que para compreender tudo o que envolvem o papel do ser na sociedade, respeitando diferenças e o espaço do outro, por exemplo, não dependem apenas dos conhecimentos da norma padrão, mas também dos conhecimentos que levam a esta linguagem, abrangendo a língua em suas diferentes posições, assim como Geraldi (2015) apresenta.

Como os gêneros textuais, assim como o letramento são “entidades sociodiscursivas e formas de ação social” (MARCUSCHI, 2002), podem aqui corroborar tanto para alcançar essa leitura da língua em diferentes posições e proporcionar um posicionamento mais crítico diante de situações cotidianas, como ainda promover eficácia nas interações sociodiscursivas. Sem esquecer que são, os gêneros textuais, facilitadores do envolvimento do aluno na disciplina, pois, há gêneros que são mais próximos dos alunos, seja por causa das práticas cotidianas preferenciais, seja por estarem presentes no âmbito profissional do ramo deles. E esse ensino é advogado por Reinaldo e Bezerra (2012), que afirmam que é papel do professor proporcionar aos alunos o contato com várias amostras de gênero, para que absorvam seu contexto e sua situação, estabelecendo conexões entre padrões textuais, participantes e situações. Com esse procedimento, o educador leva seus alunos a perceberem como os gêneros textuais agem na vida deles e como conseqüentemente eles agem com os gêneros.

Posto essa reflexão mediante ao que envolve o ensino da língua, acreditamos toda essa discussão ser válida para tratar a importância da disciplina Português com esses alunos da turma observada, pelo fato de termos previamente identificado em alguns episódios o comportamento deles em relação às atividades propostas na disciplina e que aprende-la em sua totalidade e relevância não seria o foco principal para eles.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

2 Teóricos fundamentais para a análise e suas discussões

Sendo a compreensão da disciplina de Português voltada para um ensino de regras, que ensina ao aluno um sistema acabado, essa concepção de língua, para aqueles que não veem uma função prática nisso em determinados âmbitos profissionais, é tida como a noção de domínio desse sistema presente no ideal da norma padrão. Porém, é possível afirmar que tal ideal é utópico, uma vez que traz a língua como um conjunto de regras padronizadas unificadas, entretanto a língua não funciona dessa maneira, pelo fato dos usuários dela serem dinâmicos e que vivenciam diferentes situações comunicativas, as quais exigem também diferentes maneiras de agir em determinada situação discursiva (FARACO, 2017). Ou seja, se o docente não propor uma estimulação nos alunos, não demonstrando que a língua é dinâmica, pode leva-los ao desinteresse para com a disciplina, que, nesse viés, leva a uma concepção de aula de português mecanizada, sem discussões pertinentes e sem envolver práticas corriqueiras que podem ser aprimoradas a partir dessas aulas.

Visando isso, é importante discutir o que se ensina nas aulas de língua portuguesa e se o que é estudado irá proporcionar o interesse do estudante para o assunto abordado. E já destrinchando um pouco sobre essa questão, podemos elencar fatores a serem ensinados: como a história da língua, uma visão integrada dela; sem deixar de refletir sobre a estrutura da mesma e que o aluno, como usuário, faz parte dessa construção, assim como discute Geraldi (2015); sem esquecer da literatura que tange importantes questões críticas como um espaço para formação de sujeitos. Isto posto, pode-se aludir ao que Street e Street (2014) discorrem sobre o letramento crítico, em que o sujeito, a partir da linguagem e conhecimentos adquiridos nas práticas e interações sociais, faz uma leitura dos fatos em busca das diversas significações que podem carregar relações de poder e ideologia, assim tendo o sujeito um trabalho mais ativo/participativo.

Reforçando esses elementos para o ensino mais eficaz da língua, é possível o trabalho com os gêneros textuais. Pois, o ensino pautado por meio de gêneros textuais além de favorecer o domínio da leitura e da escrita de gêneros diversos, não só visando sua apropriação, mas também para a ampliação do letramento dos alunos,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

de modo a dar aos estudantes condições de solucionar problemas, de se posicionar e propor novas alternativas diante de situações que envolvam atividades de linguagem (REINALDO e BEZERRA, 2012, p. 86). Os gêneros textuais estão imersos nas práticas sociais dos alunos, que não devem só permanecer na superfície linguística dos textos, indo além; e isso, atrela-se a um conhecimento que circula nessas práticas, sendo importante de ser compartilhado/trabalhado com os alunos (ANTUNES, 2009). Trabalhar os gêneros não implica apenas na produção escrita de assuntos diversos (como as redações, por exemplo), mas também os elementos que compõem um manual de montagem, por exemplo, composto por linguagem verbal e não-verbal e outras unidades importantes para a produção e compreensão do mesmo.

Compreendendo que as temáticas que envolvem o ensino da língua não parte apenas de um tratamento de sua estrutura e seu funcionamento, mas também do conteúdo a ser discutido e analisado. É importante também compreender que o contexto faz parte das interlocuções nos discursos presentes, plenamente, nos gêneros textuais, que são compostos de fatos sociais ocorridos na sociedade. Um ensino da língua sistematizado, visando apenas ensinar a norma culta, sem contexto linguístico, propaga no ambiente escolar que saber usar na fala e na escrita essa norma, é produzir a língua corretamente, visando apenas o uso correto da gramática formal (ILARI e BASSO, 2006), distanciando, ainda, a importância de haver um exercício que instigue a criticidade diante das leituras e outras produções que envolvem a língua e seus componentes ideológicos.

Partindo disso, há a concepção de que na escola, geralmente é trabalhado apenas uma prática que envolve a língua, sem a valorização de outras práticas e outros meios comunicativos, levando assim a um modelo autônomo da linguagem. Tal modelo propaga ainda sujeitos passivos diante da língua, como se a mesma fosse independente e neutra deixando-os ainda numa posição assimétrica diante do texto (STREET e STREET, 2014).

3 A discussão e os métodos

Seja pelo fato de a disciplina ter um grande volume de regras, variáveis e exceções, seja pela metodologia que a matéria é lecionada, o que pode dificultar o

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

seu entendimento e aplicação, ministrar aulas de Língua Portuguesa é sempre um desafio para os docentes. Dessarte tudo o que já foi neste presente trabalho discutido, trazemos um pouco à tona a percepção dos desafios que o professor de Língua Portuguesa enfrenta e irá enfrentar ao longo de sua jornada profissional (não só o professor de português, mas todos os educadores no contexto atual de ensino, onde são questionados pelos seus métodos por terceiros e tendo que muitas vezes procurar maneiras didáticas para inserir os alunos no assunto trabalhado através de contextos do cotidiano).

Os desafios, além dos que são motivados pela visão da sociedade que impõe o que um professor de português deve ministrar em aula, também surgem os problemas que enfrentam-se dentro da própria instituição escolar: como manter um educando em sala, estimulando e criando o interesse nos assuntos debatidos; mesmo quando o ambiente educacional não for tão adequado, mas mesmo assim, conseguir motivá-los a estarem dentro de uma sala de aula por longas horas, possibilitando o interesse pela linguagem e vendo importância da mesma para a realização e sua construção pessoal e profissional. Assim, perceber que o ensino de língua materna vai mais além do que simplesmente aprender um código fechado e acabado; que a língua nos torna um sujeito autônomo com o poder de melhorar nossa convivência em sociedade, nos tornando um ser mais humanizado.

Fora ainda as cobranças que são advindas de pais e até outros educadores de disciplinas diferentes, por exemplo: quando um aluno não sabe interpretar uma questão de matemática; quando não escreve bem um texto para a aula de geografia ou ciência; ou não extrai o que existe de relevante em um texto de história; ou quando não sabe utilizar com precisão conceitos científicos, etc. Todos esses outros sujeitos se sentem no direito de cobrar uma postura do docente de língua materna, a partir desses “erros” encontrados, destinando-se apenas ao professor de língua portuguesa, que o mesmo não estaria fazendo o papel de educador de linguagem de maneira “correta” (GERALDI, 2015, p. 33). Sabemos que o educador de língua portuguesa tem sua relevância e seu protagonismo no que diz respeito à leitura/escrita. Ele teria a função de intermediar as modalidades da língua com os sujeitos que fazem uso dela em suas práticas sociais, permitindo que eles tenham uma autonomia dentro da

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

dinamicidade da sociedade, que requer desses usuários um papel ativo nas relações sociais. Porém, educadores de outras disciplinas podem e devem agir em conjunto com o professor de língua portuguesa, pois numa relação interdisciplinar, o ensino e aprendizagem ocorrem de uma maneira mais palpável e nítida para os estudantes.

O professor de português se apenas atentar para essas questões gramaticais da língua² por causa de cobranças da sociedade, onde a prática da escrita - e, não deixando de lado a leitura e oralidade - ainda é vista como sendo muito tradicional, padrão, fechada em si mesma, estaria se afastando da concepção de estudo da linguagem pôr interação. É necessário compreender que toda e qualquer metodologia de ensino escolhida pelos docentes são sempre perpassadas por escolhas políticas, envolvendo questões de compreensão e interpretação da realidade, assim como Geraldi (1997) comenta, elucidando assim, que os conteúdos ensinados, o enfoque dado, as estratégias de trabalho, o sistema de avaliação, etc.; serão pautadas na concepção desse professor sobre a língua(gem). Consideramos assim, a concepção da linguagem como interação, uma proposta educacional mais promissora a ser trabalhada em sala de aula, por situa-la como o lugar de constituição de relações sociais, com os falantes se tornando sujeitos.

Essa escrita tradicional já pontuada a cima, cobrada bastante pela sociedade, seguiria a chamada norma-padrão como o único modelo de língua a ser seguido e ensinado nas aulas de língua materna nas escolas, em vez de considerá-la como sendo uma das várias variedades linguísticas que temos em nosso país, possibilitando aos alunos um entendimento mais amplo da questão cultural e das diferenças que existem em sociedades, inclusive da língua, possibilitando dessa maneira uma escolarização mais humanizada e compreendendo a escola como espaço sociocultural (DAYRELL, 1996). Mas, como é postulado por Geraldi (2015), participar das instâncias públicas que utilizam a linguagem - a escola sendo uma dessas instâncias - é construir o cidadão (p. 37); não frisando que aprender a língua na norma-padrão seja um erro, e/ou que só com ela o sujeito teria acesso a cidadania, porém,

² Não estamos aqui querendo desconsiderar a importância e relevância dos estudos gramaticais, conforme Marcuschi (2008) a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. O problema defendido pelo autor e por nós, é fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua (MARCUSCHI, 2008, p.57).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

torna-se necessário compreender que devemos construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela reelaboração de uma cultura (inclusive a linguística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições (GERALDI, 2015, p.37)

Partindo desse entendimento, e por percebemos que a variação, a plasticidade das línguas e das variedades de uma língua são características linguísticas altamente produtivas, enxergamos naturalmente que o ensino da língua portuguesa pelo viés variacionista é bastante necessário e primordial, assim como os autores conceituam que

A variação linguística precisa, então, estar sempre presente no ensino de língua. E isso porque é intrínseca a toda e qualquer língua, porque se distribui por todos os níveis linguísticos, porque contribui para a constituição e significação das interlocuções de que participamos, porque é ativamente utilizada na construção de efeitos e sentido em nossos textos orais e escritos, porque constituem nossas identidades e caracteriza as ações que realizamos nas interações sociais. (FARACO; ZILLES, p.175)

Sendo assim, o ensino de língua, não pode ser exclusivamente o ensino da norma-padrão (norma prescritiva), nem mesmo só o ensino da norma culta (norma normal prestigiada na sociedade), pois elas não existem no vácuo e nem podem ser de fato aprendidas fora de seu contexto sócio-histórico (FARACO; ZILLES, p.175). E essa é uma excelente maneira do professor de português adentrar no meio social dos alunos e instigar neles o desejo de aprender a linguagem, a vendo com outros olhos, não apenas com um olhar padronizado da língua em que está estaria externa ao ser, mas sim como algo que faz parte de si, que está presente em sua vida, em suas práticas sociais. Nessa perspectiva, fica nítido que não apenas a norma culta deve ser alvo de análises, mas também as regularidades de outras variantes; embora como trazido nos Parâmetros Curriculares (2012) “contrariem” o padrão da língua, essas variantes já se consolidaram pelo uso, inclusive no uso formal. E a escola não pode ser omissa a esse fato, deve trabalhar com esse fenômeno das variantes para criar o interesse e aproximar mais os alunos ao ensino da língua materna. Mas, não deixando de lado a apropriação da modalidade culta, que é compreendida como condição para o exercício de uma cidadania ativa. (PARÂMETROS CURRICULARES, 2012, p. 21)

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Como já mencionado, realizamos este presente trabalho após a vivência no estágio curricular obrigatório, sendo exercido no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *Campus Recife*, onde observamos o cotidiano escolar da turma do PROEJA 4, e nas aulas de Língua Portuguesa percebemos que os alunos não davam a devida importância a disciplina. Em uma certa aula da mesma disciplina, um aluno nos questionou o porquê de aprender o Português, já que o mesmo é falante da língua, sabendo utilizá-la nas comunicações do dia a dia, e tendo um domínio dela na parte da escrita. Ao seu ver não precisaria mais aprender algo que possui um certo entendimento da língua escrita/falada e que deveria se “focar mais na parte das disciplinas de exatas e técnicas, pois as mesmas serão úteis para o seu processo de formação profissional e estarão presente nas suas relações profissionais pós curso”. E além desse fato, constatamos que nas aulas mais voltadas a disciplinas de exatas a turma se mostrava mais engajada e participativa, isso foi aos poucos sendo entendido como uma noção que, geralmente, estudantes de cursos técnicos - refrigeração e climatização, o caso da turma observada-, e até mesmo os próprios professores criam uma concepção referente as aulas de linguagens - áreas de humanas-, em que as práticas matemáticas/técnicas são bem mais exigidas e/ou valorizadas.

E essa visão não é apenas dos alunos de cursos técnicos, essa ideia na verdade é compartilhada por uma boa parcela da sociedade, que acredita no aprender a língua é saber escrever e falar corretamente. Sabendo disso o indivíduo é visto pela sociedade como um sujeito que usa a língua portuguesa de forma correta. E um ensino seguindo esses parâmetros, apresentaria a língua materna como algo pesado, ineficaz e que se voltaria apenas ao ensino de gramática. De acordo com Ilari e Basso (2006), o ensino gramatical, seria na prática a única solução que as escolas têm dado a necessidade de ensinar a norma culta, onde num contexto linguístico essa norma culta se afasta do uso corrente. E a escola tem um papel primordial nessa percepção, pois passa para sociedade no geral a ideia de que escrever bem é escrever correto de acordo, muitas vezes, com uma idealização linguística inalcançável e que não passa do mundo do ideal fora de contexto linguístico real, e a sociedade por sua vez irá cobrar da escola que ensine esse escrever correto (ILARI; BASSO, 2006, p.234).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

E quem estaria no meio desse círculo de cobranças? O professor de português. Os mesmos autores ainda postulam que o professor aparece como a instância que detém o conhecimento das formas corretas, ideais, e isso o investe de autoridade do ponto de vista social, ao mesmo tempo que, do ponto de vista pessoal (ILARI; BASSO, 2006). Esse seria um dos motivos do professor de português ser considerado como um “corretor ambulante”, quando pessoas têm receios de falar abertamente conosco pelo fato de pensarem que estaremos a todo momento o corrigindo, ou nos procura para tirar dúvidas sobre a grafia de certas palavras, ou dos seus significados, etc. E no que diz respeito ao ponto de vista profissional, somos cobrados em relação: se os alunos estão ou não estão recebendo aulas de gramática, se o aluno é ou não repreendido em sua escrita “incorreta”, se sua caligrafia é ruim, dentre outros aspectos. Dessa maneira, a noção estimulada e imagética do papel primordial do docente de língua portuguesa para a sociedade, consiste em que o professor de português é o responsável apenas em tomar a iniciativa que o compete de sanar essas deformidades da língua que os alunos possam por ventura ter.

Compreendemos, através dos ensinamentos trazidos por Ilari e Basso (2006) que o professor de língua portuguesa, é um ser que optou por conhecer sua própria língua tanto na teoria como na prática, e que tem o interesse de compartilhar essa aprendizagem com outros indivíduos em formação. Além disso, o professor de língua materna, deve ser um humanista, preocupado com a formação total do ser humano, e acreditar que o processo de ensino e aprendizagem passa pela construção do conhecimento, e pela interação aluno-meio-professor. Para o professor de português também incide trabalhar com a linguagem, os códigos e suas tecnologias, com a comunicação, e da expressão oral e escrita.

Nós como educadores também precisamos pensar as relações entre a escola e o mundo, conforme Santos (1997) a legislação no campo educacional nas últimas décadas vem definindo como finalidade da educação básica (incluindo o ensino técnico, principalmente), a preparação do jovem/adulto para o mercado de trabalho. Dessa forma, o educador precisaria implementar no currículo um projeto educacional em que a ciência e trabalho estejam conjugados como elementos indispensáveis a formação humana, não havendo prestígio de uma área sobre a outra.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Tendo tudo isso posto, fica nítido as responsabilidades e demandas do educador de língua portuguesa. Responsabilidades essas que surgem desde o momento de sua formação, que além de tudo deve ser uma formação continuada (como dos outros educadores também precisa ser), pois os estudos de um professor de português não se finalizam após a graduação. Pois, uma formação docente, pensada apenas desenvolvimento de competências, substituindo a formação voltada para a aquisição de uma visão mais ampla e crítica da educação, desenvolve um tipo de profissionalismo restrito e estreito (Santos, 1997, p. 31). Entretanto, o professor com uma sólida formação teórica e com investimentos em programas de educação contínua, tem melhores condições de fazer escolhas, analisar e criticar projetos educacionais que visem um ensino de língua materna (no caso do docente de língua portuguesa) voltado a questões mais engessadas da língua, como regras, textos sem contextos, etc.

Segundo afirmam ainda Ilari e Basso (2006), o professor precisa conhecer a teoria: aprendendo-se os vários níveis da língua - fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, textos, diferentes gêneros – mas, também deve aprender e saber de sua história e de sua diversidade. E como bem frisa os autores, esses ensinamentos aprendidos na academia não podem ser apagados da mente de um educador no momento que o mesmo adentra a primeira vez em uma sala de aula, pelo contrário esse profissional além desse posicionamento

deveria ser, por definição, alguém que redige de maneira satisfatória (isto é, com bom controle sobre a correção, a coesão textual, a coerência, e sobre as qualidades do texto que possam ser contextualmente relevantes - concisão, clareza, expressividade...); alguém que interpreta, buscando no texto as informações que importam; alguém que sabe esclarecer a língua dos textos (não apenas a sintaxe das sentenças, e não qualquer coisa na língua de um texto, de preferência as coisas que fazem diferença); alguém que sabe gostar de narrar, descrever e argumentar. (ILARI; BASSO, 2006, p. 235)

Percebe-se nessa explicitação as demandas que são atribuídas ao professor de português, são várias imposições que são lançadas em cima do mesmo, perante todos os lados: sociedade, escola, pais, alunos, outros educadores e o próprio professor que diante de tantas cobranças se questiona sobre o seu papel perante ao ensino. O que o mesmo deve privilegiar em suas aulas? Quais didáticas deve exercer?

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Realizar uma pedagogização mais voltada ao conteúdo ou aos ensinamentos críticos? Trabalhar apenas questões gramaticais ou trazer para a sala de aula as práticas sociais? As vivências dos alunos por meio de diversos aportes textuais, como os inúmeros gêneros textuais, devem ser trabalhadas? São indagações realizadas pelo educador de língua materna feitas durante toda a sua vida profissional, do momento em que está na graduação (nos debates que são realizado em sala de aula na academia), e após a sua conclusão de curso, no seu dia a dia exercendo sua profissão, até o fim de sua carreira educacional.

Para os educadores de língua portuguesa no estado de Pernambuco, existe um aporte no qual o professor pode se apoiar para exercer sua didática escolar de maneira mais plena e ancorada em práticas defendidas por teóricos bastante conceituados. Trata-se dos *Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco*, em que o professor poderá fazer uso dos diversos gêneros textuais que são exemplificados neste documento, e assim, poder trabalhar em suas aulas, gêneros textuais e tipos textuais que são mais apropriados a cada ano escolar. O intuito desse documento que reflete na proposta do ensino da língua portuguesa é justamente realizar a formação dos docentes, e que eles possam transpor esses ensinamentos aos estudantes para os mesmos usarem a linguagem com autonomia e competência, podendo viver melhor comunicativamente, aprimorando-se profissional, intelectual e pessoalmente, e atuando de forma ética e responsável na vida social (PARÂMETROS CURRICULARES, 2012, p. 13).

O viés então proposto pelo Currículo, e também entendido por nós como uma das soluções para um ensino de língua materna mais crítica, é trazer um currículo menos conteudista e mais centrado no desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, ouvir e falar (PARÂMETROS CURRICULARES, 2012, p.14). As aulas devem ser mais voltadas às práticas sociais dos sujeitos, alunos e professores por exemplo, e não ficar presa ao conteúdo imposto pelos livros didáticos, por exemplo. E uma excelente maneira de se trabalhar as relações sociais em sala de aula é por meio dos gêneros textuais, pois são textos que também ocorrem em práticas sociais, possuem uma dinamicidade, fluidez, assim como postulado por Reinaldo e Bezerra (2012); sendo assim, o ensino por meio de gêneros é uma opção-metodológica

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

promissora, visto que favorece o conhecimento, produção e uso de gêneros próprios de cada área profissional, em seu contexto sócio-histórico, e possibilita a reflexão dos alunos sobre aspectos ideológicos e de poder dos grupos profissionais (REINALDO E BEZERRA, 2012, p. 86 e 87).

Dessa maneira o professor conseguiria didatizar suas aulas por meios diversos, não se restringindo apenas a uma forma textual a ser trabalhada. O docente abarcaria com os gêneros textuais métodos variados de ensino, conseguindo mostrar aos estudantes que a língua, seja na modalidade escrita/falada está presente em nosso cotidiano, através de inúmeros meios, possibilitando a eles o entendimento da importância que a língua materna portuguesa tem nas suas práticas sociais, seja no âmbito escolar, familiar, profissional, e social de maneira geral.

4 Considerações finais

Ao fim deste presente trabalho, conseguimos entender e reafirmar o que já tínhamos como tese sobre o papel que o professor de português tem perante o olhar da sociedade, e os desafios que listamos (que são, na verdade, uma parte mínima de todos os desafios que esse profissional enfrentará durante sua jornada educacional) são alguns dos mais frequentes no dia a dia do educador. Entendemos, que o ensinar vai muito além do que a forma tradicional pensada por muitos como a maneira certa a se exercer a função. O professor de português é um pesquisador da língua, e deve entendê-la como algo que precisa ser sempre estudada e valorizada em suas diversas facetas, seja pela modalidade oral ou escrita, seja pela sua norma-padrão ou culta, ou pelas diversas variedades linguísticas que existem - e que precisam ser reafirmadas como fazendo parte da língua sim - , e desse modo, demonstrar aos seus educandos que a língua é viva e heterogênea, que a mesma faz parte do ser e que está conosco em todas as nossas vivências.

O professor de língua portuguesa, como mediador no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, deve instigar a curiosidade, despertar a vontade de saber no educando, e assim contribuir para sua autonomia, na compreensão e uso de uma linguagem útil e necessária. Demonstrando a eles através dos gêneros textuais variados que existem no meio social, a importância que a leitura e a escrita têm em

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

cada ambiente onde existe práticas sociais - até mesmo na área dos alunos observados no estágio, que eram alunos do curso técnico de refrigeração e climatização -; e dessa forma, tornando-se sujeitos independentes, capazes de realizar satisfatoriamente através da leitura/escrita e oralidade suas relações pessoais e profissionais.

E por fim, ao professor fica nosso entendimento que esse educador precisa assumir o texto (gêneros textuais e tipos textuais) como objeto de ensino e crie diferentes abordagens de leitura, escrita, oralidade, análises linguísticas e produções textuais, fazendo da sua aula uma prática constante de comunicação. Nessa ótica, defendemos a prática de ensino da língua como um exercício permanente de desconstrução e construção de textos, permitindo ao aluno a interagir de maneira mais plena com as situações cotidianas que demandam deles um conhecimento firme nas práticas linguísticas. Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos (seja no ambiente familiar, profissional, social, etc). O acesso ao conhecimento, às relações sociais, o acesso a diferentes gêneros, um ensino mais contextualizado podem e devem contribuir como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito social e humanizado.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Textualidades e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas**. Língua, Texto e ensino. Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009, p. 88-103.

BASSO, Renato; ILARI, Rodolfo. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. In: DIONÍSIO, Angela; MARCUSCHI, Beth; REINALDO, Maria Augusta (Orgs.). **Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A escola como espaço sócio-cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Normas, diversidade e ensino de língua.** Para conhecer norma linguística. São Paulo: Contexto, 2017, p. 174-207.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** Quando se ensina língua, o que se ensina? São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, Lucíola Paixão. **Educação básica: currículo e formação de professores.** Presença pedagógica, vol. 3, n. 17, set/out 1997.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco.** Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Recife: SEE, 2012.

STREET, B. **Letramentos sociais - Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Magno. São Paulo: Parábola, 2014.

Recebido em: 12/05/2020.

Aprovado em: 27/08/2020.

**A COMPREENSÃO RESPONSIVA NO GÊNERO DISCURSIVO TEXTO
DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO
RESPONSIVE UNDERSTANDING IN THE DISCURSIVE GENDER
DISSERTATIVE-ARGUMENTATIVE TEXT**

Otávio Felipe Carneiro^{*}

Wesley Mateus Dias^{**}

RESUMO: Ao verificar a produção textual nos livros didáticos do Ensino Médio, observamos vários gêneros discursivos a serem produzidos pelos alunos. Muitos desses gêneros são explorados em situações cotidianas e alguns empregados em vestibulares, concursos e processos seletivo simplificado, como o caso do texto dissertativo-argumentativo. Nessas provas exigem-se dos alunos soluções para problemas que são apresentados nos comandos de produção, ou seja, ao compreenderem o que se pede, os estudantes devem argumentar sobre o tema e expor uma possível solução. Neste artigo, nosso objetivo é analisar como se dá a compreensão responsiva em textos dissertativos-argumentativos produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio em processos de escrita e reescrita (MENEGASSI; BALIEIRO, 2015). Consideramos que a produção textual é uma ação que faz vínculos com interlocutores e a escrita é um processo organizado em etapas. Desta forma, no gênero texto dissertativo-argumentativo são expostos intertextualidade e um interdiscursividade, difundido pela transmissão de juízo de valores, trazendo novamente esses valores remetidos em texto motivadores. Para análise usaremos os textos produzidos pelos alunos, baseando-nos pressupostos do Círculo de Bakhtin sobre o dialogismo.

Palavras-chave: Texto dissertativo-argumentativo. Compreensão responsiva. Círculo de Bakhtin.

RESUMEN: Al verificar la producción de textos en los libros de texto de la escuela secundaria, observamos varios géneros discursivos que producirán los estudiantes. Muchos de estos géneros se exploran en situaciones cotidianas y algunos se emplean en exámenes de acceso, concursos y procesos de selección simplificados, como es el caso del texto ensayo-argumentativo. En estas pruebas se pide a los estudiantes que brinden soluciones a los problemas que se presentan en los comandos de producción, es decir, cuando entienden lo que se les pregunta, los estudiantes deben

^{*} Graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Atualmente mestrando em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sendo bolsista pela CAPES.

^{**} Graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Atualmente mestrando em Estudos do texto e do discurso pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

argumentar sobre el tema y presentar una posible solución. En este artículo, nuestro objetivo es analizar cómo se da la comprensión receptiva en textos ensayo-argumentativos producidos por estudiantes de 3er año de Bachillerato en procesos de escritura y reescritura (MENEGASSI; BALIEIRO, 2015). Consideramos que la producción textual es una acción que se vincula con los interlocutores y la escritura es un proceso organizado en etapas. Así, en el género del texto disertante-argumentativo se exponen la intertextualidad y una interdiscursividad, difundidas por la transmisión de juicios de valor, trayendo nuevamente estos valores reenviados en el texto motivador. Para el análisis utilizaremos los textos producidos por los estudiantes, basados en los supuestos del Círculo de Bakhtin sobre dialogismo.

Palabras clave: Ensayo-texto argumentativo. Comprensión receptiva. Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT: When checking textual production in high school textbooks, we observe several discursive genres to be produced by students. Many of these genres are explored in everyday situations and some are employed in entrance exams, contests and simplified selection processes, such as the case of the essay-argumentative text. In these tests, students are asked to provide solutions to problems that are presented in the production commands, that is, when they understand what is asked, students must argue about the theme and present a possible solution. In this article, our objective is to analyze how responsive comprehension occurs in essay-argumentative texts produced by students of the 3rd year of High School in writing and rewriting processes (MENEGASSI; BALIEIRO, 2015). We consider that textual production is an action that links with interlocutors and writing is a process organized in stages. Thus, in the genre of dissertative-argumentative text, intertextuality and an interdiscursivity are exposed, disseminated by the transmission of value judgments, again bringing these values forwarded in motivating text. For analysis we will use the texts produced by the students, based on the assumptions of the Bakhtin Circle on dialogism.

Keywords: Essay-argumentative text. Responsive understanding. Bakhtin circle.

Considerações iniciais

Ao verificar a produção textual nos livros didáticos em contexto de Ensino Médio, deparamo-nos com vários gêneros a serem produzidos com a finalidade de inserir o aluno em diversos contextos de uso social da língua. Muitos desses gêneros são explorados em situações cotidianas e alguns empregados em vestibulares, como no caso do texto dissertativo-argumentativo, ou popularmente conhecido como

*redação*¹, muito comum em provas da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST)² e, principalmente, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)³. Nessas provas exigem-se dos alunos soluções para problemas apresentados nos comandos de produção, ou seja, ao compreenderem o que se pede no comando de produção, os alunos devem argumentar uma possível solução.

Esse momento da argumentação é valioso no Texto Dissertativo-Argumentativo, pois é “cedido” a voz ao aluno. Seus pontos de vista, suas reflexões e argumentações sobre o problema são signos ideológicos preciosos que exprimem sua capacidade de ser um sujeito-ativo juntamente com posições discursivas, valorações, crenças e ideologias diante de um cronotopo vivenciado (MARCHIORO, 2010). Com base nisso, consideramos a escrita como um processo de interação, ou seja, em concordância com Antunes (2003), a escrita é uma atividade interativa de expressão que exprime ideias, intenções, sentimentos e crenças a um alguém, isto é, um enunciatário. Desta forma, as palavras são apenas a [...] “mediação que faz a ponte entre quem fala e quem escuta, quem escreve e quem lê” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Ao considerarmos a escrita como processo de interação, também devemos aderir a nomenclatura de produção textual, destacada por Geraldi (2013). A produção textual é uma ação interativa com o objetivo de criar vínculos com interlocutores (GUEDES, 2009), na qual é organizada nas etapas: *planejamento*: organização do texto, economia de tempo, ordenamento de ideias; *tradução das ideias em palavras*: esboçar o trabalho no papel, ou seja, escrever tanto em forma de texto ou em forma de tópicos; *revisão e reescrita*: examinar os erros, adequação da língua, exatidão do significado, adequação ao um estilo de escrita, construção ideal de parágrafos, ausência de ambiguidades; *editoração*: pensar em um público-alvo, o texto deve se adequar a quem é dirigido; *avaliação formativa*: manifestação durante a aula da pontualidade do aluno, o progresso ou a falta dele (PASSARELI, 2004).

¹ Redação, aqui empregado, refere-se ao texto dissertativo-argumentativo e não ao processo de escrita mais influente sobre o ensino de língua numa época, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, caso não haja ruídos no canal de comunicação por meio do qual é transmitida (GUEDES, 2009).

² A FUVEST é uma instituição autônoma responsável pela realização dos exames vestibulares de uma das principais universidades do estado de São Paulo.

³ O ENEM é uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, e foi criada em 1998.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Neste sentido, o conceito de produção de discursos em modalidade escrita não se ancora aos pressupostos normativos de redação, mas expõe um novo método para o processo de ensino/aprendizagem da língua materna, visando o aluno a comprometer-se com as palavras, posições e valorações discursivas. Com isso, Geraldi (2013) apresenta um comando de produção textual para o ambiente escolar que consiste em: *a) ter o que dizer; b) razão para dizer; c) para quem dizer; d) papel do locutor e, por fim, e) escolha das estratégias.*

Expostos tais conceitos, nesta pesquisa temos o objetivo de analisar como se dá a compreensão responsiva na produção textual de textos dissertativos-argumentativos produzidos por alunos do 3º Ano do Ensino Médio. Com isso, consideramos que tal gênero possui a finalidade de que o autor defenda seu posicionamento perante um tema, argumentando com base em seus juízos de valores e sua concretização como sujeito social. Aderimos a estruturação do gênero típicas em vestibulares organizadas em 3 a 4 parágrafos, divididos em introdução, desenvolvimento e conclusão.

Para efetuação da análise, seguiremos os conceitos da Análise Dialógica do Discurso que se orienta através dos pressupostos do Círculo de Bakhtin. Desta maneira, tentaremos esclarecer as seguintes interrogações: (a) houve mudanças drásticas na compreensão responsiva entre a escrita e a reescrita?; (b) como um aluno de escola pública se posiciona discursivamente perante o problema apresentado nas condições de produção?; (c) quais os possíveis dialogismos, intertextualidade e interdiscursividade que o aluno expõe no texto?

Notadamente, olharemos como foi a compreensão responsiva em relação ao comando de produção pelo aluno e, em seguida, verificaremos como as instruções foram empreendidas para a reescrita do mesmo gênero, sendo analisados alguns trechos do texto produzido.

Análise dialógica do discurso e análise de dados: breves conceitos

A perspectiva do Círculo de Bakhtin concebe a língua enquanto atividade humana e social, tendo o diálogo como objeto fundamental. De acordo com as obras

de Volóchinov (2018) e Bakhtin (2011) a língua se efetua através de enunciados concretos e únicos que podem ser orais, escritos e multimodais, nas quais são considerados como unidade de comunicação, a estar presente em diversos campos da atividade humana. Todo enunciado é o produto de interação entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados, a realizar-se em sua totalidade discursiva (BAKHTIN, 2011).

A enunciação, dessa forma, é o fruto da interação social entre distintos sujeitos, sejam eles: *indivíduo com outro indivíduo*; o *indivíduo consigo próprio* (atitude responsiva inicial consigo próprio); *indivíduo com o escrito*; *indivíduo com objetos não-verbais*; *indivíduo com objetos*. Para Volóchinov (2018) o enunciatário (o outro) divide-se em três possibilidades de manifestação: o *interlocutor-real*, aquele que é integrante ou não do mesmo grupo social, sendo o interlocutor concreto, a quem o enunciado é direcionado; o *virtual*, configura-se por constituir-se indiretamente: “*outro totalmente indefinido*” (BAKHTIN, 2016, p. 63) a quem indiretamente o enunciado se endereça; e o *superior*, entendido como aquele responsável por orientar a criação ideológica do grupo social e do período (cronotopo) na qual o enunciado pertence (DIAS, 2020).

Volóchinov (2018) ressalta que todo enunciado é composto pelo *signal*, que é um objeto imóvel e unitário, não substitui, não reflete e não refrata absolutamente nada. Neste *signal* existe o *signo*, que é totalmente ideológico, na qual se orienta através da consciência individual, refletindo e refratando outra realidade. Além disso, está presente o *tema* que é único, concreto, individual e não repetível, em que expressa a situação histórica e extraverbal do enunciado. Juntamente ao tema, encontramos a *significação*, na qual Volóchinov (2018) explicita ser “um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro” (VOLOCHINÓV, 2018, p. 232-233).

Com base nisso, Bakhtin (2011) ressalta que num processo de diálogo todo enunciado é ativo e responsivo, carregando uma *atitude responsiva ativa*, na qual o enunciador expõe seu ponto de vista, suas valorações e posições discursivas, adequando seu discurso ao enunciatário. Este, por sua vez, ao receber o discurso ocupa simultaneamente de uma posição discursiva designada por Bakhtin (2011) de *compreensão ativamente responsiva*, que pode ser *ativa*, que, de acordo com Bakhtin

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

(2011), ocorre quando o enunciatário compreende o enunciado, e logo concorda, discorda, completa, aplica e prepara o discurso para outros diálogos; *passiva*, na qual, conforme Volóchinov (2018), é o momento em que o enunciatário tem uma reação abstrata e não-verbalizada, tal como um sentimento: raiva, tristeza, alegria; ou *silenciosa*, em que, de acordo com Bakhtin (2011), o enunciatário não responde o enunciado no momento do diálogo, ocasionado um Efeito retardado/temporizado.

Tais conceitos estabelecidos estão interligados e ocorrem num diálogo. Desta maneira, em nenhum momento deve-se afastar a língua de seu conteúdo ideológico, histórico e social, já que tais elementos condicionam/influenciam a compreensão e interpretação do discurso. Neste sentido, Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018) reiteram que um enunciado se instrumentaliza através dos gêneros do discurso ordenados por meio de campos da atividade humana ligados a um contexto sócio histórico. Nas palavras de Bakhtin (2011) “[...] falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo [...]” (BAKHTIN, 2011, p.282, *grifo nosso*).

Os gêneros discursivos são divididos em três partes: *conteúdo temático*, em que não está diretamente ligado ao assunto específico do enunciado, mas a um domínio de sentido que ocupa o enunciado; a *construção composicional* é a organização/estruturação do texto; o *estilo* está ligado à escolha de marcas enunciativas que podem estar acopladas ao enunciador e ao enunciatário, bem como relacionados ao gênero discursivo. Toda obra tem sua individualidade, o autor revela isso no estilo, na visão de mundo e em todos os elementos da ideia de sua obra, criando princípios interiores que singularizam a obra dentre as demais.

Ademais, os gêneros discursivos se dividem em primários e secundários: os primários possuem uma composição simples, formando uma comunicação imediata. Já os secundários apresentam uma estrutura complexa e são encontrados em ambientes mais desenvolvidos e organizados. Além disso, Bakhtin (2011) comenta que esses gêneros não estão perdidos nas atividades humanas, pelo contrário, eles circulam em campos que os organizam e o utilizam diariamente. Assim, tais campos determinam os gêneros do discurso e motivam as diferentes formas de interação entre

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

enunciadores socialmente organizados, marcados por posições ideológicas, crenças, valorações etc.

Considerações sobre o comando e o contexto de produção do texto dissertativo-argumentativo

Destacamos no início do artigo a necessidade de elaborar aulas que envolvam a criatividade e interação. Na condição de produção a seguir tivemos a finalidade de apresentar uma metodologia interacionista que considera a língua como objeto de estudo, envolvendo e valorizando a posição discursiva do aluno perante ao tema exposto. Diante disso, é fundamental destacar que houve atividades de dialogadas, análise linguística e discussão sobre o tema.

Quadro 1 – Comando de Produção

<p><u>Vamos praticar a escrita?</u></p> <p>A partir de agora, VOCÊ é um jornalista que trabalha numa famosa Revista do país que diariamente publica um texto dissertativo-argumentativo com os principais temas da atualidade. Com base nisso, estamos em setembro que é considerado o “Mês de combate ao suicídio”. Desta maneira, você terá a função de escrever um texto do gênero estudado, seguindo o seguinte tema:</p> <p style="text-align: center;">QUE ESTRATÉGIAS PODEM SER TOMADAS PARA O COMBATE E A PREVENÇÃO DO SUICÍDIO ENTRE JOVENS NO BRASIL.</p> <p>Não esqueça! Seu texto será exposto numa revista, portanto deverá ser muito criativo, estar no impessoal (3ª pessoa do singular), conter de 3 a 4 parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão), ter no mínimo 20 linhas e no máximo 30 e além de mostrar uma boa argumentação. Após o término de sua escrita, o professor irá revisá-lo e, se necessário, você fará a reescrita.</p>

Fonte: Os autores.

Ao observar o comando de produção, percebemos alguns apontamentos a serem considerados pelo aluno em sua produção. As *estratégias para dizer*, no comando, trata-se de um gênero argumentativo, mas especificamente o texto dissertativo-argumentativo como estrutura composicional já determinada (3 a 4 parágrafos e ter de 20 a 30 linhas, no impessoal).

Outro ponto a ser considerado é a constituição do aluno enquanto sujeito-jornalista e sua posição será evidenciada na enunciação. Percebe-se que o aluno precisa se posicionar num contexto de produção artificial e, nesse caso, parafraçando Ramos *et al.* (2019), o sujeito-aluno além de ocupar o lugar de jornalista colaborador da revista, legitimado no assunto, deve, ainda, marcar uma

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

posição social legitimada, pois o estudante não escolheu essa situação, mas foi dada à ele e seu léxico está pré-determinado pelo contexto de produção e precisa de fato seguir o comando de produção para alcançar uma nota boa na avaliação. Visto isso, sabemos que a posição que o aluno ocupará será de jornalista, ou seja, o locutor está previamente constituído.

Partimos, agora, para o *assunto temático* de sua produção, o *ter o que dizer*, nesse caso, definido como suicídio, com o *tema* (herói) o combate ao suicídio de jovens, seu *recorte temático* as estratégias de combate ao suicídio de jovens e, por fim, sua *exauribilidade temática* as estratégias que podem ser tomadas para o combate e a prevenção do suicídio entre jovens no Brasil. Desse modo, o aluno já tem estipulado o tema de sua enunciação a ser mobilizada.

Com o sujeito constituído e o tema estipulado, a situação imediata dada (*razão para dizer*), no contexto de produção, caracteriza-se pelo aluno ser jornalista e fazer parte de um corpo editorial de uma revista que sempre publica textos dissertativos-argumentativos e cronotopo estabelecido é de estarmos em setembro, um mês considerado o Mês de Combate ao Suicídio e o espaço está situado no Brasil, um país na qual registrou 11.433 mortes por suicídio em 2016 – em média, um caso a cada 46 minutos, em sua maioria jovens entre 15 e 24 anos⁴. Então, a necessidade de falar sobre o tema é pertinente e, conseqüentemente, pode salvar muitas vidas.

Sinalado esses pontos, a constituição de um interlocutor (*para quem dizer*) é fundamente para o ato enunciativo e para a construção do estilo do aluno. O interlocutor é o *outro* nos estudos de Volóchinov (2018) dividido em três possibilidades de expressão: o interlocutor-real, aquele que é integrante ou não do mesmo grupo social, sendo o interlocutor concreto, a quem o enunciado é direcionado, no nosso caso, é professor, aquele que lerá o texto produzido; o virtual, constituído indiretamente, a quem indiretamente o enunciado se endereça, ou seja, os leitores dessa revista; e o superior, o orientador da criação ideológica do grupo social do cronotopo na qual o enunciado pertence, ou seja, o interlocutor-superior desse

⁴ Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=103549#:~:text=DADOS%20E2%80%93Pesquisa%20mais%20recente%20do,pessoas%20tiraram%20a%20pr%C3%B3pria%20vida.>>. Publicado em 02 set. 2019. Acesso em: 10 out. 2019.

comando de produção é a academia, o lugar em que é disseminado o conhecimento e é avaliado a produção do aluno.

A partir desses três elementos teremos a constituição do estilo do aluno e, assim, poderemos olhar a compreensão responsiva aos enunciados postados. Além disso, percebemos, no comando de produção, o uso de verbos no modo imperativo e a constante utilização do pronome *você*, ligado ao interlocutor que o lê. Isso, evidencia uma característica forte do comando de produção que é a ordem, visto que isso se realiza pelo uso da tipologia textual prescritiva.

Análise da compreensão responsiva e aspectos discursivos

Análise do Texto 01

O aluno A disserta seu texto aos moldes da condição de produção solicitada, se formalizando em 04 parágrafos de fácil compreensão.

Quadro 2 – Texto do Aluno A

Suicídio: Causa ou Consequência?
<p>Desde o início desse século, a depressão e a ansiedade vêm atingindo cada vez mais pessoas, principalmente os jovens, sendo a depressão considerada o mau do século e o suicídio a principal causa de mortes entre os jovens. Com o tempo e com a internet, o assunto vem sendo cada vez mais discutido e estudado até mesmo pelas universidades e em todos os ambientes escolares. Médicos e pesquisadores vêm tentando desenvolver uma cura para todo esse mal.</p> <p>Sabe-se que não é fácil identificar um suicida. Existem relatos de que, quando uma pessoa decide cometer o suicídio, ela não fica vários dias planejando sua morte, dizem acontecer “do nada”, de repente. Com o objetivo de prevenir o suicídio, foram criadas campanhas como Setembro Amarelo dando uma atenção especial ao bem-estar dos adolescentes e jovens.</p> <p>Existe também o CVV – Centro de Valorização da Vida, que atua na prevenção do suicídio por meio de apoio emocional. O CVV é uma ONG que usa as redes de telefones em que pode-se ligar a qualquer hora. Essas ligações são gratuitas e sigilosas e, ainda, há cursos de prevenção ao suicídio disponibilizados gratuitamente pela internet.</p> <p>Sendo assim, pode-se dizer que os pesquisadores estão estudando os sintomas e não as causas ou os fatores que levam ao pensamento suicida, no intento de prevenir quando o pensamento suicida já passou pela cabeça do jovem. Eles sugerem fazer essa ligação mesmo depois que a pessoa já tentou o suicídio. Os estudos deveriam tomar outro rumo, como no desenvolvimento do aluno na escola, com a dança, aula de música, teatro para o desenvolvimento da saúde emocional, coisas assim poderiam ajudar o aluno a se sentir importante e conscientizá-lo que ele faz parte de algo maior do que sua existência apenas.</p>

Fonte: os autores.

Consideramos seu título como criativo e chamativo, convidando o interlocutor para realizar a leitura. Neste sentido, torna-se fundamental observarmos que o trecho “Causa ou consequência?” pode expor um efeito de sentido ligado a uma

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

interdiscursividade de assuntos pertinentes no cotidiano, na qual o tema suicídio pode ser uma causa, um problema do meio em que se vive ou apenas uma consequência, isto é, a procura da morte é decorrência de fatos característicos do meio social.

No que tange o primeiro parágrafo o autor contextualiza seu texto ao leitor, destacando as possíveis doenças mentais que estão ligadas ao suicídio. Neste momento, fundamental observarmos o termo “mal do século”, tal frase é um clichê muito utilizado nas publicidades sobre depressão que giram em suportes ligados a comunidade de massa, exemplo: reportagens de revistas, TVs, internet etc. Neste sentido, o termo exposto pode exprimir um efeito de sentido de que vai ao encontro da interdiscursividade e intertextualidade de tais assuntos da massa, deixando claro que a depressão não é uma doença incomum, mas uma enfermidade que pode estar presente em qualquer humano, independente da origem ou classe social.

Ademais, o autor expõe: “Com o tempo e com a internet, o assunto **vem sendo cada vez mais** discutido”. Os termos em negrito nos trazem o possível efeito de sentido que no atual contexto social há uma liberdade de discussão sobre o tema, contudo traz a pressuposição de que tal assunto já foi um tabu, isto é, um assunto “proibido” na sociedade.

No segundo e terceiro parágrafo, o autor destaca seu conhecimento sobre o tema do texto e também sobre as possíveis características de uma pessoa suicida. Contudo, é necessário olharmos para a citação da Campanha Setembro Amarelo, ONG e Centro de Valorização a vida - CVV, na qual indica possivelmente uma das vozes sociais que sustentam seu discurso e influencia seu posicionamento sobre o tema, causando um efeito de sentido de que é necessário haver campanhas governamentais e não governamentais que evidenciam tais temas tabus para a conscientização da população.

Em sua conclusão o Aluno A segue as particularidades do gênero, assim apresenta possíveis recursos do tema proposto. O autor traz o tema suicídio para o ambiente escolar, assim destaca problemas e possíveis soluções de tal maneira, nos trazendo um efeito de sentido que evidencia sua indignidade sobre o tema tratado. Desta forma, crítica a posição da atual escola e apresenta possíveis críticas construtivas. O fato de aprimorar apenas o ambiente escolar não é o problema, uma

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

vez que o Aluno A teve a capacidade de elaborar um recorte para seu texto, focalizando apenas o contexto de produção e social que vive.

Análise do Texto 02

O aluno B apresenta seu texto com 3 parágrafos conforme solicitado na proposta, juntamente a um título criativo que induz o interlocutor a realizar a leitura. Tratando de seu papel fictício como jornalista, o estudante expõe uma boa escrita, causando uma dinamicidade e coerência nas informações, uma vez que na primeira versão tivemos que apontar equívocos na ortografia e concordância textual.

Quadro 3 – Texto do Aluno B

Sobreviva o autoextermínio
<p>O suicídio é a segunda causa de morte entre os jovens de 15 a 29 anos no mundo e a quarta no Brasil. Foram 11821 casos registrados no ano de 2012 e o Brasil, atualmente, é o 8º país na lista de casos. São números demais para uma nação, porém o que chama a atenção é saber que não são somente “números”, são pessoas, das quais tiraram sua própria vida e isso é muito preocupante quando nota-se que os números não param de crescer.</p> <p>Diante de tantos registros, o Centro de Valorização da Vida (CVV) promove várias campanhas como o “Setembro Amarelo”, para sensibilizar a sociedade. Como o suicídio é problema de saúde pública, sendo responsabilidade do Governo, é preciso que ele crie alianças, divulgações e conscientizações desse ato extremo. O Japão, por exemplo, elaborou uma lei especial de prevenção ao suicídio e com isso diminuiu muito os números no país.</p> <p>Pode-se evitar o autoextermínio simplesmente com cada um fazendo a sua parte, distribuindo amor em meio a tanto ódio e mostrando que sempre há uma segunda opção.</p>

Fonte: os autores.

No que envolve o título do texto, percebemos a utilização de termos diferenciados que relacionam dois polos opostos: vida e morte. O primeiro termo é o verbo transitivo indireto *sobreviver* que significa “permanecer vivo apesar de algo”, ou ainda “continuar vivendo após alguma situação”, dessa forma, é seguido de seu objeto indireto *autoextermínio*, ou seja, “um extermínio cometido por si próprio”, encaixado nessa oração como um eufemismo para *suicídio*. Logo, o suicídio é valorado nesse título não apenas como ação de tirar a própria vida, mas também a ação influenciadora causada por outros suicídios⁵, assim, sobreviver ao autoextermínio é permanecer vivo

⁵ Com pesquisas realizadas descobriram que um exemplo notório de suicídio tem relação com mortes de pessoas não-públicas. O sociólogo Phillips (1974), analisando os suicídios anunciados no *Jornal New York Times* (1947-1968) descobriu que essas mortes influenciavam outros suicídios. Assim, Phillips nomeia esse ato de *Efeito Werther*.

apesar de uma influência de outros em tirar a própria vida, portanto, esse título dialoga com o comando de produção e aguça a leitura a espera de encontrar estratégias para “sobreviver”.

O aluno B apresenta seu texto com 3 parágrafos conforme solicitado na proposta, juntamente a um título criativo que induz o interlocutor a realizar a leitura. Tratando de seu papel fictício como jornalista, o estudante expõe uma boa escrita, causando uma dinamicidade e coerência nas informações, uma vez que na primeira versão tivemos que apontar equívocos na ortografia e concordância textual. Contudo, é notável que houve cópias de trechos da internet e também do texto de apoio. Tais como:

Quadro 4 – Trecho do aluno

O suicídio é a segunda causa de morte entre os jovens de 15 a 29 anos no mundo e a quarta no Brasil. Foram 11821 casos registrados no ano de 2012 e o Brasil, atualmente, é o 8º país na lista de casos.

Fonte: os autores.

Quadro 5 – Trecho da G1:

(...) O Brasil é o oitavo país em número de suicídios. Em 2012, foram registradas 11.821 mortes, sendo 9.198 homens e 2.623 mulheres (taxa de 6,0 para cada grupo de 100 mil habitantes).

Fonte: Disponível em: <<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2014/09/brasil-e-o-8-pais-com-mais-suicidios-no-mundo-aponta-relatorio-da-oms.html>>. Acesso em 25 mai. 2020.

No trecho exposto, é notável que há semelhanças na escrita e nos dados informados. Possivelmente, o aluno deve ter utilizado o site G1 para pesquisa sobre o tema, porém não fez nenhuma referência. Ademais, também há cópias do texto de apoio no momento que cita o Centro de Valorização da Vida (CVV) e o Setembro Amarelo.

Neste sentido, é fundamental destacar que não houve uma elaboração profunda da argumentação, mas a cada menção de informações o aluno destaca seu comentário e posicionamento, nas quais podem ser evidenciadas sua compreensão ativamente responsiva: “**São números demais para uma nação, porém o que chama a atenção é saber que não são somente “números”, são pessoas, das quais tiraram sua própria vida e isso é muito preocupante quando nota-se que os números não param de crescer.**” Assim, é importante ressaltarmos que o Aluno B mostrou-se preocupado com a publicação do site G1, pois ele fez uma

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

intertextualidade no seu texto. Ademais, isso também pode ser constatado no uso de advérbios de negação e verbos no presente. Nos trechos em negrito nota-se que sua compreensão ativamente responsiva foi ativa, pois ancorando-se em Bakhtin (2011) o enunciatário compreendeu o enunciado do site, e logo em seguida completou e aplicou em outro discurso, alterando-se seu papel para enunciador e resultando numa intertextualidade.

No segundo parágrafo de desenvolvimento, o aluno ancorou seu discurso nos textos de apoio, e também expôs uma opinião, porém não soube aprofundar seus argumentos em novas motivações para a discussão do tema.

Já sua conclusão foi de apenas 2 linhas, na qual foi solicitada pelo professor um melhor desenvolvimento de argumentações, porém não foi realizado pelo aluno. Desta maneira, não houve retomada do conteúdo e uma motivação para o leitor. Apesar disso, neste mesmo parágrafo o autor expôs sua posição discursiva, possíveis ideologias e valorações: “*Pode-se evitar o **autoexterminio** simplesmente com cada um fazendo a sua parte, **distribuindo amor em meio a tanto ódio** e mostrando que sempre há uma segunda opção.*” Em toda a oração pode-se observar sua posição discursiva, contudo nos trechos em negrito pode-se observar sua avaliação como ser pensante. Suas palavras não são apenas clichês que a sociedade está acostumada a identificar, pois cada enunciado exposto foi raciocinado, como exemplo o termo “autoexterminio”, pouco usado no cotidiano, mas frequente em filmes e jogos, e também o “tanto ódio” em que pode-se tratar do contexto social que o aluno A vive. A partir disso, seu texto é dialógico, único, revivendo vozes de outros enunciados e apresentando também indiretamente suas crenças, ideologias e uma possível “imagem” que o autor tenta fazer de seu interlocutor.

Análise do Texto 03

Esta análise trata-se da produção textual do Aluno C que seguiu os comandos de produção, intitulado como *Riscos para o suicídio*. Entretanto, sua primeira versão não atendeu a construção composicional solicitada, pois foi apresentado com 05 parágrafos, já a reescrita teve 03.

Quadro 6 – Texto do Aluno C

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 14, n.1 (2020) - ISSN 2175-3687

Riscos para o suicídio

O suicídio, nos dias de hoje, está cada vez mais frequente e, infelizmente, os números de mortes vem aumentando cada vez mais. No Brasil, o suicídio é a quarta maior causa de morte entre os jovens de 15 a 29 anos.

Hoje em dia, estar aberto à diálogos, observar comportamentos, oferecer ajuda, já são maneiras de ajudar os jovens que podem estar dentro desses grupos. As taxas de suicídio também são elevadas, em grupos vulneráveis, que sofrem discriminação e nesses grupos estão, refugiados, indígenas, LGBT e pessoas privada de liberdade. Alguns fatores de riscos para o suicídio são fáceis de perceber, como transtornos de humor como a depressão, transtornos de personalidade, impulsividade e muitos outros.

Atualmente, há muitos tratamentos para ajudar na depressão sendo uma das causas para o suicídio, mas, para os que pensam em suicídio, uma da principais maneiras de ajudar a passar por isso é procurar um psicólogo ou um médico específico para o assunto, pessoas para falar sobre, e muitas outras formas para não pensar em suicídio.

Fonte: os autores.

Sua argumentação não está muito elaborada, sendo perceptível na introdução que contém apenas 02 linhas na primeira versão, depois da reescrita contou com 04 linhas. Neste sentido, percebe-se que houve intertextualidade dos textos motivadores, uma vez que o enunciador (aluno-jornalista) apresentou alguns das discussões feitas em sala de aula. Ademais, também expôs dados e informações da sua vivência social, vinculando a sua posição discursiva e conseqüentemente a compreensão ativamente responsiva, que consideramos como ativa:

Quadro 7 – Trechos do Texto 3

[...] estar aberto à diálogos, observar comportamentos, oferecer ajuda, já são maneiras de ajudar os jovens que podem estar dentro desses grupos.

[...] há muitos tratamentos para ajudar na depressão sendo uma das causas para o suicídio. Mas, para os que estão “pensando em suicídio”, uma da principais maneiras de ajudar a passar por isso é procurar um psicólogo, ou um médico específico para o assunto, pessoas para falar sobre, e muitas outras formas para não pensar em suicídio.

Fonte: os autores.

Por se tratar de um texto escolar, notamos que ainda há equívocos referente a concordância textual. Mas levando em conta suas posições, observamos que o enunciador propôs estratégias em seu desenvolvimento que carregam suas valorações, ideologias e vozes de outros enunciados, entre eles o texto motivador e o comando de produção. Com isso, seu enunciado é ao mesmo tempo uma Resposta de outros enunciados já vivenciados.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Assim, o aluno teve um papel de enunciatário durante as aulas, mas no seu texto se tornou o enunciador. Além disso, diferentemente dos demais alunos, ele destacou como grupos vulneráveis propensos ao suicídio, além de jovens, as minorias marginalizadas da seguinte forma: “*As taxas de suicídio também são elevadas, em grupos vulneráveis, que sofrem discriminação e nesses grupos estão, refugiados, indígenas, LGBT e pessoas privada de liberdade.*” Dessa forma, o seu texto caminhou para o debate de proteção às minorias, porque, como escritor de uma revista, esse aluno considerou que seus leitores podem ser pertencentes de maneira direta ou indiretamente a esses grupos. Portanto, vemos o que pontuamos anteriormente sobre a importância do *outro* para constituição do gênero (enunciado). Além disso, o autor aponta que o papel do psicólogo e psiquiatra são importantes para o combate ao suicídio e, ainda, o diálogo é a tese principal abordada por ele.

Considerações Finais

No que tange aos textos produzidos, o texto do Aluno A apresenta uma introdução que traz informações contextualizadas sobre o tema, assim verificamos e constatamos a eficácia de dialogar sobre tema. Desse modo, o Aluno A estabelece sua crítica e apresenta soluções focalizando o meio social que está vivendo, no caso a escola. A partir disso, ponderamo-nos em Bakhtin (2011) e Volochínov (2018), na qual o enunciador toma sua posição discursiva com base no seu contexto sócio-histórico e interacional.

Em relação ao texto do Aluno B, pode-se observar sua posição discursiva, contudo nos trechos destacados observa-se sua avaliação como ser pensante. Suas palavras não são apenas clichês que a sociedade está acostumada a identificar, pois cada enunciado exposto foi raciocinado. Sendo assim, seu texto é dialógico, único, revivendo vozes de outros enunciados e apresentando também indiretamente suas crenças, ideologias e uma possível “imagem” que o autor tenta fazer de seu interlocutor.

No texto 3 do Aluno C, percebe-se que houve intertextualidade dos textos motivadores, uma vez que o enunciador apresentou alguns das discussões feitas em sala de aula. Ademais, também expôs dados e informações da sua vivência social,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

vinculando a sua posição discursiva. O enunciador propôs estratégias em seu desenvolvimento que carregam suas valorações, ideologias e vozes de outros enunciados, entre eles o texto motivador e o comando de produção. Com isso, seu enunciado é ao mesmo tempo uma *resposta* de outros enunciados já vivenciados e além de encaminhar seu texto tendo as minorias como interlocutor.

Dessa forma, verificamos que a compreensão responsiva se dá como uma resposta ao comando de produção, tanto na questão da elaboração do texto dissertativo-argumentativo quanto na elaboração de estratégias de combate ao suicídio. Como Bakhtin (2011) coloca que a compreensão ativamente responsiva ocorre quando o enunciatário compreende o enunciado, e logo concorda, discorda, completa, aplica e prepara o discurso para outros diálogos, então, vemos que os alunos compreenderam o comando de produção, completaram-no e o que fez gerar uma outra enunciação, que nesse caso é o texto dissertativo-argumentativa.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. **Gêneros do discurso**: esferas, arcaica e constitutividade. Polifonia, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 54-72, jan./jun., 2013
- ANTUNES, I. Muito Além da Gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 4. Ed. São Paulo: 2009. BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011. p. 261-306. Tradução de: Paulo Bezerra.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BELOTI, A. Conceito de valoração em perspectiva enunciativo discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática de leitura. In: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HUBBES, T. C.(orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teóricas-metodológicas. Campinas: Pontes Editora, 2020.
- Brasil é o 8º país com mais suicídios no mundo, aponta a relatório da OMS**. G1, São Paulo, 04 set, 2014. Ciência e Saúde. Disponível em: <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2014/09/brasil-e-o-8-pais-com-mais-suicidios-no-mundo-aponta-relatorio-da-oms.html>. Acesso: 27/05/2020 às 11h54.

COSTA-HUBBES, T. C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **Percursos Linguísticos**, v. 7, n. 14. Vitória: 2017.

DIAS, W. M. OMERTÀ: a relação dialógica e de sentidos da expressão napolitana e o nome da operação da polícia federal. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, v. 2, n. 1, 2020.

FARACO, C. A. **Linguagens e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAGINI, N. L. de O. Gênero Ensaio: um estudo teórico e metodológico na formação docente inicial. 279 f. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed – 2ª reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2015.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GUEDES, P. C. Olhar, imaginar, organizar, escrever. In: _____. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 87-121.

MARCHIORO, M. Z. **A análise linguística e o texto dissertativo-argumentativo**: um olhar sobre o ensino de língua portuguesa. Ponta Grossa: UniLetras, 2010.

MENDONÇA, M. “**Diz-me com que(m) andas e te direi quem és**: a relação entre as histórias em quadrinhos e seus suportes”. (mimeo). 2003.

MENEGASSI, R. J.; BALIEIRO, L. T. **Concepções de escrita no livro didático de português do 4º ano do ensino fundamental**. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 4, n. 7, jul./dez. 2015.

PASSARELLI, L. C. **Conexão entre pesquisa e prática na sala de aula: do produto para o processo**. In: _____. Ensinando a escrita: o processual e o lúdico. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 79 – 101.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Os Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLOSHINOV, V.; BAKHTIN, M. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. **Freudism**. Trad. I. R. Titunik. New York: Academic Press, 1976[1926]. Circulação para uso didático.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

VIEIRA, C. L. **Pequeno Manual de Divulgação Científica: Dicas para cientistas e divulgadores da ciência.** 3 ed. Rio de Janeiro: Instituto Ciência Hoje. 2007.

Recebido em: 05/10/2020.

Aprovado em: 15/10/2020.

AMOR E REVOLUÇÃO NA POESIA DE MAIAKÓVSKI, UMA LEITURA MARXISTA

LOVE AND REVOLUTION IN THE POETRY OF MAIAKÓVSKI, A MARXIST READING

Beatriz Souza Ferreira*

RESUMO: O objetivo deste trabalho é realizar uma análise de dois poemas do escritor russo Vladimir Maiakóvski sob a ótica da crítica materialista. Para tal, nosso trabalho pautar-se-á nos pressupostos teóricos de Marx e Engels (2011), Eagleton (2011), Mei (2018), entre outros. O estudo será feito por meio de pesquisa documental, com abordagem qualitativa dos dados. Pode-se concluir que um olhar para a história, embora não seja o tema único, está inscrito na poética do autor, além da temática do amor. Além disso, observa-se que em sua poesia, seja no âmbito de questões históricas, culturais, ou ainda de temas como o amor, ocorre uma exortação à revolução, tanto nas ideias quanto no proceder sentimental.

PALAVRAS-CHAVE: Amor. Poesia. Maiakóvski. Materialismo. Revolução.

ABSTRACT: The objective of this work is to do an analysis of two poems by the Russian writer Vladimir Maiakóvski from the perspective of materialist criticism. To this end, our work will be based on the theoretical assumptions of Marx and Engels (2011), Eagleton (2011), Mei (2018), among others. The study will be done through documentary research, with a qualitative approach to the data. It can be concluded that a look at history, although not the only theme, is inscribed in the author's poetics, in addition to the theme of love. In addition, it is observed that in his poetry, whether in the context of historical, cultural issues, or even themes such as love, there is an exhortation to revolution, in ideas and in sentimental behavior.

KEYWORDS: Love. Poetry. Maiakovsky. Materialism. Revolution.

Introdução

A literatura tem em sua essência o poder de recriar a realidade, e essa recriação pode se dar tanto de modo apenas figurativo, ou ainda, mitológico, como ocorria na Grécia antiga, com mitos e lendas explicando os fatos da vida real, a grandeza dos

*Graduanda em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - *campus* São Paulo. E-mail: beatrizszf@gmail.com.

gregos, como de modo mais realista, conforme defendiam os escritores e adeptos da corrente literária denominada realismo, em meados do século XIX, na Europa, no território russo, e final do século XIX, na América. A escola realista tinha por objetivo transmitir, por meio da literatura, aspectos históricos, discussões advindas de problemas que estavam presentes no campo social, de modo que as produções desse período servissem para se pensar nas relações de forma menos romântica, menos idealista como propunham os antecessores.

Desse modo, observa-se que história e literatura, embora duas matérias diferentes, com objetos e objetivos próprios, possuem conexões inescapáveis, tão fortes que alguns pensadores criaram teorias segundo as quais é necessário observar a história para entender a literatura. E muitas são as correntes da crítica literária que consideram aspectos históricos para o entendimento de uma produção literária. Podem ser citadas a crítica sociológica, a cultural, a feminista, que, embora não enfoquem o aspecto histórico especificamente, buscam nos elementos inscritos na história a explicação de certos fenômenos literários.

Dentre as correntes da crítica literária que alicerçam seus pressupostos na história como principal ponto de entendimento do texto literário, estão aquelas com base nos estudos do economista alemão Karl Marx. O chamado materialismo histórico volta-se para as relações sócio-históricas que estão intimamente ligadas à ordem de produção material (EAGLETON, 2011). São as condições, frutos de um determinado momento histórico, que definem as características da produção intelectual dentro dessa visão materialista. Nessa perspectiva ainda, é a materialidade, a produção que encontra-se no nível da superestrutura (nível social em que se encontram aspectos ideológicos, valores morais etc.) que define, além da forma de produção no âmbito econômico e social, a produção artística, uma vez que o olhar dos intelectuais, pensadores, artistas apreende essas relações de produção.

Além de dar bastante relevância ao aspecto sócio-histórico, a crítica de base marxista dá grande destaque para o elemento ideológico. A essa corrente não importa apenas a ideologia hegemônica, ela também lança um olhar para o todo dos processos históricos que compreendem os modos de produção. Em termos de território russo, a situação dos operários, da extrema pobreza dos excluídos

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

socialmente, fizeram com que as ideias revolucionárias fossem ganhando cada vez mais adeptos, até culminarem na revolução russa, em 1917.

E é nesse contexto efervescente que viveu a Rússia de fins do século XIX e início do século XX, que ganha destaque a obra de Vladimir Maiakóvski, poeta, dramaturgo, crítico, que imprimiu à parte de sua produção a questão operária, e que além disso ainda propôs um amor que também fosse revolucionário, o que fez com que sua alcunha fosse “o poeta da revolução”, marcando a sua geração, como descreveu Jakobson (2006), sendo um grande nome para a poesia e literatura russa. Conforme Mei (2018), salientamos que a obra de Maiakóvski não deve ser erroneamente tida como voltada exclusivamente para a causa revolucionária, ela abrange o tema, mas não está petrificada nele. Nem sequer é de nosso interesse e nem profícuo reduzir tão vasta e rica obra a um aspecto histórico. Apenas faremos considerações de uma pequena parte dessa produção em relação aos temas que podem ser observados a partir do olhar da crítica materialista histórica.

Será feita uma análise dos poemas *Incompreensível para as massas* e *Lilitchka!* Em lugar de uma carta. E para a realização deste trabalho, serão utilizados os apontamentos teóricos especialmente de Marx e Engels (2011), Eagleton (2011), Mei (2018) e Schnaiderman (1984), além da contribuição de outros críticos que se façam necessários para a melhor compreensão deste estudo.

2 Maiakóvski e a Rússia do início do século XX

De acordo com Segrillo (2012), a formação da Rússia foi consolidada ao longo dos séculos com a implementação da cultura russa em territórios próximos, desde países vizinhos, como a Ucrânia, até parte do território da região onde se localiza a Sibéria, indo até o Alasca. A expansão territorial e a consolidação do território russo, especialmente no século XIX, tornavam o czar mais poderoso e provocavam grandes problemas sociais e econômicos na região que no século XIX e parte do século XX era conhecida como Império russo.

Com as ideias revolucionárias que ganhavam força, surgiram grandes lideranças no âmbito político, como Lênin, Trotsky, cujo objetivo era transformar a

sociedade e forma de poder então vigente, culminando na revolução operária. Do czarismo, o povo russo passaria a ser o grande detentor da tomada de decisões, do poder, estabelecendo, assim, uma forma de viver mais digna para a parcela pobre da sociedade russa. De acordo com Trotsky:

A Revolução de 1917 tinha ainda como fim imediato derrubar a monarquia burocrática. Diferenciava-se, entretanto, das antigas revoluções burguesas, pelo fato de o elemento decisivo que se manifestava agora ser uma nova classe constituída sobre a base de uma indústria concentrada, possuidora de nova organização e novos métodos de luta. A lei do desenvolvimento combinado se revela agora em sua expressão mais alta: começando por derrubar o edifício medieval apodrecido, a Revolução eleva ao poder, em poucos meses, o proletariado, encabeçado pelo Partido Comunista. (TROTSKY, 1977, p. 42).

Maiakóvski acreditava tanto na verdade dessa possibilidade, que se colocou à disposição da classe operária, sendo sua obra e sua imagem amplamente exploradas por Iósif Stalin (MEI, 2018), com o fim de divulgar a revolução, falar ao povo e, assim, encantar a classe operária.

Mas, para Maiakóvski, além de uma nova sociedade era necessária também uma nova forma de fazer poesia. Em *Carta aberta aos operários* (1918), sobressaem as seguintes palavras do poeta:

A revolução do conteúdo — socialismo-anarquismo — é inconcebível sem a revolução da forma: o futurismo. Disputem com avidez os pedaços da arte sadia, jovem e rude que lhes entregamos. A ninguém é dado saber que imensos sóis hão de iluminar a vida futura. Talvez os pintores transformem a poeira cinzenta das cidades em arco-íris centicores, talvez das cumieiras das montanhas então ressoe sem cessar a música tonitroante dos vulcões transformados em flautas, talvez obriguemos as ondas dos oceanos a ferir as cordas das redes estendidas entre a Europa e a América. Uma coisa está clara para nós: fomos nós que inauguramos a primeira página da novíssima história das artes. (MAIAKÓVSKI, 1918, 1984, p. 120).

E foi o que o poeta imprimiu à sua arte: uma nova forma de manifestação artística, sendo, conforme alguns críticos, como Aragon, não apenas um futurista na Rússia, mas o fundador dessa forma artística naquela região (SCHNAIDERMAN, 1984).

Schnaiderman (1984) ressalta que o futurismo russo tem origem no mesmo movimento italiano, com a influência de Marinetti, mas que, apesar disso, Maiakóvski

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

e os seus contemporâneos rejeitavam tal acepção, preferindo mesmo o nome russo dado ao movimento: Бюджет (leia-se budiêt), cuja tradução para o português resulta em *Será*. Contudo, para o crítico, há muito de semelhança entre os dois movimentos como o desejo de destruição dos museus, a exclusão dos grandes clássicos da literatura nacional, entre outras características que indicam ruptura com o passado.

Além do futurismo, o grupo de poetas do qual Maiakóvski fazia parte também recebeu o título de cubista, assim, cubo-futurista. Na mesma linha de explicação para os ideais futuristas, Schnaiderman (1984) explica que essa caracterização deve-se à relação tão próxima entre esses poetas e a arte cubista, especialmente a da pintura. Para o crítico, não há ligação estreita entre a obra de Maiakóvski e o cubismo, mas há alusões elogiosas ao movimento e referências implícitas como imagens deslocadas, característica fundamental na arte cubista.

Nesse contexto, tocar em parte da obra desse poeta é tocar necessariamente no período histórico no qual está inserida sua obra, pois estão diretamente relacionados aos elementos concernentes às ideias de revolução, de igualdade social, sem esquecer do papel importante que a arte tem para se alcançar o objetivo revolucionário. E por isso, faremos uma análise de dois de seus poemas por um viés marxista.

3 O materialismo histórico

No prefácio do *Manifesto do Partido Comunista*, Engels (MARX; ENGELS *apud* ENGELS, 1890, 2011, p. 18) afirma que quase meio século antes, poucos foram aqueles que responderam ao chamado: “Proletários de todos os países, uni-vos”. Apesar da baixa aderência ao manifesto ocorrido no início do século XIX, o estudioso afirma que ali, em 1864, a situação já estava bastante modificada em parte da Europa, com a adesão, por parte de trabalhadores de distintas categorias, às associações que reivindicavam melhores condições trabalhistas, de modo que ao final do século XIX e início do século XX, o mundo viu florescer a ideia da revolução do proletariado, especialmente em território russo.

Para os pensadores das formas materiais de produção e divisão social (MARX; ENGELS, 1890, 2011, p. 18), “A história de toda sociedade até nossos dias é a história da luta de classes”. Assim, conforme suas palavras, oprimidos e opressores sempre entranharam grandes batalhas, sejam elas abertas ou veladas. Na perspectiva marxista, com o avanço do capitalismo, duas classes, especialmente, destacaram-se: burguesia e proletariado. Sendo esta a parcela pobre e dependente das classes abastadas, e aquela a classe dominante, detentora dos meios de produção, originadas de grupos de servos da Idade Média e que se beneficiaram do avanço sobre as Américas, a África e a Índia, fato que levou à industrialização, à urbanização, causando a transformação das estruturas sociais até então vigentes (MARX; ENGELS, 2011).

E considerando o suceder de gerações, e que se pode observar na perspectiva marxista, fato que inclusive é defendido em grande parte das suas obras, é possível inferir que as condições de vida da sociedade hoje, possuem raízes nas desigualdades sociais de outrora, sendo assim, a miséria e a pobreza que certas parcelas sociais enfrentam são frutos de um percurso historicamente determinado, não uma condição natural, imanente, como alguns podem levar a crer, ainda mais se considerarmos os estudos como o do Darwinismo social, ao final do século XIX, que considerava naturais certas diferenças, ideias que ainda pairam sobre muitos discursos recentes, como os de políticos e seus apoiadores que acreditam na meritocracia, desconsiderando a condição histórica nos processos de desigualdade social.

Conforme Marx & Engels (2001), pode-se dividir a sociedade em duas camadas: a da base econômica da sociedade (também conhecida como infraestrutura), e onde é possível localizar as condições de produção econômicas, ou ainda, as relações de trabalho. E a outra camada, a superestrutura, onde encontram-se as produções sociais, jurídicas, intelectuais (artísticas), religiosas etc., de uma determinada sociedade, que, segundo os pensadores alemães, condicionam, consolidam e perpetuam as relações de dominação por parte das classes dominantes, uma vez que nessas produções estão assentadas as questões ideológicas,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

reforçando o poder das ideologias hegemônicas, já que são as elites que detêm o poder legal, o poder acadêmico, o poder econômico.

Observa-se, assim, que a literatura se encontra na superestrutura, e pensar na produção literária pelo olhar marxista não é apenas observar os aspectos sociais imbricados nela, mas, conforme adverte Eagleton:

A crítica marxista não é meramente uma “sociologia da literatura”, dedicada à maneira como os romances são publicados e como eles mencionam (ou não) a classe trabalhadora. Seu objetivo é *explicar* a obra literária de forma mais plena; e isso significa uma atenção sensível às suas formas, estilos e significados. Mas isso também significa compreender essas formas, estilos e significados como produtos de uma História específica. [...] (EAGLETON, 2011, p. 14-15, grifo do autor).

A partir desse esclarecimento de um teórico literário sobre as proposições de base econômica marxista, pode-se inferir que não basta uma obra ser publicada por um dado autor, ser lançada desta ou daquela maneira, ser panfletária e salientar a questão proletária. Analisar a obra pelo viés materialista, nesse caso, o histórico, é ir além dessas questões e colocar atenção na forma de disposição do conteúdo, do material linguístico, nos aspectos estilísticos para então partir para o significado, ou, melhor dizendo, para os sentidos que aquela produção pode levar a inferir.

Deduz-se também que essa proposição crítica vai além da análise sociológica pura que desconsidera as questões formais, estilísticas, expressivas, que permitem que a própria língua amplie o entendimento, isto é, apesar de não estar relacionada ao formalismo russo, a crítica marxista não rompe completamente com esse modo de leitura do texto literário porque também se baseia em questões formais para um entendimento mais bem elaborado, ou pelo menos, que assim se pretende, do texto literário.

Com base nessa ideia, far-se-á agora uma análise de dois poemas do russo Vladimir Maiakóvski, pensando nessas questões formais e no que é suscitado como conteúdo temático nas obras, observando-se de que forma o poeta atenta-se aos aspectos históricos com os quais conviveu e como tais aspectos materializam-se em sua produção.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

4 Amor e revolução na poética de Maiakóvski

Segundo Jakobson (2006, p. 9), “a poesia de Maiakóvski é qualitativamente diferente de tudo o que foi o verso russo antes dele, e, apesar das associações genéticas que se queira estabelecer, a estrutura de sua poesia é profundamente original e revolucionária.”, e é com pesar (o texto foi publicado originalmente em 1931, escrito pouco depois do suposto suicídio do poeta) e enaltecimento, que o crítico relata um de seus encontros com Maiakóvski e tece algumas considerações sobre a produção literária do autor. Afirma:

A obra poética de Maiakóvski, desde os primeiros versos em *Bofetada no gosto público* até as últimas linhas, é única e indivisível. É o desenvolvimento dialético de um único tema. Um sistema simbólico extraordinariamente unificado. O símbolo, lançado uma vez como alusão, desdobra-se e mostra-se em seguida sob perspectiva diferente. Por vezes, o próprio poeta realça precisamente essa relação entre seus poemas, por meio de referências a obras anteriores (no poema "Sobre isto" [1923], por exemplo, ele remete a "O homem" [1916] e daí aos poemas líricos iniciais). Por vezes, uma imagem apresentada humoristicamente pode, mais tarde, em outro contexto, perder seu efeito cômico; ao contrário, um motivo apresentado inicialmente de forma solene pode repetir-se em tom de paródia. Mas não se trata de uma profanação da crença de ontem; são dois planos de uma única simbologia - o trágico e o cômico, como no teatro medieval. Uma orientação única dirige os símbolos. "Anunciaremos ao mundo um novo mito.". (JAKOBSON, 2006, p. 13, grifo do autor).

Assim, a obra de Maiakóvski vai além da produção poética, tendo inscrito em sua bibliografia também textos da dramaturgia, mas conservando os traços que são característicos tal qual em seus poemas, a força, a dialética, a ironia, a capacidade de escrever com rigor juntamente à força voraz e semântica das palavras, a ambição do futuro e sempre, um olhar crítico e ácido acerca do homem e da sociedade.

Essa força, ironia e voracidade podem ser vistas em seus poemas que buscam traduzir a efervescência da causa operária, que já não suportava o autoritarismo vigente, a miséria de décadas, e que ganhava fôlego à luz da ideia de revolução. Essa mudança não deveria ater-se apenas à esfera econômica, conforme Eagleton (2011), acerca das ideias de Marx, mas também ao universo artístico. Nesse sentido, pode-

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

se exemplificar com seu poema *Incompreensível para as massas* (MAIAKÓVSKI, 2009):

Entre escritor e leitor
 posta-se o intermediário,
 e o gosto do intermediário
 é bastante intermédio.
 Mediocre
 mesnada
 de medianeiros médios
 pulula na crítica
 e nos hebdomadários.
 Aonde
 galopando
 chega teu pensamento,
 um deles
 considera tudo
 sonolento:
 – Sou homem de outra têmpera! Perdão,
 lembra-me agora
 um verso
 de Nadson...
 O operário
 Não tolera
 linhas breves.
 E com tal mediador
 ainda se entende Assiéiev
 Sinais de pontuação?
 São marcas de nascença!
 O senhor corta os versos
 toma muitas licenças.
 Továrich Maiaicóvski,
 porque não escreve iambos?
 Vinte copeques
 por linha
 eu lhe garanto, a mais.
 E narra
 não sei quantas
 lendas medievais,
 e fala quatro horas
 longas como anos.
 O mestre lamentável
 repete
 um só refrão: –
 Camponês
 e operário
 não vos compreenderão.
 O peso da consciência
 pulveriza
 o autor.
 Mas voltemos agora
 ao conspícuo censor:
 Camponês só viu
 há tempo antes da guerra,
 na *datcha*,
 ao comprar

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

mocotós de vitela.
 Operários?
 Viu menos.
 Deu com dois
 uma vez
 por ocasião da cheia,
 dois pontos
 numa ponte
 contemplando o terreno,
 vendo a água subir
 e a fusão das geleiras.
 Em muitos milhões
 para servir de lastro
 colheu dois exemplares
 o nosso criticastro.
 Isto não lhe faz mozza
 - é tudo a mesma massa...
 Gente – de carne e osso!!
 E à hora do chá
 expende sua sentença:
 – A classe
 operária?
 Conheço-a como a palma!
 Por trás do seu silêncio,
 posso ler-lhe na alma -
 Nem dor
 nem decadência.
 Que autores
 então
 há de ler essa classe?
 Só Gógol,
 só os clássicos.
 Camponeses?
 Também.
 O quadro não se altera.
 Lembra-me e agora -
 a *datcha*, a primavera...
 Este palrar
 de literatos
 muitas vezes passa
 entre nós
 por convívio com a massa.
 E impige
 modelos
 pré-revolucionários
 da arte do pincel,
 do cinzel,
 do vocábulo.
 E para a massa
 flutuam
 dádivas de letrados -
 lírios,
 delírios,
 trinos dulcificados.
 Aos pávidos
 poetas

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

aqui vai meu aparte:
 Chega de chuchotar
 versos para os pobres.
 A classe condutora,
 também ela pode
 compreender a arte.
 Logo:
 que se eleve
 a cultura do povo!
 Uma só,
 para todos.
 O livro bom
 é claro
 e necessário
 a vós,
 a mim,
 ao camponês
 e ao operário.

Embora se trate de uma tradução, os tradutores respeitaram a forma na qual o poema está constituído no original russo, e tal disposição é bastante característica da poesia de Maiakóvski que escrevia em versos curtos, o que dá uma tonalidade de força e solenidade ao poema, remetendo à ideia de discurso (de caráter político), de falar a multidões.

Esse poema estaria relacionado a uma crítica que Maiakóvski teria recebido à época de sua ascensão artística no antigo império russo. Fora acusado de ser incompreensível para as massas, versos que constam no poema: “O operário/ Não tolera/ linhas breves”, o que o teria deixado indignado já que o poeta era bastante engajado na causa operária, colocando-se à disposição da questão proletária, inclusive em sua arte.

Como resposta à crítica ou não, o fato é que mesmo no poema do russo, mais uma vez a questão material é tocada, como é possível ver nos versos: “Továrich Maiacóvski, por que não escreve iampos?! Vinte copeques/ por linha/ eu lhe garanto, a mais”, bem como em “Camponês só viu/ há tempo antes da guerra,/ na *datcha*,/ ao comprar/ mocotós de vitela”. Os versos constituem tanto uma ironia em relação à ideia de que os camponeses, os operários não podem compreender a alta cultura, como mais adiante ele cita Gógol, o grande precursor do realismo na literatura russa, quanto ao afirmar que há muito tempo que o criticastro, caracterização negativa, irônica e sarcástica para com a crítica, que segundo o eu lírico, só conheceram os poucos camponeses que viram na casa de campo (*datcha*), e também poucos operários há

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

muito tempo e antes da guerra. Ao que a voz da crítica replica: “Isto não lhe faz mossa/ - é tudo a mesma massa...”, defendendo que todos os camponeses e operários são ignorantes, ao que responde: “Chega de chuchotar/ versos para os pobres./ A classe condutora,/ também ela pode/ compreender a arte.”, e por fim: “Logo:/ que se eleve/ a cultura do povo!/ Uma só,/ para todos.”, defendendo que camponeses e operários podem tanto quanto qualquer outro que tenha acesso a bens culturais elitizados, compreender qualquer obra. Tem-se então a contraposição das visões do camponês, do operário: para aqueles que valorizam o cânone, eles não podem compreender a alta literatura. Mas a outra voz não só defende que podem entender sim a alta literatura, as formas distintas e novas de fazer poético, como também afirma que quem nega essa possibilidade não conhece de fato a classe operária e os camponeses.

Essa contraposição de ideias em relação às classes mais marginalizadas, está em conformidade com a afirmação de Eagleton em relação à crítica de base marxista (2011, p. 17), que infere: “As relações sociais entre os homens, em outras palavras, estão em relação estreita com a maneira como eles produzem sua vida material.” pois, é a partir da base econômica social que serão moldadas as produções que se encontram no nível da superestrutura, onde estão inscritos os aspectos ideológicos, já que compreender uma obra nessa perspectiva, conforme Eagleton:

[...] Significa, antes de tudo, compreender as relações complexas e indiretas entre essas obras e os mundos ideológicos que elas habitam - relações que surgem não apenas em “temas” e “questões”, mas no estilo, ritmo, na imagem, qualidade e [...] forma. Mas também não entenderemos a ideologia a não ser que compreendamos o papel que ela desempenha na sociedade como um todo - como ela consiste em uma estrutura de percepção definida e historicamente relativa que sustenta o poder de uma classe social específica. Essa não é uma tarefa fácil, já que uma ideologia nunca é um simples reflexo das ideias da classe dominante; pelo contrário, ela é sempre um fenômeno complexo, que pode incorporar visões de mundo divergentes e até mesmo contraditórias. Para entender uma ideologia, devemos analisar as relações precisas entre as diferentes classes em uma sociedade; e fazer isso significa compreender a posição dessas classes em relação ao modo de produção. (EAGLETON, 2011, p. 20-21).

Assim, o poema do autor russo tem as marcas das ideias que circulavam em seu tempo. Uma voz que defende que a classe operária precisa de uma literatura mais simples, mais palpável, voz essa que sequer conhece, de fato, essa classe, a partir

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

feita no pensamento em relação às classes excluídas, construindo uma cultura comum, igualitária.

Não só a situação social, econômica e cultural tinha uma proposição revolucionária e contundente na criação do poeta russo. Sua poesia também olhava para o amor de uma maneira peculiar, pois conquanto o amor que consta em suas criações fosse um amor que beirava o violento (no mais etimológico sentido do significado de paixão, derivado de *passus*, que significa sofrer), era um amor que não iria se entregar ao desespero, que não estava disposto a estar junto apenas por estar, era um amor com sua dignidade. Para falar do amor na poesia de Maiakóvski, eilegemos o poema *Lilitchka!* Em lugar de uma carta (MAIAKÓVSKI, 2009):

Fumo de tabaco rói o ar.
 O quarto —
 um capítulo do inferno de Krutchônikh.
 Recorda —
 atrás desta janela
 pela primeira vez
 apertei tuas mãos, atônito.
 Hoje te sentas,
 no coração — aço.
 Um dia mais
 e me expulsarás,
 talvez, com zanga.
 No teu *hall* escuro longamente o braço,
 trêmulo, se recusa a entrar na manga.
 Sairei correndo,
 lançarei meu corpo à rua.
 Transtornado,
 tornado
 louco pelo desespero.
 Não o consintas,
 meu amor, meu bem,
 digamos até logo agora.
 De qualquer forma
 o meu amor
 — duro fardo por certo —
 pesará sobre ti
 onde quer que te encontres.
 Deixa que o fel da mágoa ressentida
 num último grito estronde.
 Quando um boi está morto de trabalho
 ele se vai
 e se deita na água fria.
 Afora o teu amor
 para mim
 não há mar,
 e a dor do teu amor nem a lágrima alivia.
 Quando o elefante cansado quer repouso

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ele jaz como um rei na areia ardente.
 Afora o teu amor
 para mim
 não há sol,
 e eu não sei onde estás e com quem.
 Se ela assim torturasse um poeta,
 ele trocava sua amada por dinheiro e glória,
 mas a mim
 nenhum som me importa
 afora o som do teu nome que eu adoro.
 E não me lançarei no abismo,
 e não beberei veneno,
 e não poderei apertar na têmpera o gatilho.
 Afora
 o teu olhar
 nenhuma lâmina me atrai com seu brilho.
 Amanhã esquecerás
 que eu te pus num pedestal,
 que incendiei de amor uma alma livre,
 e os dias vão — rodopiante carnaval —
 dispersarão as folhas dos meus livros...
 Acaso as folhas secas destes versos
 far-te-ão parar,
 respiração opressa?
 Deixa-me ao menos
 arrelvar numa última carícia
 teu passo que se apressa.

Na criação, o eu lírico despede-se da amada, mas conforme o título, faz isso por meio do poema e não de uma maneira mais tradicional como por uma carta, por exemplo. Com o vocativo afetivo, pois Lilitchka é o equivalente russo aos diminutivos Liliinha ou Liliazinha em língua portuguesa, o enunciador fala à amada de como se sente e também dos próximos passos diante da inevitável despedida.

Ele inicia o poema fazendo alusão a um capítulo de *Guerra Universal* (1916), do poeta e contemporâneo de Maiakóvski, Aleksei Krutchônikh, conforme nota dos tradutores (2009), o que pode ser entendido como o sofrimento em um ambiente roído não somente pelo cheiro de tabaco, mas também pela solidão diante do adeus, já que aquele lugar foi onde ele apertou a mão da amada pela primeira vez e agora é onde ele reflete sobre a despedida e prepara-se para ela.

Esse lugar já não é mais seguro para ele, pois, conforme afirma, a qualquer momento ela pode destruir a história dos dois, tendo ela já o coração tão duro quanto o aço, aduz, e ele então sairia transtornado pelo desespero. E, a fim de evitar tal fato, exorta-lhe a dizer adeus naquele mesmo momento a fim de evitar mais sofrimento, mais desgaste. Mas o amor não será assim findado, não tão simplesmente,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

prossegue. Ele permanecerá e assombrará a amada onde quer que ela vá, garante. Mas também reconhece que esse amor é um fardo demasiado pesado sobre ela.

Então, em um jogo sinestésico, afirma que o fel do ressentimento deve ter ainda direito a um último grito. Essa passagem intensifica a amargura do fim do relacionamento para ele, e ao afirmar que essa mágoa tem direito a estrondar em último grito, também reforça a expressividade da dor que sente pelo término e pelas mágoas que culminaram no fim do amor.

Mais adiante ele compara-se ao touro que cansado vai para o mar. A partir dessa comparação, é possível deduzir que o enunciador diz-se forte como o animal, mas que enquanto aquele fica exaurido de trabalho, o que o exaspera é o fim do amor. E que se o animal consegue descansar no mar, para ele não há mar fora da amada, nem mesmo para lágrimas, pois nem com o choro pode aliviar a dor desse amor.

Em seguida, o eu lírico recorre à figura do elefante para reafirmar que sem o amor da amada nada importa. Segundo ele, quando o elefante se cansa, senta-se na areia quente, já que são animais cujo hábitat natural são as regiões quentes da África e regiões tropicais do sudeste da Ásia, mas fora do amor da sua querida, para ele não há sol, ele não se sente aquecido. Assim, mais uma vez ele estabelece uma comparação com um animal forte, vigoroso, mas se os animais encontram consolo, ele não, pois não tem mar, não tem sol, porque está privado do amor da amada. O poema então está recortado pelo paralelismo com a retomada da passagem “afora”, a fim de reforçar a ideia de que sem a amada, pouco lhe importa o resto. Sem ela, não há mar, não há sol e mais adiante, não há som, porque o som do nome dela é o único que importa.

Mas, prossegue, mesmo que as coisas tenham acabado e ela o esqueça, ele não vai se entregar ao desespero extremo, não se envenenará e nem vai atirar contra si mesmo, porque nem para isso ele tem ânimo, já que, segundo afirma, nada o atrai, nenhum brilho, nem mesmo o da lâmina de uma faca.

O eu lírico então ressalta a efemeridade do amor, ao afirmar que amanhã ela o esquecerá. O amor que lhe auferiu e o lugar tão alto em que a colocou não foram significativos para ela, pois tão logo serão esquecidos. Aduz ainda que ela nem sequer

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

vai lembrar do incêndio que foi esse amor na vida dela, mesmo sendo uma alma livre tendo sido outrora incendiada, abrasada de amor, isso ainda não é suficiente.

E finaliza ressaltando que o que escreve vai passar, será dispersado pelos dias de rotina, pelos dias vão, corriqueiros. Chama as folhas dos seus versos de secas e duvida de que elas sejam suficientes para conter a vida, a respiração, mas que, a despeito disso, deseja afagar sua amada com esses versos, ainda que ela esteja apressada, provavelmente em romper o relacionamento dos dois. Quando fala da dispersão das folhas dos livros, ocorrem reticências, tanto na versão original quanto na tradução. Após a pausa aparece a alusão às folhas secas, em oposição a folhas sem adjetivo no verso anterior, induzindo a pensar na passagem do tempo e reforçando o esquecimento pois se ela está ali a ponto de dizer adeus, dificilmente se lembraria dele depois de um tempo.

Em termos formais, é possível observar mais uma vez a predominância de versos curtos, com respeito novamente ao original em russo, e versos fortes, além do emprego de distintas figuras, em conformidade com o que afirma Mei:

Em sua poesia o ritmo é garantido pelo emprego de muitos recursos sonoros, especialmente, como vimos, as rimas inesperadas e ousadas, as rimas compostas e as rimas com número desigual de sílabas, as aliterações apoiadas nas estruturas pesadas e o jogo acentual. [...]. (MEI, 2018, p. 135).

Devido à tradução, não é possível destacar as aliterações que são recorrentes nas criações de Maiakóvski, mas pode-se observar as rimas com sílabas desiguais, já que o poeta não tinha nenhuma ambição de remeter aos clássicos. E podemos ainda ver a rima inesperada, chamando a atenção do leitor, como em gatilho e brilho, que remetem a objetos que ferem, que podem levar a um final trágico, mas que de acordo com os versos do poeta, não são opções. Mei ainda ressalta:

A velocidade imprime-se no verso, não apenas foneticamente, mas também gráfica e sintaticamente. As semi-linhas asseguram o ritmo, o sentido, facilitam a reprodução oral e conferem ao poema o status de objeto gráfico. (MEI, 2018, p. 138).

Com isto, o poeta leva à Rússia do seu tempo uma nova maneira de criação poética, forma nova com temas associados aos aspectos sociais de seu tempo, e com

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

grande potencial para exprimir as ideias revolucionárias desde o conteúdo temático ao material verbal, em conformidade com Eagleton:

[...] avanços significativos na forma literária resultam de mudanças significativas na ideologia. Eles representam novas maneiras de discernir a realidade social e [...] novas relações entre o artista e o público. (EAGLETON, 2011. p. 51).

Ao levantar o tema sobre o que a massa deve consumir, há um teor axiológico em torno do que se pensa sobre o operariado, sua inteligência, sua capacidade de compreensão e a visão do proletário tão capaz quanto qualquer outro de classe elevada, é a proposição da cultura e o acesso a ela iguais para todos. O que está tanto disposto no conteúdo temático do poema quanto na forma:

A velocidade do verso, a oralidade da linguagem, a recuperação de jargões, gírias e a criação de neologismos, a aproximação dos opostos, a exploração do dissonante, a linguagem das ruas, o cotidiano das manchetes, a escolha de imagens expressivas, a paródia e a estilização: tudo era poesia em potencial. Para Maiakóvski, não havia palavra ou tema inadequado, tudo se transformava em material poético. (MEI, 2018, p. 139).

Com isto, a poesia de Maiakóvski rompe com as construções poéticas clássicas, anuncia novas ideias ao povo russo, aos leitores de sua obra, convoca para a revolução tanto na história quanto na cultura e propõe também um amor digno, que prefere o final, a separação a ver o amor outrora tão intenso, desvanecendo-se apenas para manter a pessoa querida ao lado, por capricho e teimosia, sendo assim, como dito em seus versos em *O amor*: “Para que o amor não seja escravo de casamento,/ luxúria,/ pão./ Maldizendo as camas,/ erguendo-se do estrado,/ para que o amor preencha a imensidão./ Para que no dia,/ em que envelhecer de dor,/ não suplique como mendigo” (MAIAKÓVSKI, 2018).

Considerações finais

Em nossa análise, abordamos os aspectos que culminaram na ascensão do pensamento marxista, que originou o materialismo histórico, pautado no contexto sócio-histórico e ideológico que influenciam na produção artística que está

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

comprometida com tais aspectos, no âmbito da Rússia no início do século XX, evidenciando como tais elementos compõem a poética de Maiakóvski, centralizando nosso estudo nos poemas *Incompreensível para as massas* e *Lilitchka!* Em lugar de uma carta.

Evidenciamos como a forma de escrever do poeta russo expõe uma ruptura com a forma literária clássica e de outras que se originaram dela, com versos curtos e livres, linguagem coloquial e jargões sendo comuns em sua poética. Além disso, mostramos também que tanto na forma quanto em seus temas, na obra do poeta é abordada a ideia da revolução, da mudança: tanto nos aspectos históricos quanto culturais era necessária uma grande transformação, uma cultura para todos.

Por meio das ideias de Marx e Engels, de esclarecimentos de Eagleton e das leituras de Mei, foi possível elucidar de que maneira o poeta foi um homem voltado para os fatos de sua época e que se colocou a serviço desses novos ideais, bem como também a eles dedicou parte preciosa da sua literatura, convocando os operários de todo o mundo para se unirem em prol de melhores condições de vida, sem deixar de cantar também o amor, um amor robusto e digno, que não se rebaixasse para as mediocridades servis.

Referências

EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária**. Tradução de Matheus Corrêa. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

JAKOBSON, Roman. **A geração que esbanjou seus poetas**. Tradução de Sônia Regina Martins Gonçalves. São Paulo: CosacNaify, 2006.

MAIAKÓVSKI, Vladimir. O amor. In: MAIAKÓVSKI. **Sobre Isto**. Tradução de Letícia Mei. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 81-84.

MAIAKÓVSKI, Vladimir. In: CAMPOS, Augusto de. CAMPOS, Haroldo de. SCHNAIDERMAN, Boris. **Poesia russa moderna**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 227-287.

MAIAKÓVSKI, Vladimir. Carta aberta aos operários. In: SCHNAIDERMAN, Boris. **A poética de Maiakóvski**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MEI, Letícia. Posfácio. In: MAIAKÓVSKI, V. **Sobre Isto**. Tradução de Letícia Mei. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 107-144.

SCHNAIDERMAN, Boris. **A poética de Maiakóvski**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

SEGRILLO, Ângelo. **Os russos**. São Paulo: Contexto, 2012.

TROTSKY, Leon. **A história da Revolução Russa**. Tradução de E. Heggins. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em: 20/09/2020.

Aprovado em: 04/10/2020.

O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO INTRATÓPICA EM NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA

THE PROCESS OF INTRATOPIC ORGANIZATION IN EXPERIENCE NARRATIVES

Eduardo Penhavel*

RESUMO: A organização tópica é a organização de um texto em tópicos hierarquicamente inter-relacionados e a construção e linearização de grupos de enunciados que desenvolvem esses tópicos. Chama-se de *organização intratópica* a combinação de enunciados dentro dos grupos que desenvolvem os tópicos mais específicos da hierarquização tópica de um texto. O objetivo deste trabalho é analisar a organização intratópica de narrativas de experiência. O quadro teórico-metodológico adotado é o da Gramática Textual-Interativa, uma vertente da Linguística Textual, e as narrativas analisadas são extraídas do Banco de Dados Iboruna. O trabalho integra um conjunto de estudos que vêm investigando a hipótese de que a organização intratópica seria um processo estruturalmente sistemático, passível de descrição em termos de regras gerais. Segundo essa hipótese, cada gênero textual (ou modalidade de gênero) seguiria uma regra, de modo que cada língua exibiria um dado conjunto de regras gerais de organização intratópica. O presente artigo, a partir da análise de narrativas, oferece evidências em favor dessa hipótese. Os resultados indicam que as narrativas analisadas seguem, de fato, uma regra geral, a qual prevê o encadeamento de até três unidades intratópicas, rotuladas de *Formulação Tópica*, *Elaboração Tópica* e *Sintetização Tópica*, nessa ordem sequencial, sendo a segunda obrigatória e as outras duas, opcionais. Nesse sentido, o trabalho mostra o modo de funcionamento dessa regra e as principais características de suas unidades constituintes.

PALAVRAS-CHAVE: Organização tópica. Tópico discursivo. Processos de construção textual.

ABSTRACT: Topic organization is the organization of a text into hierarchically inter-related topics and the construction and sequencing of groups of utterances that develop these topics. As part of this process, *intratopic organization* is the combination of utterances inside the groups that develop the most specific topics of a text. This paper analyzes the intratopic organization of experience narratives. The theoretical framework is that of Textual-Interactive Grammar, a branch of Text Linguistics, and the sample of narratives under analysis is composed by narratives of the Data Base

* É licenciado em Letras e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto, e doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente, é professor da UNESP, em São José do Rio Preto, onde atua junto ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. E-mail: eduardo.penhavel@unesp.br.

Iboruna. The paper is part of a set of studies that have investigated a hypothesis according to which intratopic organization is a structurally systematic process that can be described through general rules. This hypothesis predicts that every textual genre (or modality of genre) follows a certain rule, so that each language exhibits a certain set of general rules of intratopic organization. This article offers evidence in favor of that hypothesis. The data discussed suggest that the narratives analyzed follow, in fact, a general rule, which predicts the potential sequencing of three intratopic units, namely, *Topic Formulation*, *Topic Elaboration* and *Topic Synthesis*, in this sequential ordering. In accordance with this rule, the second unit is obligatory, while the other two are optional. This paper shows how this rule works, as well as the main characteristics of its constituent units.

KEYWORDS: Topic organization. Discourse topic. Processes of textual construction.

1 Introdução

O presente trabalho insere-se na área de Linguística Textual, particularmente no âmbito de sua vertente conhecida como *Gramática Textual-Interativa* (doravante GTI – cf. JUBRAN; KOCH, 2006; JUBRAN, 2007), quadro teórico-metodológico que assume o texto como objeto de estudo, investigando processos de construção textual e expressões linguísticas que os gerenciam. Os processos distinguidos e estudados pela GTI são os de *organização tópica*, *referenciação*, *parafraseamento*, *parentetização*, *repetição*, *correção* e *tematização-rematização*, e as expressões linguísticas que os gerenciam constituem os chamados *marcadores discursivos*.

Abordamos aqui a organização tópica, processo central de construção do texto na ótica da GTI. Trata-se da organização do texto em partes e subpartes, em termos de estruturação temática. Pode-se considerar, com base em Jubran (2006b), que a organização tópica compreende três processos efetivados simultaneamente: a instauração de uma rede de tópicos (temas) hierarquicamente inter-relacionados, a construção de grupos de enunciados que desenvolvem esses tópicos e a articulação linear entres esses grupos de enunciados.

Os grupos de enunciados que desenvolvem os tópicos são chamados de “Segmentos Tópicos” (SegTs), e os menores grupos (aqueles que desenvolvem os tópicos mais específicos da hierarquização tópica) são chamados de “SegTs

mínimos”.¹ São distinguidos dois níveis de organização tópica: (i) a *organização intertópica*, que compreende o relacionamento *entre* tópicos e *entre* seus respectivos SegTs – inclusive entre SegTs mínimos; (ii) a *organização intratópica*, que é a combinação de (grupos de) enunciados *dentro* de SegTs mínimos, processo também chamado de *estruturação interna de SegTs mínimos*. Neste artigo, lidamos com esse segundo nível da organização tópica.

Os trabalhos fundadores da GTI (JUBRAN; KOCH, 2006; JUBRAN, 2007, dentre outros) identificam duas propriedades da organização tópica (*centração* e *organicidade*), as quais, conforme postuladas, representam, a nosso ver, uma caracterização pormenorizada do nível intertópico, caracterização essa que se aplica a diversos gêneros textuais (senão a todos eles). No entanto, a mesma situação não se verifica no nível intratópico, já que aqueles trabalhos não caracterizam, de forma igualmente sistemática, esse segundo nível.

Tendo em vista essa “lacuna” nos estudos da GTI, procedemos, em trabalho anterior (PENHAVEL, 2010), a uma análise detalhada do processo de organização intratópica, no caso particular de SegTs mínimos de um conjunto de relatos de opinião. Concluímos que, nesse material, a organização intratópica era um processo sistemático, na medida em que, na totalidade dos casos analisados, os SegTs mínimos mostraram-se internamente estruturados com base em um mesmo princípio – conforme explicado adiante, tais SegTs são regularmente estruturados com base em uma alternância potencialmente recursiva entre grupos de enunciados que constroem referências centrais e grupos que constroem referências subsidiárias em relação ao tópico do SegT. No referido trabalho, identificamos esse mecanismo de estruturação como uma *regra geral de organização intratópica* em relatos de opinião.

A partir dessa constatação, e com base no entendimento de que os relatos de opinião investigados representariam um tipo de manifestação linguística similar a um gênero textual (no caso, um gênero essencialmente argumentativo), formulamos, ainda no trabalho mencionado, a hipótese de que a organização intratópica, nos mais

¹ De modo simplificado, apenas para propiciar uma visão inicial mais concreta acerca dos SegTs mínimos, pode-se dizer que essas unidades são porções textuais que coincidem com fragmentos que abrangem, em geral, de um a três parágrafos, no caso, por exemplo, de um gênero textual escrito como o editorial de jornal.

diversos gêneros textuais, seria também um processo sistemático, passível de ser descrito em termos de regras gerais. De acordo com essa hipótese, cada gênero seguiria uma determinada regra.² Guiados por essa hipótese, apresentamos, naquele trabalho, a proposta de se desenvolver um programa de pesquisa voltado para a análise da organização intratópica em diferentes gêneros textuais. O objetivo desse programa seria investigar a hipótese em pauta e, no caso de sua confirmação, identificar um inventário, o mais completo possível, das regras de organização intratópica com as quais os falantes lidam no momento da construção e da interpretação de textos.

Desde então, alguns trabalhos vêm se dedicando a desenvolver esse programa de pesquisa. Por exemplo, Guerra e Penhavel (2010) e Oliveira (2016) analisaram cartas de leitores, Souza (2015) avaliou minissagas narrativas, Valli (2017) trabalhou com dissertações escolares, Garcia (2018) dedicou-se a editoriais e Hanisch (2019) descreveu artigos de opinião. Tais análises têm confirmado a hipótese da sistematicidade da organização intratópica, mostrando que, em cada gênero estudado, é possível, de fato, identificar a presença de uma regra geral. Esses estudos vêm, assim, contribuindo para a identificação do que pode vir a ser descrito como um conjunto de regras gerais de organização intratópica utilizadas pelos falantes na interação verbal.

O presente artigo insere-se nesse contexto de investigação. Nosso objetivo é analisar a organização intratópica em narrativas de experiência, material ainda não utilizado para esse tipo de análise, de modo a demonstrar que, nesses textos, o processo em pauta também segue uma determinada regra geral. Desse modo, esperamos contribuir para a corroboração da hipótese da sistematicidade da organização intratópica e para o empreendimento da identificação de diferentes regras gerais que norteiam esse processo.

Para desenvolver tal objetivo, o artigo encontra-se organizado da seguinte

² Essa hipótese não pressupõe que a regra geral seguida por um gênero seja necessariamente diferente das regras de todos os outros gêneros. Diferentes gêneros podem compartilhar uma mesma regra. Não se trata de considerar que cada gênero teria uma regra geral própria, mas de considerar que, em cada gênero, a organização intratópica estrutura-se conforme um padrão (independentemente de esse padrão também ser usado em outros gêneros).

forma: após estas considerações iniciais, sintetizamos, na seção 2, os fundamentos teórico-metodológicos do trabalho; em 3, mediante análise de dados, procuramos demonstrar a existência de uma regra nas narrativas investigadas e a explicamos; na seção 4, seguem as considerações finais.

2 Fundamentos teórico-metodológicos

A GTI inscreve-se em um paradigma teórico que assume a linguagem verbal como uma forma de interação social, pela qual interlocutores realizam tarefas comunicativas de troca de representações, executam metas, manipulam interesses, no contexto de um espaço discursivo sempre orientado para os parceiros da comunicação, isto é, num contexto no qual os interlocutores se situam reciprocamente, em função de suas visões mútuas sobre papéis sociais, conhecimentos de mundo, atitudes, propósitos e reações assumidas no intercâmbio linguístico (JUBRAN, 2006a, 2007).

Alinhada a essa visão dialógica de linguagem, a GTI concebe o texto, seu objeto de estudo, como uma “atividade sócio-comunicativa, que mobiliza um conjunto de conhecimentos não só de ordem lingüístico-textual, como também interacional, a respeito do jogo de atuação comunicativa que se realiza pela linguagem” (JUBRAN, 2007, p. 313). Ademais, no âmbito dessa concepção, e em plena consonância com as propriedades textuais que ela focaliza, a GTI, a nosso ver, pressupõe que o texto, naturalmente, é constituído por uma *combinação de enunciados*.

Tal pressuposto, porém, não se associa a abordagens que encaram o texto como simples unidade linguística hierarquicamente superior à sentença, passível de descrição por critérios similares aos de uma gramática sentencial (como assumido em fases mais iniciais da Linguística Textual), nem tampouco a algum tratamento que o possa considerar como um produto linguístico independente de circunstâncias interacionais. Na verdade, nos termos de Jubran (2007, p. 313-314), “o texto, na ótica interacional, congrega a atividade discursiva, comportando uma análise *integrada* de sua *construção* e dos *fatores enunciativos* que lhe dão existência e se mostram na sua própria constituição” (grifos nossos). Pode-se dizer que, para a GTI, o texto

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

compreende, dentre outras propriedades, uma combinação de enunciados, que se constitui de forma intrinsecamente vinculada a contingências interacionais.

Na GTI, o reconhecimento de que o texto compreende um complexo de enunciados é crucial, tendo em vista os processos delimitados para estudo, como a organização tópica. Koch (2009) propõe uma definição de texto condizente com a GTI e que contempla, dentre outras características, esse traço da articulação de enunciados, bem como seu vínculo com a instância da interação. Para ela, o texto seria “uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais” (KOCH, 2009, p. 27). Essa propriedade do texto de ser constituído por uma combinação de enunciados (sempre interacionalmente determinada), para nós, é condizente com a concepção de texto (ou, talvez melhor, de *processamento* textual, isto é, de *produção* e *interpretação* de textos) como uma “atividade sócio-comunicativa” (JUBRAN, 2007, p. 313) e estaria pressuposta nos trabalhos fundadores da GTI, sendo a propriedade textual mais relevante no presente trabalho.

Como desdobramento das noções de língua e de texto que assume, a GTI estabelece uma série de princípios teórico-metodológicos para o estudo do texto, especificamente para o estudo de *processos de construção textual*. Um primeiro princípio, segundo Jubran (2007), é o de que os processos textuais têm suas propriedades e funções definidas no uso, nas situações concretas de interlocução, coenvolvendo as circunstâncias enunciativas. Trata-se da visão de que o funcionamento específico e completo desses processos depende do contexto particular em que ocorrem (como o uso de um item sequenciador tópico como intra ou intertópico). Esse entendimento sobre o caráter sempre contextualizado dos processos textuais, contudo, não se choca (antes se integra) à compreensão (também adotada na GTI) de que existem propriedades gerais, comuns a diferentes contextos específicos, que caracterizam os processos textuais (como a *centração* e a *organicidade*).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Na mesma direção, a GTI assume que o funcionamento dos processos textuais está associado aos gêneros, já que os gêneros congregam as ações particulares realizadas por meio de textos, e os processos textuais se configurariam, especificamente, em função das ações realizadas pelos textos em que ocorrem. Assim, prevê-se que esses processos sejam estudados no contexto de algum gênero textual. Com efeito, apontam justamente para essa posição a constatação e a hipótese acima sintetizadas, segundo as quais existiriam diferentes regras gerais de organização intratópica, que estariam vinculadas a diferentes gêneros – desse posicionamento, bem como da constatação e da hipótese em pauta, resulta a delimitação deste trabalho a um material representativo de uma modalidade de gênero textual.

Outro princípio central da GTI é a compreensão de que os fatores interacionais envolvidos no intercâmbio verbal são constitutivos do texto e inerentes à expressão linguística. Considera-se que as condições enunciativas que sustentam a ação verbal mostram-se no próprio texto, por meio de escolhas comunicativamente adequadas à situação interativa. Entende-se que, enquanto realização efetiva da atividade interacional, o texto emerge de um jogo de atuação comunicativa, que se projeta em sua superfície (JUBRAN, 2007).

Esse princípio é fundamental na GTI, ao contribuir para sustentar a admissão da existência de sistematicidade no processo de construção textual. De acordo com tal princípio, como explica Jubran (2007), a atividade enunciativa deixa, na superfície textual, indícios do processamento do texto pelos interlocutores, tornando possível, ao analista, a apreensão de regularidades no processamento de estruturas textuais. A seguinte postulação da autora exhibe o reconhecimento da sistematicidade da construção textual e aponta alguns de seus fatores:

A GTI deve [...] apontar *regularidades* relacionadas ao *processamento dos procedimentos de elaboração do texto*, aferindo o *caráter sistemático deles* pela sua *recorrência* em contextos definidos, pelas *marcas formais* que os caracterizam e pelo preenchimento de *funções textual-interativas* proeminentes que os especificam (JUBRAN, 2007, p. 316, grifos nossos).

Com base principalmente neste último princípio, admitimos, em trabalhos como

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

o presente artigo, a pertinência do reconhecimento de sistematicidade no processo de organização tópica.³ Em particular, nosso método para identificação de unidades constituintes de SegTs mínimos leva em conta, em linha com a proposta da autora, diferentes fatores textual-interativos, dentre eles: a oposição entre escolhas, interacionalmente condicionadas, de expressões referenciais feitas em diferentes partes do SegT; a recorrência de mesmas (sub)unidades em partes correspondentes de diferentes SegTs; a presença de marcas formais (como o uso de marcadores discursivos) nas transições entre possíveis (sub)unidades; as funções que essas possíveis (sub)unidades desempenham no desenvolvimento do SegT.

Ainda ao tratar da apreensão de regularidades na construção textual, Jubran (2007, p. 316) ressalta a necessidade de se contabilizar, na análise linguística, fatores responsáveis não só pelo “caráter determinístico (restrições)”, mas também pelo caráter “probabilístico (escolhas facultadas ao falante)” das expressões formuladas nos textos. Ao falarmos em *regras gerais de organização intratópica*, pressupomos esse caráter probabilístico dos traços dos processos textuais, concebendo-as como princípios que se aplicam não necessariamente em todas as instâncias de organização intratópica, mas, pelo menos, na maioria delas.

Com base nesses princípios (juntamente com outros, não diretamente relevantes para esta discussão), a GTI assume, então, o texto como objeto de estudo, dedicando-se à análise de processos de construção textual, dentre os quais, a organização tópica. Como introduzido acima, esse processo consiste na organização do texto em partes e subpartes, em termos de estruturação temática. Especificamente, o processo compreende a instauração de uma rede de tópicos hierarquicamente inter-relacionados, a construção de grupos de enunciados que desenvolvem esses tópicos e a articulação linear entre esses grupos de enunciados.

Jubran (2006b) distingue duas propriedades caracterizadoras do processo: *centração* e *organicidade* – cf. também Pinheiro (2005). A primeira refere-se à

³ Segundo nosso ponto de vista, a justificativa para a admissão da existência de sistematicidade na construção textual advém dos indícios da enunciação projetados na superfície textual, conforme postula Jubran (2007), assim como dos próprios conteúdos proposicionais dos enunciados dos textos, na medida em que tais conteúdos exibem, em cada gênero, relações sistemáticas entre si, em termos de organização temática dos textos em partes e subpartes (como apontado adiante, na seção de análise de dados).

construção dos grupos de enunciados que desenvolvem os tópicos do texto – os grupos chamados de *SegTs*. Pode-se definir um *SegT* como um grupo de enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes concernentes entre si e em relevância num determinado ponto do texto. Assim, a centração apresenta três traços:

Concernência: relação de interdependência semântica entre os enunciados de um segmento textual – implicativa, associativa, exemplificativa, ou de outra ordem –, pela qual se dá a integração desses enunciados em um conjunto específico de referentes (objetos-de-discurso);

Relevância: proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos;

Pontualização: localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento do texto [...] (JUBRAN, 2006b, p. 92).

A organicidade refere-se à instauração da rede de tópicos hierarquicamente inter-relacionados e à articulação linear entre *SegTs*. Esses elementos da organicidade constituem, respectivamente, os chamados *plano hierárquico* e *plano linear*. O primeiro compreende as dependências de superordenação e subordenação entre tópicos que se implicam pelo grau de abrangência do assunto. A organicidade hierárquica pode ser representada pela figura que esboçamos abaixo, a qual exhibe a hierarquização tópica de um texto hipotético contendo um tópico global, que abrangeria três tópicos mais específicos, cada um dos quais subdividido em outros dois ainda mais específicos – estes últimos seriam os tópicos mais específicos do texto, e os grupos de enunciados que os desenvolveriam constituiriam os *SegTs* mínimos do texto:

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

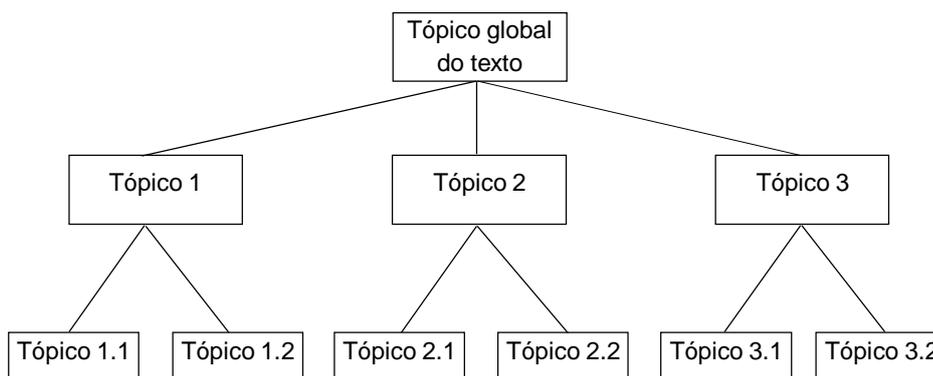


Figura 1: Representação da hierarquização tópica de um texto hipotético.

O plano linear envolve as articulações intertópicas em termos de adjacências ou interposições de tópicos na linha do discurso. Trata-se do encadeamento de SegTs mínimos. Esse plano compreende duas formas principais de encadeamento: a *continuidade tópica*, que se verifica quando um novo SegT mínimo é iniciado após a finalização do anterior, e a *descontinuidade*, que ocorre quando há interrupções no desenvolvimento de um SegT mínimo, como a suspensão temporária de um SegT em curso para desenvolvimento de outro SegT, depois do qual há a retomada e conclusão do SegT suspenso.

As propriedades de centração e organicidade, como postuladas em Jubran (2006b) e acima apresentadas, caracterizam, a nosso ver, sobretudo a organização intertópica, aplicando-se aos diferentes gêneros textuais. Já a organização intratópica, como a concebemos e como tem sido mostrado em diversos trabalhos (acima arrolados), seria regida por regras que variam de acordo com os gêneros (ou com categorias de gêneros, por exemplo, gêneros argumentativos, narrativos etc.).

A esse respeito, em Penhavel (2010), defendemos que, em relatos de opinião (amostra de fala similar a gêneros essencialmente argumentativos como o artigo de opinião e o editorial jornalístico), os SegTs mínimos são estruturados mediante uma combinação entre unidades de Posição e Suporte, que constituem, respectivamente, grupos de enunciados que constroem referências centrais e grupos que constroem referências subsidiárias em relação ao tópico do SegT. Como mostramos, esse

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

esquema de organização intratópica é potencialmente recursivo, no sentido de que unidades de Posição e Suporte podem também estruturar-se internamente mediante a combinação de unidades menores desses mesmos dois tipos.

Ainda no referido trabalho, a partir da análise de um extenso conjunto de SegTs mínimos de relatos de opinião, apuramos que a relação posição-suporte está na base da estruturação interna de todos esses SegTs, o que nos leva a depreender uma regra geral, nos seguintes termos: em relatos de opinião, a estruturação interna de SegTs mínimos consiste em uma combinação potencialmente recursiva entre unidades de Posição e de Suporte.

Esse mecanismo exemplifica a sistematicidade que, pela nossa hipótese, caracterizaria a organização intratópica, ilustrando também o que consideramos como uma regra geral desse processo. Como mencionado, a hipótese prediz que cada (categoria de) gênero textual seguiria uma certa regra – na seção 2, reunindo evidências em favor dessa hipótese, demonstramos a presença de uma regra desse tipo em narrativas de experiência.

A organização intratópica, pelo que temos concluído em nossos trabalhos, estrutura-se com base nos traços da centração, num plano de funcionamento que envolve um grau de centração mais específico do que o grau suficiente para a estruturação intertópica. Assim, para a identificação de (sub)unidades intratópicas e suas regras de combinação, o método que utilizamos compreende justamente uma aplicação dos traços da centração de forma mais específica do que seu uso para distinção de SegTs e de SegTs mínimos no nível intertópico.

Nesse sentido, com base no traço da *concernência*, nossa metodologia estabelece que se verifique se é possível reconhecer, na estruturação do SegT mínimo, alguma divisão entre (sub)grupos de enunciados na qual, em cada (sub)grupo, haja uma *concernência* entre enunciados mais específica do que a *concernência* geral que confere unidade ao SegT todo. Tal procedimento resulta numa divisão interna do SegT na qual cada (sub)grupo abordaria um elemento do tópico do SegT ou uma fase de seu desenvolvimento.

Tendo em vista o traço da *relevância*, o método prevê que a averiguação de possíveis (sub)grupos de enunciados dentro do SegT leve em conta que eles possam

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

distinguir-se entre si também em termos de seu grau de relevância em relação ao foco do desenvolvimento do tópico do SegT, o que revela (sub)grupos mais e menos relevantes (centrais e subsidiários), dado crucial para a identificação das funções desses (sub)grupos na construção do SegT.

Ainda o traço da *pontualização* fundamenta nossa metodologia. Esse traço prediz que cada tópico de um texto seja desenvolvido em uma porção do texto (um SegT). Isso significa que um texto não trata, a todo momento, de todos os seus tópicos, mas, a cada momento, focaliza um tópico, e, assim, um texto compreende um encadeamento de SegTs (que abarca o encadeamento de SegTs mínimos). No mesmo sentido, nosso método assume que também cada elemento do tópico de um SegT mínimo possa ser focalizado em um ponto específico dentro do SegT (em um subgrupo de enunciados), sendo o SegT composto pelo encadeamento de (sub)grupos de enunciados.

Com base, então, nos fundamentos teórico-metodológicos acima sintetizados, procedemos, na seção seguinte, à análise da organização intratópica em narrativas de experiência.

3 A organização intratópica em narrativas de experiência

Na pesquisa que resultou neste artigo, analisamos SegTs mínimos de narrativas de experiência extraídas do Banco de Dados Iboruna (GONÇALVES, 2005), que reúne amostras de fala de informantes da região noroeste do estado de São Paulo, Brasil. O banco fornece amostras de interação dialógica, bem como narrativas de experiência (aqui em análise), narrativas recontadas, descrições de local, relatos de procedimento e relatos de opinião (estudados em Penhavel (2010)). Selecionamos dez narrativas, de modo a contemplar uma certa diversidade de informantes (em termos dos critérios considerados no banco de dados) e propiciar um quadro variado de tipos de SegTs mínimos de narrativas. Foram selecionadas as narrativas dos inquéritos 008, 022, 031, 050, 077, 083, 102, 113, 129, 132, as quais proporcionaram 77 SegTs mínimos, identificados mediante a manifestação das propriedades de centração e organicidade, método definido em Jubran (2006b).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Identificados esses SegTs, procedemos à análise de sua estruturação interna, conforme a metodologia exposta na seção anterior, a fim de avaliarmos a possibilidade de apreensão de uma regra geral de organização intratópica, hipótese que, de fato, confirmou-se. Apuramos que aproximadamente 78% dos SegTs analisados (60/77 casos) estruturam-se conforme um mesmo esquema. Considerando que se trata de um percentual expressivamente majoritário (em relação a outras alternativas de organização intratópica encontradas no material investigado), entendemos que esse esquema pode ser tomado como uma regra geral.

De acordo com essa regra, a organização intratópica das narrativas prevê o encadeamento de até três unidades intratópicas, aqui denominadas de *Formulação Tópica*, *Elaboração Tópica* e *Sintetização Tópica*, nessa ordem sequencial, sendo a segunda unidade obrigatória e as outras duas, opcionais.

A Formulação, quando ocorre, introduz o tópico do SegT. Trata-se de um conjunto de enunciados reunidos no início do SegT nos quais é possível reconhecer o foco na remissão a um referente capaz de recobrir tematicamente todo o restante do SegT. Às vezes, a Formulação é constituída por um único enunciado que contém um sintagma nominal já capaz de sintetizar o tópico do SegT, porém, normalmente, não chega a haver esse sintagma, e a Formulação abriga alguns enunciados que vão se relacionando, a partir dos quais é, então, possível a apreensão de um referente que é abordado em todo o restante do SegT (por isso a escolha do rótulo *Formulação*). Já a Elaboração caracteriza-se por conter enunciados que desenvolvem o tópico introduzido na Formulação, especificando-o tematicamente (daí o termo *Elaboração*).⁴ Desse modo, Formulação e Elaboração caracterizam-se por uma oposição entre introdução e desenvolvimento de tópico, particularmente por uma oposição em termos

⁴ A escolha do termo *elaboração* é feita com inspiração em seu uso na Teoria da Estrutura Retórica (MANN; THOMPSON, 1988), segundo a qual, uma relação de elaboração ocorre entre um segmento núcleo e um segmento satélite, quando o satélite expõe detalhes adicionais sobre algum elemento do assunto exposto no segmento núcleo ou acessível inferencialmente no núcleo; na relação de elaboração, considerando qualquer um dos seguintes pares de sentido, se o núcleo expõe o primeiro elemento do par, o satélite expõe o segundo: grupo-membro; abstração-instância; todo-parte; processo-passo; objeto-atributo; generalização-especificação. Ressalte-se, todavia, que nossa seleção do termo é motivada *apenas parcialmente* em seu emprego na Teoria da Estrutura Retórica, sem o compromisso de total coincidência conceitual, de modo que, embora nossa unidade de Elaboração muitas vezes corresponda ao que, tecnicamente, seria elaboração nessa teoria, essa equivalência nem sempre se verifica.

de grau de abrangência temática, a Formulação focalizando a evocação de um referente tematicamente mais geral e a Elaboração, a evocação de referentes mais específicos.

Os enunciados da Elaboração podem organizar-se em um ou mais grupos, aos quais chamamos de *Fases da Elaboração* (no sentido de etapas do desenvolvimento do tópico do SegT). Quando a Elaboração compreende duas ou mais Fases, elas distinguem-se umas das outras pela instauração, em cada uma, de uma concernência mais específica do que a concernência geral existente entre essas Fases e integradora do SegT como um todo, inclusive integradora dessas Fases com a Formulação e com a Sintetização. Ou seja, verifica-se maior interdependência de sentido entre enunciados de uma mesma Fase do que entre enunciados de Fases diferentes. Na ocorrência de mais de uma Fase, elas também se caracterizam por manterem entre si uma relação de equipolência tópica (não há hierarquização entre elas), isto é, todas mantêm entre si um mesmo grau de relevância tópica dentro da Elaboração, estando igualmente subordinadas, em termos de abrangência temática, ao tópico global do SegT.

Além disso, o encadeamento entre essas Fases, normalmente, respeita a uma ordenação cronológica de fatos (o que também motiva o termo *Fases*). Diferentemente da distinção de Fases por especificidade de concernência e equipolência de relevância tópica, traços essenciais do encadeamento de Fases, a ordenação cronológica, embora frequente, é um traço apenas potencial, pois pode não se manifestar ou pode se manifestar entre apenas algumas das Fases (não entre todas), aparecendo, por vezes, de forma vaga ou ambígua.

Quando não há a unidade de Formulação nem a de Sintetização, a Elaboração contém, necessariamente, duas ou mais Fases. Nesse caso, as diferentes Fases compartilham entre si um tópico que confere unidade ao SegT, mas que fica implícito, isto é, não há nenhum conjunto de enunciados particularmente dedicado a focalizar a evocação do tópico global do SegT (como ocorre quando é possível distinguir a unidade de Formulação e como pode acontecer no caso de haver Sintetização).

Por fim, a Sintetização é constituída por um conjunto de enunciados que retomam o tópico do SegT (já evocado na Formulação, quando há essa unidade) ou

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

expressam (explicitam) o tópico (quando não há Formulação); e/ou veiculam um comentário geral acerca do que é abordado no SegT. Assim, a Sintetização, quando ocorre, distingue-se da Elaboração, no encadeamento do SegT, por conter enunciados que focalizam a evocação de referentes mais gerais (similarmente à Formulação). Além disso, a Sintetização interrompe o sequenciamento cronológico da Elaboração (quando esse tipo de sequenciamento se verifica).

A título de ilustração, o SegT mínimo em (1) contém as três unidades em questão:⁵

(1)	aí... já era hora d'eu voltá(r) pa Mirassol e ele ia embora po pai dele...	1
	aí nossa aquele di/...ia:: doen(d)o ia doen(d)o e aquele negó::cio...	2
	aí:... foram sabe? aí numa segunda-fe(i)ra... bem de manhãzinha minha vó:: todo mundo me levô(u) na rodoviá::ria minha vó... uma tia minha... a tia N.... e ele me levaram na rodoviária e eu peguei o ônibus com meu vô que meu vô ia vim pa Mirassol comigo... ficá(r) um tempo aqui comigo...	3 4 5 6
	ah me fez tão triste eu fiquei tão triste porque... ele ficô(u) na rodoviária esp/ nós dois de aliança não... ele tava só c'a aliança porque eu tinha de(i)xado em Mirassol... a minha... aí:: ele pegô(u)... colocô(u) a aliança no dedo assim be(i)jô(u) e olhô(u) pra mim eu dentro do ônibus... eu chorava chorava e chorava e chorava dentro da rodoviária... chorava chorava e ele foi prime(i)ra vez que eu vi ele choran(d)o tam(b)ém... ele chorô(u) e me abraçava me abraçava é:: aí... ele::... ele me abraçava e falava que era pra mim sempre esperá(r) ele... que era pra mim não não sabe?... num ficá(r) com ninguém:: que ele ia voltá(r) que era pra mim esperá(r) ele que ele ia voltá(r)...	7 8 9 10 11 12 13 14 15
	e sabe? eu me peguei em sonho chorando demais eu não num acreditava ⁴ [Doc.: (você também)?] ⁴ [sabe?] aquela pessoa que eu fiquei né?... tanto tempo da minha vida que ele era TUDO pra mim num tinha (muitos) amigos... ele era tudo tudo tudo pra mim então eu tinha uns problemas eu... entrava de cabeça neles... então eu num acreditava que aquela pessoa tava me de(i)xan(d)o lá? ... entendeu?... não era por culpa nossa ele preciSAva (tam(b)ém) tinha que í(r) atrás do::/ de um serviço melhor:: pra ele ele queria morá(r) c'o pai de::le tal... tentá(r) a vida... tentá(r) crescê(r) um po(u)co...	16 17 18 19 20 21 22 23

⁵ Na transcrição dos exemplos, as abreviaturas “Inf.” e “Doc.” significam, respectivamente, “informante” e “documentador”. Os significados das demais convenções de transcrição podem ser acessados diretamente no Banco de Dados, disponível em <<http://www.iboruna.ibilce.unesp.br>>. Em nossa própria representação dos exemplos, incluímos numeração de linhas à direita do texto, separação de partes do texto por uma linha e adentramento de partes à direita, para diferenciação das unidades intratópicas, o que ficará explicado no decorrer do artigo. Os destaques em negrito também são nossos, como forma de ressaltar as passagens mais significativas para a análise. Nas referências ao banco de dados ao final dos exemplos, a sigla “AC” indica o tipo de amostra de fala, no caso, “Amostra Censo”, o número seguinte (por exemplo, “022”) remete ao número do inquérito, a sigla “NE”, que significa “narrativa de experiência”, refere-se à modalidade de texto, e a indicação final (por exemplo, “L. 69-90”) informa as linhas em que o exemplo encontra-se na transcrição original do banco de dados.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

bom aí aquela cena da rodoviária ficô(u) na cabeça dos dois sempre que a	24
gente conversa a gente lembra disso que... era uma cena triste muito triste eu	25
entran/ o ônibus sain(d)o assim eu in(d)o embora e ela ainda choran(d)o e ele	26
choran(d)o tam(b)ém	27
e aí... tudo bem fui embora... acho que eu vim até metade do caminho até Mirassol	28
choran(d)o e meu vô do meu lado né? aí a minha vô tam(b)ém:: nesse mesmo dia levô(u)	29
ele até o:: rodoviá::ria... o(u)tra rodoviária que tem aí ele pegô(u) ônibus e foi pra	30
Atiba::ia... foi po pai de::le... (AC-022; NE: L.62-90).	31

O SegT em (1) insere-se numa narrativa em que a informante trata do seu relacionamento com o namorado. No SegT anterior, ela narra um período de férias que eles teriam passado juntos na cidade de São Paulo e, então, em (1), aborda um tópico que pode ser sintetizado como *A volta dos namorados para suas respectivas cidades*, o que pode ser evidenciado pela focalização desse tema ao longo de todo o SegT, como se percebe principalmente pelas passagens em negrito.

Na linha 1, nota-se a evocação inicial desse tópico, pela afirmação da informante de que teria chegado o momento de ela retornar para sua cidade e de seu namorado voltar para a casa do pai dele. Na sequência, da linha 2 à 27, a informante desenvolve esse tópico, focalizando, a cada momento, como atestam principalmente os enunciados em negrito, uma questão específica relacionada à volta dos namorados para suas cidades: na linha 2, a dor pela aproximação do momento da viagem; nas linhas de 3 a 6, a ida da informante para a estação rodoviária; de 7 a 15, a tristeza do momento da despedida na estação; de 16 a 23, o inconformismo da informante com a separação de uma pessoa que lhe era muito importante; entre as linhas 24 e 27, a lembrança do casal acerca da cena triste de despedida na rodoviária.

Pode-se reconhecer, portanto, a oposição entre a introdução de um tópico, na linha 1, e seu desenvolvimento, nas linhas de 2 a 27. No mesmo sentido, observa-se o foco na evocação de um referente tematicamente mais geral, na primeira dessas partes, *versus* o foco na menção a referentes mais específicos, na segunda parte – por exemplo, a ida à rodoviária ou a despedida do casal nesse local podem, de fato, ser vistas como temáticas integrantes (elementos) do tema mais geral da volta do casal para suas cidades. Dessa forma, analisamos a linha 1 como uma unidade de

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Formulação Tópica e o trecho nas linhas de 2 a 27, como Elaboração.⁶

Nesse SegT, a Elaboração organiza-se em Fases, cinco no caso, que distinguimos logo acima ao apontar os elementos do tópico tratados na Elaboração: linha 2 (Fase 1); linhas 3 a 6 (Fase 2); linhas 7 a 15 (Fase 3); linhas 16 a 23 (Fase 4); linhas 24 a 27 (Fase 5). Pode-se ver aí o traço da especificidade de concernência, caracterizador das Fases da Elaboração: cada Fase, ao focalizar um elemento do tópico, reúne enunciados que mantêm entre si um grau de concernência maior (ver passagens em negrito) do que o grau geral de concernência do SegT.

Por exemplo, na Fase 2, em torno da temática da ida à rodoviária, encontram-se as sequências “me levô(u) na rodoviá::ria” (linha 4) e “me levaram na rodoviária” (linha 5), que configuram uma estratégia de repetição, e as expressões que remetem às pessoas que levaram a informante à rodoviária: “minha vó” (linha 3), “todo mundo” (linhas 3-4), “minha vó” (linha 4), “uma tia minha... a tia N” (linha 4) e “ele” (linha 4). A partir da linha 7, quando começa a Fase 3, é tirada de foco a ida à rodoviária, cessando-se completamente menções a essa temática. No início da Fase 3, pela oração “me fez tão triste”, é inserida a temática (não evocada na Fase 2) da tristeza do momento da despedida na estação, que segue focalizada até o final da Fase 3, por meio da repetição da menção à tristeza da informante (linha 7), por meio das repetições da remissão ao choro do casal (10 a 12) e por meio do relato de atitudes do namorado tomadas como motivo de emoção e tristeza pela informante, como o beijo na aliança (linhas 9-10), e a promessa de seu retorno para junto da informante (linhas 13 a 15).

O SegT em (1) ilustra também a equipolência tópica entre as Fases. Por exemplo, a tristeza da despedida na estação (Fase 3), embora logicamente suceda e pressuponha a ida a esse local (Fase 2), não constituiria especificação de tal deslocamento. Uma especificação da ida à rodoviária seria uma abordagem do meio de locomoção usado, da rota seguida etc. Porém, a tristeza pela separação na

⁶ Ao identificarmos que o tópico desse SegT trata da volta dos namorados para suas cidades e que as linhas 2-27 especificam esse tema, interpretamos a *volta* não apenas como o percurso de viagem em si, mas num sentido mais amplo, que inclui não só o percurso (abordado, por exemplo, da linha 3 à 6, que focaliza uma parte do percurso), mas também efeitos psicológicos advindos da volta (o que é abordado, por exemplo, da linha 24 à 27).

rodoviária seria um fato sobre a volta dos namorados para suas cidades, assim como a ida à rodoviária o é, e não um fato acerca dessa ida.

Também é possível observar em (1) a ordenação cronológica que pode haver entre os fatos abordados pelas Fases da Elaboração, inclusive o caráter vago ou ambíguo que pode se instaurar a esse respeito em certas Elaboraões ou entre algumas Fases de uma Elaboração.

Em termos semânticos, há sequenciamento cronológico inequívoco entre as Fases 2, 3 e 5: primeiramente ocorre a ida à rodoviária (Fase 2), depois vêm a despedida nesse local e a respectiva tristeza (Fase 3), e necessariamente só mais adiante é que se verifica a lembrança do casal acerca da despedida (Fase 5).

Já no caso das outras duas Fases, o sequenciamento cronológico não chega a ser evidente. A dor pela aproximação da viagem (Fase 1) pode referir-se ao dia da viagem – precedendo a ida à rodoviária (Fase 2) e alinhando-se cronologicamente às Fases 2, 3 e 5 –, embora também nos pareça plausível interpretar que esse sentimento avançaria para parte do tempo recoberto por Fases posteriores à Fase 1. Similarmente, o inconformismo da informante com a separação pelas viagens (Fase 4) poderia ser visto como posterior à despedida na estação (Fase 3), e nesse caso a Fase 4 sucederia a 3, podendo também ser vista como anterior à 5, entendendo-se esta última como ainda mais distante no tempo em relação à despedida na rodoviária. Mas parece também coerente ler que o inconformismo da Fase 4 se dá num espaço de tempo maior, acontecendo até mesmo antes da ida à rodoviária (Fase 2).

Finalmente, o fragmento nas linhas de 28 a 31 ilustra o que consideramos como a unidade de Sintetização Tópica. Nesse exemplo, essa unidade estaria caracterizada por focalizar a retomada do tópico global do SegT, já evocado na Formulação. O trecho contém as passagens “fui embora” (linha 28) e “ele pegô(u) ônibus e foi pra Atibaia... foi po pai dele” (linhas 30-31), as quais deixam de remeter a elementos particulares da volta dos namorados para suas cidades (o que vinha sendo feito nas Fases da Elaboração), passando a fazer menção direta ao próprio tema da volta em si, similarmente ao que ocorre na Formulação. A retomada da Formulação evidencia-se, inclusive, na medida em que esses dois enunciados configuram paráfrases de partes da Formulação, respectivamente das sequências “eu voltá(r) pa Mirassol” e “ele

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ia embora po pai dele”, comportando até a repetição do sintagma “po pai dele”, presente no final da Formulação (linha 1) e no final do que estamos identificando como Sintetização.⁷

Na passagem da linha 27 para esse excerto da linha 28 à 31, é possível reconhecer, portanto, a oposição entre o foco no desenvolvimento *versus* o foco na finalização da abordagem do tópico do SegT e, correlativamente, a oposição entre o foco numa referência tematicamente mais específica *versus* o foco numa referência mais geral acerca do tópico, o que converge para o reconhecimento de tal excerto como Sintetização. Ademais, a percepção do trecho como algo diferente do que só mais uma Fase da Elaboração seria corroborada pela cisão que o trecho promove no sequenciamento cronológico entre essas Fases. Considerando pelo menos a progressão temporal perceptível entre as Fases 2, 3 e 5, o fragmento em questão intervém com um retrocesso temporal, já que inclui menções ao próprio dia da viagem, enquanto a Fase 5 já havia focado período posterior a esse momento.⁸

O SegT em (2) também ilustra a regra geral em pauta:

(2) quando ele foi embora... que num teve jeito mesmo... **a gente correu pra delegacia...** 1

⁷ Nessa Sintetização, há enunciados além dos que diretamente referem-se ao tópico, fato diferente do que se passa, por exemplo, na Formulação, inteiramente composta apenas por enunciados que diretamente evocam o tópico. Esse fato, porém, não é um problema para a análise, sendo, na verdade, uma característica comum das unidades intratópicas, caracterizáveis não por exclusividade, mas por predominância de funções (cf. PENHAVEL, 2011).

⁸ Numa leitura do exemplo em (1) que interprete a *volta* dos namorados para suas cidades como referindo-se mais ao próprio *percurso de viagem*, parece-nos pertinente entender o fragmento nas linhas 28-31 não como Sintetização Tópica, mas como mais uma Fase da Elaboração (a viagem de ônibus, como etapa final da volta para casa) – nesse caso, no decorrer da Elaboração, os fragmentos que não abordariam propriamente percursos da viagem seriam eventualmente entendidos como parênteses ou inserções tópicas. O fato de um SegT mínimo admitir mais de uma interpretação de análise tópica, a nosso ver, não representa necessariamente um problema para a teoria. Na verdade, deveria ser reconhecido como um fato natural do processamento de textos pelos interlocutores e como uma característica do próprio método da análise tópica – visão, porém, que, embora pareça-nos estar pressuposta na GTI, ainda merece maior discussão e sistematização. A esse respeito, é interessante observar que, mesmo na interpretação alternativa aqui reconhecida, a estrutura intratópica identificada ainda se ajustaria à regra geral que descrevemos. No caso, o SegT não teria Sintetização, mas, de todo modo, conteria Formulação seguida de um encadeamento de Fases constitutivas da Elaboração Tópica (possíveis parênteses ou inserções seriam estruturas anexadas a essas Fases). Trata-se, a propósito, de um fato recorrente que temos notado em nossos trabalhos: diferentes interpretações intratópicas plausíveis para um mesmo SegT mínimo, embora diferentes, tendem, normalmente, a ser manifestações alternativas da mesma regra geral de organização intratópica. Ou seja, a variabilidade interpretativa tenderia a circunscrever-se às possibilidades previstas pela regra geral, o que, em última instância, corroboraria a regra. A nosso ver, trata-se de uma hipótese profícua a ser verificada.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

chegamo(s) na delegacia... o delegado falô(u) assim –“eu num posso fazê(r) nada... porque a casa é dele... ele sai a hora que ele qué(r)... ele volta a hora que ele qué(r)... né?”–...	2 3 4
aí a gente explicô(u) o que tinha acontecido... o porquê né?... do acontecimento né?... porque ele tinha abusado d’uma cachorrinha que eu tinha...	5 6
aí ele falô(u) assim –“se a senhora quisé(r) abrí(r) um processo contra... a senhora pode”–	7 8
eu falei –“eu vô(u) abrí(r) processo... pra quê?”– [Doc.: é] se ele já foi embora... num tem nem como fazê(r) nada... né? [...]	9
eu falei assim –“então de(i)xa vamo(s) vê(r) o que vai virá(r)”–	10
e com isso... agora dia seis de o(u)tubro vai fazê(r) cinco anos que ele foi embora e não voltô(u) mais (AC-132; NE: L.72-85).	11 12

No texto a que pertence esse SegT, a informante narra que o marido havia descoberto portar uma doença grave, que, por isso, ele teria se desequilibrado emocionalmente e que planejava abandonar casa. Em (2), a informante narra o dia em que o marido, de fato, deixa a casa, e a família vai à delegacia tratar do assunto. Considerando o tópico desse SegT como *A ida da família à delegacia*, a linha 1 seria a Formulação, em que esse tema é introduzido. As linhas 2-10 formariam a Elaboração, focada na conversa da família com o delegado e composta por cinco Fases, que respeitam um nítido sequenciamento cronológico, cada uma referente a uma das etapas da conversa. As linhas 11 e 12 comporiam a Sintetização, que, desta vez, veicularia um comentário geral sobre o que é abordado no SegT, no caso, a exposição de um desdobramento (a perda de contato com o marido) da decisão tomada na delegacia.

O SegT mínimo em (3) também obedece à regra em discussão:

(3) chorava MUItto por/ ele era chorão... ele num gostava de ficá(r)... no berço né?	1
as enfermeiras... éh::... iam no quarto e falavam – “eu num sei que que eu faço com aquele filho seu porque ele só chora ” –...	2 3
ele só ficava no colo... de pequenininho... éh a/ às vezes à noite tava com so::no... o o V. tinha que carregá(r) ficá(r) ... de noite com ele com cobertor porque tava frio fazia é/ época de frio né?... com ele no colo aTÉ ele pegá(r) uma idade aí a gente ficô(u) até com medo de:: de tê(r) o(u)tro né?... (AC-102; NE: L.23-28).	4 5 6 7

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Na narrativa que contém o SegT em (3), a informante aborda os períodos de gravidez e os primeiros anos de vida de seus três filhos. Esse SegT refere-se aos primeiros anos do filho mais velho, já desde os momentos após o parto, focalizando, como tópico, o comportamento da criança, que seria marcado por ela chorar muito e não gostar de permanecer em seu berço. A linha 1 introduz esses dois elementos do comportamento da criança. As linhas 2 e 3 especificam, então, o primeiro desses elementos e as linhas de 4 a 7, o segundo (a preferência pelo colo se daria em oposição à permanência no berço). Assim, a linha 1 seria a Formulação e as linhas de 2 a 7, a Elaboração, dividida em duas Fases, entre as quais também há sequenciamento cronológico. Esse exemplo não teria a unidade de Sintetização Tópica.

O SegT em (4) é similar ao anterior, contendo Formulação (linhas 1-5), seguida de Elaboração com duas Fases (linhas 6-7 e 8-9) – o SegT integra uma narrativa na qual a informante trata da ocasião em que ela, circulando de motocicleta, envolve-se em um acidente com outro motociclista, e, no contexto de tal relato, o SegT aborda o conserto dos veículos:

- (4) e:: assim c' **uma moto zero** né?... po meu azar né?... porque tava errada tive que pagá(r) 1
o conserto da moto uma moto zero se fosse uma biroquinha né? qualqué(r) conserto 2
dava ²[certo] Doc.: ²[mas] estragô(u) muito **as motos?** Inf.: **as duas motos** ficô(u) qua::se 3
em oitocentos reais **a minha e a dele** mais **a dele** do que **a minha...** que **a dele...** 4
estragô(u) bem mais 5
- a minha** só foi a parte da frente que teve que alinhá::(r)... um espelho que teve que 6
trocá::(r)... num foi quase nada só alinhamento e::... uns negocinho da roda... 7
- agora **a dele** estragô(u) bastante como era ZERo... teve que voltá(r) pa 8
concessionária autorizada e tudo é mais caro na concessionária autorizada [...] (AC- 9
050; NE: L.43-52).

O fragmento nas linhas 1-5 seria uma Formulação, já que aí a informante (junto com o documentador) instaura o tópico do conserto das duas motocicletas. Em seguida, na Fase 1 da Elaboração, a informante enfoca o conserto de sua própria motocicleta e, na Fase 2, concentra-se no conserto da outra. Esse SegT ilustra a possibilidade de não haver sequenciamento cronológico entre os fatos focalizados nas Fases da Elaboração: embora não sejam explicitadas marcas temporais sobre esses fatos, parece apropriado depreender que ambos teriam ocorrido mais ou menos

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

simultaneamente, em momento posterior ao acidente.

O SegT em (5), extraído da narrativa (acima referida) sobre os filhos da informante, situa-se próximo ao início do texto e remete a uma época anterior ao início das gestações:

- | | | |
|-----|--|---|
| (5) | e começando que a minha mãe não ficava grávida... minha mãe se casô(u)... demorô(u) | 1 |
| | uns... ficô(u) dois anos sem tê(r)... engravidá(r)... aí ela precisô(u) fazê(r) nove::na... | 2 |
| | promessa um monte de coisa pa tê(r) filho... | 3 |
| |
aí quando eu cresci ela sempre falava pra mim que eu num ia criÁ(r).. porque como | 4 |
| | ela num num num cria::va eu também num ia tê(r) filho... | 5 |
| |
aí foi eu me casei aí a gente nem... num tomei comprimido na época nada porque.... | 6 |
| | ela sempre falava que eu num ia ficá(r) grávida... que eu num ia ficá(r) grávida ((fala | 7 |
| | rindo))... que eu num ia tê(r) filho e tal... (AC-102; NE: L.7-13). | 8 |

Pode-se reconhecer o tópico desse SegT como a influência da mãe sobre as expectativas de gravidez da informante, sendo a ideia que perpassa todo o SegT: as linhas 1-3 abordam a dificuldade da mãe em engravidar (o que motivaria sua influência sobre a filha); as linhas 4-5 tratam do hábito da mãe de dizer que a filha não ficaria grávida; as linhas 6-8 incidem sobre a decisão da filha de não adotar método contraceptivo, por conta da interferência da mãe. Porém, não se verifica um conjunto de enunciados dedicado a expressar esse tópico que atravessa o SegT, não sendo possível reconhecer uma unidade de Formulação, de Sintetização ou algo semelhante. A Formulação, por exemplo, poderia ser reconhecida se o SegT se iniciasse por um enunciado como “minha mãe sempre exerceu muita influência sobre mim em relação a gravidez”. Mas em (5) não há algo equivalente a esse enunciado.

Na verdade, os três fragmentos distinguidos em (5) seriam equipolentes entre si e subordinados ao tópico do SegT, que permanece implícito: o primeiro remeteria à causa da interferência da mãe, o segundo expressaria uma instância dessa interferência, e o terceiro, outra instância. A equipolência parece se evidenciar, inclusive, pelo fato de cada um remeter a um recorte temporal independente, não havendo um fragmento cujo recorte abranja os demais. O SegT construiria um relato mediante um esquema de passo-a-passo, em que cada fragmento focalizaria um elemento relevante para expressar a influência da mãe. Ou seja, os três fragmentos

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

remeteriam a três etapas de um mesmo processo total.⁹

Assim, o exemplo em (5) ilustraria um SegT formado apenas pela unidade de Elaboração, dividida em Fases. Essa forma de organização intratópica pode ser notada também no SegT mínimo em (6), extraído de uma narrativa na qual a informante narra o dia em que teria ido passear com a família em um clube, relatando, em sequência, a ida ao clube, a estada no local e a volta para casa – nesse contexto, o SegT aborda a estada no clube:

(6)	chegan(d)o no clube... eu passei pela portaria e meu tio estacionô(u) o carro... no clube eu de(i)xei as coisas c'a minha tia porque eu estava super ansiosa para pulá(r) na pi/ na piscina...	1 2 3
	eu fui no tobogã:: na bolha gigante... éh:: no trepa-trepa e um monte de o(u)tros brinquedos...	4 5
	aí eu fu/ éh:: aí chegô(u) a hora do almoço... eu comi uma pi/ uma mini-pizza e bebi uma Coca-Cola... brinquei mais um po(u)co (AC-008; NE: L.13-18).	6 7

Em (6), podem ser reconhecidos três fragmentos, por suas concernências particulares, evidenciadas pelas passagens negritadas: a chegada ao clube, o desfrute dos brinquedos, a hora do almoço. Cada fragmento trata de uma parte do todo relativo à estada no clube, não havendo, pois, nem Formulação nem Sintetização, mas apenas Fases da Elaboração.¹⁰

Em resumo, como procuramos demonstrar pelos exemplos acima, é possível identificar, em SegTs mínimos de narrativas de experiência, a reincidência de um mesmo esquema de organização intratópica, o que, juntamente com a frequência expressiva dessa reincidência, permite-nos atestar a existência de uma regra geral de organização intratópica no material em questão. A seguir, discutimos conclusões, indagações e perspectivas relacionadas a essa constatação.

⁹ Nesse SegT, é nítido, entre os fatos evocados pelos fragmentos, o sequenciamento cronológico típico da relação entre os fatos abordados pelas Fases de unidades de Elaboração.

¹⁰ Novamente nota-se o sequenciamento cronológico entre os fatos focalizados nos fragmentos.

4 Considerações finais

Neste trabalho, procuramos demonstrar que os SegTs mínimos das narrativas de experiência analisadas seguem uma regra geral de organização intratópica. Na mesma direção de outros estudos sobre o tema, a constatação aponta para a corroboração da hipótese de que o SegT mínimo constituiria uma unidade linguística com estruturação interna sistemática, passível de descrição em termos de regras gerais. Com o andamento de outras pesquisas, em sendo, de fato, confirmada essa hipótese, o trabalho contribuiria para o levantamento de um possível rol de regras de organização intratópica usadas pelos interlocutores na construção de textos.

Os resultados aqui relatados, contudo, devem ser vistos em certo caráter de provisoriedade, como parte de um projeto maior em execução, o que pode vir a implicar revisões das análises aqui esboçadas. O projeto a que aludimos, exposto no início do artigo, compreende a expansão da análise intratópica para materiais representativos de diferentes gêneros textuais. Esse movimento, dentre outros efeitos, deve permitir, pela comparação entre gêneros diversos, ponderar sobre o que seria específico de cada gênero (ou modalidade de gênero) e o que seria comum ao processo de organização intratópica em si.

Por exemplo, na presente análise, identificamos as noções de *temática mais geral* e *temática mais específica* como parte da caracterização das unidades de Formulação, Elaboração e Sintetização. E, de fato, os dados analisados condizem com esse entendimento. Porém, esse tipo de oposição possivelmente esteja presente na organização intratópica de diversos gêneros, por estar relacionado à particularização do traço da *relevância tópica*, respectivamente às noções de *centralidade* e *subsidiariedade*. Como mostramos em Penhavel (2010), em relatos de opinião, a alternância entre as unidades intratópicas de Posição e Suporte também se relaciona a uma oposição entre temática geral e específica. Com a extensão de nosso projeto a outros gêneros, cabe apurar o que dessa oposição é específico de (modalidade de) gênero e o que é parte da natureza da organização intratópica em si.

A análise de uma amplitude maior de gêneros também deve reunir condições de se averiguar uma das questões mais fundamentais no estudo de regras gerais de organização intratópica, a questão do domínio de funcionamento linguístico a que

cada regra geral se aplica: a um gênero, a uma modalidade de gêneros (possibilidades que temos considerado) ou a algum outro domínio. Neste artigo, mostramos que a regra descrita rege a estruturação de SegTs de narrativas de experiência. Outros gêneros narrativos precisam ser avaliados, para se apurar se compartilhariam ou não a mesma regra de nossas narrativas. Relatos de opinião, editoriais, artigos de opinião e dissertações escolares dividem a mesma regra, como apontam trabalhos arrolados acima. Já cartas de leitor manifestam uma regra por ora observada só nesse gênero e que, de fato, parece bastante peculiar, talvez exclusiva dessa espécie de texto. A nosso ver, a descrição de outros gêneros pode esclarecer a questão.

A investigação de um conjunto maior de gêneros deve ainda fornecer subsídios para o equacionamento do “problema” da diversidade da análise tópica. Como apontamos no artigo, é possível, muitas vezes, reconhecer, para um mesmo SegT, mais de uma análise tópica pertinente, o que, a princípio, poderia ser visto como uma deficiência do método. Todavia, ao contrário dessa visão, entendemos que a admissão de uma certa pluralidade analítica deve ser, até mesmo, incorporada ao método, como uma adequação à própria natureza da dimensão textual-interativa da linguagem, intrinsecamente marcada pela possibilidade da diversidade interpretativa entre interlocutores. Em Penhavel (2011), iniciamos uma discussão acerca da relação entre a sistematicidade e a flexibilidade do processo de organização intratópica. A continuidade de trabalhos sobre esse processo deve, enfim, oferecer elementos que colaborem para equacionar a questão da diversidade da análise tópica, apontando mecanismos metodológicos que permitam avaliar quais análises são – e quais não são – válidas e que representem o reconhecimento apropriado da relação entre a circunstancialidade e a regularidade do processo de construção textual.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Aline Gomes. **Estudo do processo de organização tópica em editoriais de jornais paulistas do século XXI**. 277f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. **O português falado na região de São José do Rio Preto**: constituição de um banco de dados anotado para o seu estudo. Relatório científico final apresentado à FAPESP. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2005.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

GUERRA, Alessandra Regina; PENHABEL, Eduardo. O processo de estruturação interna de segmentos tópicos mínimos em cartas de leitores de jornais paulistas do século XIX. **Revista Confluência** (Rio de Janeiro), v. 37-38, p. 137-161, 2010.

HANISCH, Cleide Vilanova. **O processo de organização tópica em artigos de opinião de alunos da Universidade Federal do Acre – Câmpus Floresta**. 467f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. A Perspectiva Textual-Interativa. In: _____; KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil – v. I: Construção do texto falado**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006a, p. 27-36.

_____. Tópico Discursivo. In: _____; KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil – v. I: Construção do texto falado**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006b, p. 89-132.

_____. Uma gramática textual de orientação interacional. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de; et al. (Orgs.). **Descrição, história e aquisição do português brasileiro**. Campinas; São Paulo: Pontes; FAPESP, 2007, p. 313-327.

_____. Abordagem diacrônica dos processos constitutivos do texto – Introdução. In: HORA, Dermeval da. (Orgs.). **História do Português Brasileiro**. João Pessoa: UFPB, 2010, p. 268-273.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil – v. I: Construção do texto falado**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MANN, William C.; THOMPSON, Sandra A. Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization. **Text**, v. 8, n. 3, p. 243-281, 1988.

OLIVEIRA, Gabriela Andrade de. **Estudo do processo de estruturação interna de segmentos tópicos mínimos em cartas de leitores de jornais paulistas do século XXI**. 194f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

PENHABEL, Eduardo. **Marcadores Discursivos e Articulação Tópica**. 168f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. Flexibilidade e sistematicidade no processo de estruturação interna de Segmentos Tópicos mínimos. **Revista Moara**, n. 36, p. 4-23, 2011.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

PINHEIRO, Clemliton Lopes. **Estratégias textuais-interativas: a organização tópica**. Maceió: Edufal, 2005.

SOUZA, Andréia Dias de. Uma análise textual-interativa do processo de estruturação de segmentos tópicos mínimos em mini-sagas narrativas. In: SOUZA, E. R. F. (Org.). **Estudos de descrição funcionalista: objetos e abordagens**. München: Lincom-Europa, 2015, p. 138-148.

VALLI, Mariana Veronezi. **O processo de organização tópica em dissertações escolares: da análise à emergência de uma abordagem para o ensino do gênero**. 333f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

Recebido em: 15/09/2020.

Aprovado em: 17/10/2020.

RETEXTUALIZANDO PROPAGANDA EM QUADRINHOS: FATORES DE TEXTUALIDADE EM ATIVIDADES DE SALA DE AULA

RETEXTUALIZING ADVERTISEMENT IN COMICS: TEXTUALITY FACTORS IN CLASSROOM ACTIVITIES

Mirian Batista Silva*

Dennys Dikson**

Resumo: O presente trabalho constituiu-se em analisar como os processos de retextualização atrelada ao trabalho com os fatores de textualidade, podem colaborar para o aprimoramento da produção escrita de alunos do 9º ano. Pesquisa esta realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, situada no município de Sanharó-PE. Apoiamo-nos, teoricamente, em Bakthin (2011), para considerações quanto à definição dos gêneros textuais; Marcuschi (2001, 2007, 2008,2010), Schneuwly e Dolz (2004), que nos trouxeram abordagens quanto às práticas norteadas pelo uso dos gêneros textuais na sala de aula; em Marcuschi (2001, 2008), Dell'Isola (2007), Matêncio (2002) e Dikson (2018, 2019), com discussões voltadas para as práticas de Retextualização em sala de aula; e ainda em Marcuschi (2008) e Antunes (2005) no que se refere aos fatores construtores da textualidade. Além de termos observado a retextualização como um procedimento de suma importância prático-metodológico nas atividades de escrita dentro da sala de aula, na análise dos dados, apreendemos também que as atividades realizadas pelos aprendizes se apresentaram, de certa forma, bem construídos os fatores de textualidade dentro das perspectivas do pesquisador/leitor, pois houve aplicação adequada dos recursos (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade) que asseguram sentido e comunicação ao texto. Ficou demonstrado, então, que aliados processos de retextualização com a textualidade e seus fatores, os procedimentos de construção e reconstrução de textos escritos pelas crianças ficam muito mais robustos em termos de sentido, de significação, de interpretação e, principalmente, de melhoria e ganho no processo de escritura de um gênero textual para outro.

* Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG-UFAPE). Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Pernambuco e da Rede Municipal de Sanharó – PE. Contato: mirianbatista08@hotmail.com

** Professor do Departamento de Letras e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), Garanhuns-PE. Contato: dennys.dikson@ufape.edu.br

Palavras-chave: retextualização, critérios de textualidade, gêneros textuais, propagandas, histórias em quadrinhos.

Abstract: The present work was to analyze how the processes of retextualization linked to the work with the textuality factors, can collaborate to improve the written production of students of the 9th grade. Research is carried out with students of the 9th grade of Elementary School of a municipal school, located in the municipality of Sanharó-PE. We base ourselves theoretically on Bakhtin (2011), for considerations regarding the definition of textual genres; Marcuschi (2001, 2007, 2008,2010), Schneuwly and Dolz (2004), who brought us approaches to practices guided by the use of textual genres in the classroom; in Marcuschi (2001, 2008), Dell'Isola (2007), Matêncio (2002) and Dikson (2018, 2019), with discussions focused on Retextualization practices in the classroom; and still in Marcuschi (2008) and Antunes (2005) with regard to the constructive factors of textuality. In addition to having observed retextualization as a procedure of paramount practical-methodological importance in writing activities within the classroom, in data analysis, we also learn that the activities carried out by the apprentices have presented, to a certain extent, well-constructed the factors of (cohesion, coherence, intentionality, acceptability, situationality, intertextuality and informativeness) that ensure meaning and communication to the text. It was demonstrated, then, that allied processes of retextualization with textuality and its factors, the procedures of construction and reconstruction of texts written by children are much more robust in terms of meaning, meaning, interpretation and, mainly, improvement and gain in the process of writing from one textual genre to another.

Key words: retextualization, textuality criteria, textual genres, advertisements, comic books.

Introdução

A partir de observações de atividades desenvolvidas diariamente em sala de aula, neste trabalho, destacaremos as produções de retextualização realizadas por alunos do 9º ano e o uso/aplicabilidade dos fatores de textualidade na escrita desses textos. Entendemos que trazer este tema à baila – especialmente por tratar de fatores de construção textual, e por comportar (re)textos escritos dentro do ambiente pedagógico – vem nos revestir de um leque interessante de investigação, com o fito de apresentar algumas contribuições no que diz respeito à compreensão de que maneira esses fatores vão sendo edificados e ativados quando as crianças retextualizam uma propaganda para história em quadrinhos.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

É fato, por muitas vezes, que nos deparamos com produções textuais de alunos que não expressam sentido para o leitor, descaracterizando, assim, a ideia de texto como enunciado que produz interação. Para Marcuschi (2008, p. 94), “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte”. Essa falta de sentido que comumente vemos em produções escritas de discentes, ocorre, na grande maioria das vezes, pela ausência ou por problemas de coesão, de coerência e de outros fatores que são indispensáveis para a textualidade, para a textualização, para o sentido, numa produção escrita ou em atividades escritas.

Alguns estudiosos da área, como Marcuschi (2008), Antunes (2005), Koch (2011), Koch e Elias (2009), entre outros, advogam que o caminho da autonomia comunicativa é, imprescindivelmente, o ensino norteado pela aplicação dos gêneros textuais às práticas de ensino, sendo estes elementos essenciais da enunciação, da comunicação. Conforme aponta Antunes, “só nos comunicamos através dos textos” (2005, p. 30), e é pelo texto que estruturamos (em harmonização dos fatores da textualidade) e organizamos todas as ações da língua.

Assim como Antunes (2005), Marcuschi afirma que “todas as manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados” (2005, p. 20). Essas perspectivas, e com elas concordamos, não permitem a ausência de textos, da leitura de textos, da escrita e da re-escrita de textos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em um ensino que esteja comprometido com a formação autônoma de um indivíduo que seja capaz de ler e compreender textos. Desse modo, levamos uma intervenção didático-pedagógica de retextualização para os alunos¹, com um trabalho específico em dois gêneros textuais, sempre focando a construção de sentido do texto, a partir dos fatores de textualização.

Essa inquietação em mesclar e refratar atividades dentro da sala de aula com processos de retextualização e com ações de trabalhos voltadas a dois gêneros textuais, serviu, como adiante veremos para, especialmente, melhorar a competência linguísticas dos alunos no trato com gêneros textuais, desenvolver a compreensão de como utilizar da melhor maneira os fatores de textualidade durante a escrita das atividades para produção de sentido, e, por fim, aguçar a apreensão dos discentes do

¹ Adiante detalhado na metodologia.

que seja retextualização e de que maneira seus aspectos vão sendo edificados durante a escrita e passagem de um texto-base para um texto-fim.

Gêneros Escritos em Sala de Aula

Considerando que nosso trabalho gira em torno de dois gêneros textuais no ambiente escolar, nesta seção apresentaremos algumas considerações acerca de gêneros, texto e a relevância da imersão deles na sala de aula. O texto se constrói a partir da relação autor/leitor, ou seja, o texto restrito ao conhecimento e produção do autor, ficaria incompleto. Ele ganha sentido, realiza uma ação e adquire função a partir do contato interativo com o leitor, informando, explicando, criticando, orientando, descrevendo, corrigindo e realizando tantas outras tarefas comunicativas. Conforme aponta Koch:

(...) na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos sujeitos da linguagem. (...) Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação (2014, p. 202).

O texto, assim, deve ser considerado com começo, meio e fim, em interação dos atores, não podendo deixar de se fazer presente em nenhum momento dentro do processo de escrita de qualquer que seja a série dentro da escola. Como ensina Marcuschi (2008), o trabalho com texto não tem limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que, na categoria texto, se incluam tanto os falados como os escritos.

Nesse contexto inserem-se os gêneros textuais² (seja oral ou escrito) carregados de funções, de sentidos, de emoções, de interação, de reflexão, de formação e de ação. De acordo com Koch (2011), numa concepção interacional de língua, o texto passa a ser tratado como um evento de comunicação, em que

² Não trataremos aqui das diversas discussões teóricas existentes na literatura na área sobre terminologias, como gêneros textuais, gêneros discursivos, gêneros textuais-discursivos, gêneros de linguagem, etc.; utilizaremos gêneros textuais, tendo em vista nosso foco no texto, retexto e fatores de textualidade em sala de aula.

interlocutores atuam de forma interativa com o objetivo de construir os produtos do discurso e produzir sentidos. A língua é, enquanto elemento de análise, carregada de complexidade, porém é ela responsável pela construção de sentidos, realização de significados: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (BAKHTIN, 2011, p.265).

São os gêneros textuais responsáveis por toda e qualquer interação sociocultural dos seres humanos, é a vida em enunciados concretos. São, inclusive, reconhecidos pelos documentos oficiais (PCN) como unidade básica da língua, ou seja, apresentam-se como institucionalização oficial e legal no ensino, ganhando estatuto de objeto primário de estudo/ensino.

Tendo essas premissas como pressupostos, não é difícil entender que se torna fundamental o desenvolvimento de metodologias diversas que abarquem o uso dos gêneros textuais nas práticas pedagógicas diárias de leitura/escrita/atividades, reconhecendo e assumindo, dessa forma, a escola com um papel de imensa responsabilidade nesse processo de constituição de sentidos nas práticas discursivas da vida, seja para/no ambiente formal ou informal. Utilizar os gêneros textuais como instrumento de ensino é orientar os aprendizes para um melhor desempenho no uso da linguagem nas diversas esferas e necessidades surgidas ou enfrentadas no dia a dia. Conforme ensinam Schneuwly e Dolz,

As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação dos gêneros em particular. (2004, p.45)

Essa afirmação enfatiza a responsabilidade que tem a escola no desenvolvimento de seus alunos, partindo da linguagem como recurso possibilitante de diversas outras aprendizagens. As relações sociais se dão a partir da aplicação dos gêneros textuais. Todo evento ou ação comunicativa requer dos usuários da língua uma organização cognitiva que antecederá o uso do texto, seja este oral ou escrito. Ninguém buscará uma bula de remédio no momento de preparação de um prato culinário, visto que o sujeito carrega o domínio desse conhecimento, da situação

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

de uso seja da bula ou da receita. Precisando de uma informação, qualquer pessoa saberá expressar sua necessidade (seja pela escrita ou pela oralidade). Assim, o uso dos gêneros na escola, representa, além do reconhecimento dos mesmos como recursos primordial de cultura, construção e vivência cidadã, também uma via de instrução informal e formal de interação humana e social do estudante, o que desperta olhares outros na construção da aprendizagem, em especial ao domínio de gêneros das esferas sociais mais formais, os quais os alunos ainda não possuem apropriação ou pouco conhecem.

Para Schneuwly e Dolz (2004), o ensino dos gêneros textuais oportunizam uma ampliação da linguagem, para que assim evite a fragmentação da mesma, o que infere dizer que o aluno tem muitos conhecimentos da linguagem oral (ainda que não formal) e domina a função de diversos gêneros de circulação social (mesmo que não tenha domínio da língua escrita). Ao chegar à escola, então, é imprescindível que haja não só o contato como objeto de ensino, mas, sobretudo o domínio das habilidades para o desenvolvimento das práticas de linguagem, no que trata da escrita, da leitura, e das funções sociais dos gêneros. Bawarshi e Reiff (2013) destacam a importância do ensino dos gêneros em seu contexto de uso como uma possibilidade indiscutível de que assim possa haver uma maior contribuição para que o aprendiz se aproprie do conhecimento sob uma olhar crítico e consciente sobre os mesmos.

Assim, dos estudos apresentados por tantos estudiosos como Marcuschi (2008), Bawarshi e Reiff (2013) entre outros que abordam e defendem o uso dos gêneros textuais como recurso metodológico de grande valor e contribuição à prática pedagógica, lançamos mão de dois gêneros que circulam no dia a dia da sociedade, propagandas e histórias em quadrinhos, utilizados como objetos de estudos e análises em sala de aula, durante a realização desse trabalho, em atividades de retextualização, da escrita para a escrita.

Inicialmente, trataremos um poucodas propagandas, como tantos outros, com permanente circulação, desempenhando funções nos mais diversos meios da mídia, através dos mais variados suportes, apresentando muita flexibilidade em sua estrutura e apresentação. Gênero este que está sempre em constante mudança, por se tratar de um texto multimodal que busca uma adequação constante ao momento de

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

circulação, tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não verbal, buscando apresentar uma ideia, e ao mesmo tempo, persuadir o leitor a aderi-la. De acordo com Carvalho (2014) a propaganda ou publicidade não constitui uma ciência e sim uma atividade, tornando-se assim interdisciplinar. Ela está presente nos mais diversos setores da sociedade.

Embora em alguns momentos a propaganda e a publicidade sejam definidas como sinônimos, consideremos que há entre ambas uma distinção. O termo propaganda vem de propagar, assim está inserido em todo enunciado que tem como objetivo divulgar, tornar público, levar ao conhecimento uma ideia ou produto/marca. Enquanto que a publicidade apresenta fins essencialmente comerciais. Carvalho (2014), assim defini:

No português, os vocábulos publicidade e propaganda, (...) são intercambiáveis no uso. Apesar disso, há nuances diferenciais: toda publicidade é propaganda já que tem finalidades ideológicas para o consumo, mas nem toda propaganda é publicidade, pois não tem finalidade comercial. (CARVALHO, 2014, p.43).

Antunes (2010) diz que tudo que dizemos vem constituído de uma intenção, que pode representar mais de um objetivo. A intenção da propaganda ou a linguagem publicitária é, sobretudo, a persuasão.

Destacamos que o uso da propaganda na sala de aula é ao mesmo tempo a oportunidade de estimular e ampliar a capacidade do aprendiz na construção de textos coerentes, utilizando a criatividade, tanto do ponto de vista discursivo quanto lexical, reconhecendo e aplicando os elementos essenciais ao sentido do texto. É também um gênero com diversas possibilidades de exploração de recursos linguísticos, das ironias, de metáforas, antíteses; além dos recursos visuais, como cores, imagens, símbolos, para o texto impresso, identificando a função de cada um para a significação do texto.

Nesse trabalho, o gênero propaganda foi utilizado como texto-base, no processo de retextualização para o texto-fim, história em quadrinhos, sobre o qual faremos agora algumas considerações.

Histórias em quadrinhos são textos que apresentam um vasto recurso linguístico, tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não verbal, possibilitando

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

assim, ao sujeito, uma melhor compreensão do espaço/ambiente. Obras que se constituem de signos linguísticos visuais, onde a linguagem verbal e a linguagem não verbal aparecem constantemente. Elementos indicadores de diálogos, ideias, pensamentos, presentes no interior dos balões, que têm forma e classificação definidas a partir dos objetivos comunicativos dos personagens, que vêm colaborar com a leitura e a produção textual,

[...] o que as diferencia de textos que carregam apenas o escrito ou apenas o imagético ou apenas a verbalização. Esse jogo de relações semióticas entrelaçado demonstra que praticamente fica impossível compreender (muito menos escrever!) HQ sem que haja uma noção de não-unicidade, ou seja, que se tenha em mente que é, na verdade, a pluralidade de sentidos, acionados em conjunto, que indicia ao leitor/escritor fazer aquilo que um gênero textual deve fazer: possibilidade de significar. (DIKSON 2015, p.32-33)

Existem, ainda, outros recursos linguísticos essenciais à compreensão e o desenvolvimento de uma leitura dinâmica, como o tipo e o tamanho da letra, as interjeições, fundamental na expressão das emoções no texto; as onomatopeias, com uma função importante para designar elementos sonoros presentes no texto.

Reconhecidas e utilizadas as histórias em quadrinhos como instrumento de ensino, um dos fatores importantes a considerar é a utilização da imagem gráfica, elemento presente nos primeiros registros da humanidade e que muito contribui para o processo comunicativo, embora, com o surgimento do alfabeto, tenha ocorrido um pouco a desvalorização da imagem, visto que esta apresenta condições quase que infinita de comunicação. Conforme encontramos em estudos realizados por Ramos (2009).

Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto. (RAMOS, 2009, p. 30)

O trabalho com histórias em quadrinhos na sala de aula pode ser desenvolvido em todas as turmas de todos os anos. Apresenta muitas razões para uso como recurso no ensino, mas a acessibilidade e o baixo custo se destacam entre esses motivos. Outro fator importante é que as histórias em quadrinhos utilizadas como

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

materiais didáticos não precisam ser obtidos de imediato, em primeira mão, o que facilita que seja adquirida por um custo mais acessível, possibilitando, ainda, um contato e uso pela escola e pelo professor, de uma forma simples, dispensando, inclusive, recursos tecnológicos.

A Retextualização e os Fatores de Textualidade

Considerando a dinamicidade que a língua suporta com suas constantes mudanças e transformações, reconhecemos a retextualização como um elemento de forte destaque nesses aspectos, pois é um recurso presente constantemente nas construções enunciativas da língua. Retextualizamos a todo momento: em artigos de opinião e/ou científico, em um seminário, numa palestra, na conversa com alunos, reuniões de professores, vida cotidiana..., enfim, é um processo que está presente no dia a dia não só dos ambientes educacionais, mas em qualquer lugar de interação social humana.

Todavia, é interessantes ressaltar que a retextualização não diz respeito a um procedimento mecânico, mas a uma ação que exige análise, reflexão, compreensão e planejamento (mesmo que feitas inconscientemente), além de uma série de atividades complexas que interferem tanto no código como no sentido do texto e revela muitas facetas da multiplicidade das ações na linguagem dialógica diária. Por vezes, como por exemplo na ação de repassar uma informação dita pelo professor para alunos que não estavam presentes no momento, o nível de complexidade da retextualização é bem mais simples de se executar; noutros momento, como transformar um editorial em debate, ou um texto de divulgação científica em seminário, ou uma história em quadrinho em artigo de opinião, o nível se apresenta bem mais complexo e não tão simples de se desenvolver. Por isso, podemos dizer que a retextualização ocorre em diferentes níveis de complexidade, a depender da modalidade da língua, dos gêneros em questão e, especialmente, do lugar socio-textual-discursivo formal ou informal, a depender da necessidade.

Nem sempre nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar se analisa ou se reflete sobre a importância dos aspectos da retextualização, sobre seus usos, suas

possibilidades de usos; dificilmente é discutida a ideia de se apreender a retextualização enquanto “processo que constitui um dos princípios essenciais da própria sobrevivência textual enquanto prática necessária à existência das relações humanas” (DELL’ISOLA, 2007, p. 38).

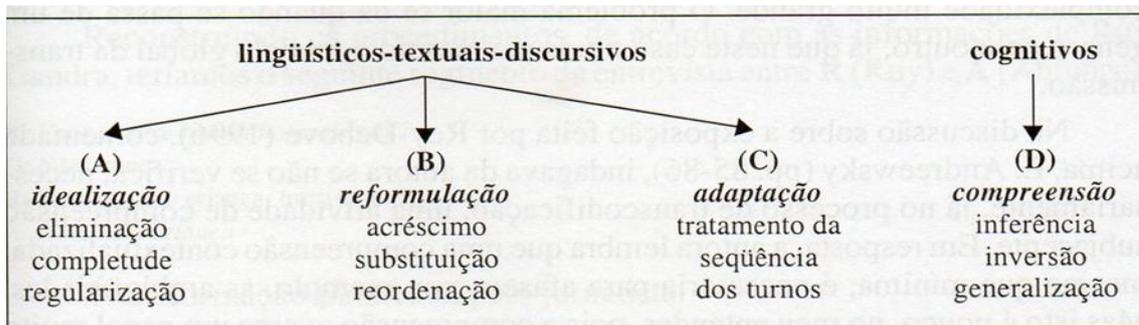
Outro destaque importante quando se fala de sala de aula é que a retextualização não deve ser compreendida simplesmente como uma prática de reescrita, mas como um processo de transformação de textos. Diferenciar retextualização de reescrita não tem sido tarefa muito simples, além do que ainda há muitos professores que não as distinguem, entendendo-as enquanto iguais. Diversos estudos, como os de Marcuschi (2001), Dell’Isolla (2007) e Dikson (2018, 2019), dentre outros, demonstram existir semelhanças entre ambas, mas compreende-se que a reescrita é uma ação que não envolve especificamente os aspectos circundantes e relativos à retextualização. Uma das diferenças pontuais é o fato de a reescrita ocorrer mais pontualmente do escrito para o escrito, além do que ser uma ação que procura “melhorar”, “arrumar”, “corrigir”, “efetuar modificações” em um determinado texto, com o fito de modificá-lo para um fim específico, como, por exemplo, reescrever ou refazer redações corrigidas pelo professor.

Já a retextualização, conforme aponta Marcuschi (2001), apresenta quatro possibilidades de edificação: da fala para a escrita, da escrita para a escrita, da escrita para a fala e da fala para a fala. Prima por manter a essência de um gênero (em qualquer modalidade da língua), seus os tópicos principais, enquanto é transformado em outro gênero (também de qualquer modalidade), procurando preservar determinado pontos do propósito comunicativo.

A reescrita busca uma reorganização linguística, textual e discursiva apenas em outra versão; a retextualização é uma re-produção (cf. DIKSON, 2018, 2019) que carrega processos voltados a transformar um determinado gênero textual-discursivo-base em outro gênero textual-discursivo-fim (texto-base ao texto-fim), mantendo-se, neste, as ideias e topicalizações existentes naquele. Isso pode nos levar a entender que a retextualização é um processo muito mais amplo e complexo de produção textual do que a reescrita.

Marcuschi (2001) assim apresenta os aspectos envolvidos na retextualização:

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Quadro 1: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização

Fonte: Marcuschi (2001, p.69)

Antes de mais nada, é importante ressaltar que Marcuschi (2001) traz esse quadro voltado a um estudo específico dos processos de retextualização na passagem da fala para a escrita³, organizando, da seguinte maneira os processos:

Os blocos A e B - tratam das operações e processos de natureza linguística-textual-discursiva, abrangendo a idealização (eliminação, completude, regularização). Neste bloco, estão inseridos os elementos relacionados à ideia do texto, ou seja, o que pode ser eliminado do texto, acrescido às ideias e os itens que se aplicam aos padrões de organização do texto.

O bloco C – envolve as operações de citação (tratamento de turnos), tendo como foco a reformulação (acrécimo, substituição, reordenação). Apresenta certa relação com os blocos A e B, pois, a partir das operações A e B se concluem as adaptações que se realizam no bloco C.

O bloco D – propõe as operações cognitivas (inferência, inversão, generalização). Estão mais centradas na compreensão do leitor/produtor. É a compreensão o fator essencial para essa realização. Um texto não compreendido não oferece possibilidades de retextualização, pois a aplicação das operações fica impossibilitada.

Marcuschi (2001) considera que os blocos A, B e C compreendem os aspectos lingüísticos-textuais-discursivos, o bloco D os processos cognitivos. É importante entendermos que no processo de retextualização vários fatores ou elementos textuais são acionados. Assim, para que seja desenvolvido um texto-fim a partir de um texto-base, há necessidade constante e contínua de identificação e de uso adequado dos

³ Dikson (2018, 2019) apresenta uma reformulação no quadro dos aspectos em retextualização, trazendo um estudo específico da passagem de um gênero escrito para outro também escrito.

fatores de textualidade, pois, só através destes, se constrói o sentido do texto, ou seja, ambos estão interligados durante o processo de produção e retextualização.

Para que tal produção de retexto seja executada a contento, necessário se faz que o texto-base (oral ou escrito) perpassa pelo processo de compreensão, caso contrário, o texto final apresentará problemas de manutenção da essência que há no texto inicial. Conforme aponta Dikson (2018, 2019), a compreensão é um fator a ser tratado com muita atenção no processo de retextualização. Ainda afirma:

Não compreender o texto-base implicaria, óbvia e necessariamente, problemas na escritura final dos manuscritos escolares, seja nas operações cognitivas de topicalidade ou nas de reformulação, dentro dos parâmetros linguísticos-textuais-discursivos, o que desencadearia, sem dúvida, falhas de sentido e significação do gênero-fim. (2018, p.512)

Nesse contexto e sempre a partir do movimento de compreensão, não há como desconsiderar a situação e os aspectos socioculturais no processo de interpretação textual, visto que seja qual for o texto, apenas surge a partir de uma situação histórica em suas infinitas relações sociais. Marcuschi (2008, p. 87) já ensinava que “não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem” – é importante reconhecer que o ensino da língua, da escrita e da leitura não acontece de forma eficaz se não houver a consciência de que o que está em análise não é a língua ou, literalmente, um texto, mas também os sentidos, as significações e as compreensões florescidas a partir dos diversos fatores co[n]textuais a ele relacionados.

Diante dessa conjuntura, lembramos aqui que um texto, independente da extensão, formatação, semioticidade ou suporte em que se apresenta, gera sentido, linguisticamente falando, a partir da articulação do contexto externo (o socio-histórico-cultural) com seus próprios elementos internos e articuladores, seja na modalidade oral ou escrita.

Partimos, assim, do princípio de que a textualidade não é um artefato exclusivamente linguístico, pois só passa a existir dentro de um contexto interativo, sendo necessário o atendimento dos requisitos enunciativos, sociointerativos, cognitivos, interpretativos e de compreensão. Ainda vale lembrar que um texto só gera significação se o leitor apresentar condições e experiência suficiente a respeito do

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

conteúdo, tema abordado no mesmo: segundo Marcuschi (2008), o texto deve ser todo enunciado ou configuração linguística que apresente sentido, coerência, que possa transmitir a mensagem.

Reconhecendo a premissa de que o texto “não é um conjunto aleatório de frases, nem uma sequência fora de ordem,” (MARCUSCHI, 2008, p.93), se faz necessário o uso de critérios a serem adotados na construção daquilo que, digamos, faz o texto ser texto: os fatores ou critérios de textualidade. Marcuschi (2008), a partir do que Beaugrande e Dressler (1981) discutem, apresenta algumas ressalvas em relação aos critérios de textualidade, que são a impossibilidade de aspectos estanque e categórico; não deve ser concentrada uma visão de texto primando pelo código e pela forma, nem tratar estes critérios como essência fixa de uma boa formação textual, considerando que o fator fundamental para a textualidade é o sentido do texto, isto é, se há compreensão da mensagem, a função textual está cumprida.

Na análise dos critérios de textualidade, encontramos como elementos essenciais o produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento). Para Marcuschi (2008), estas ideias tem como base o processo (a realização) e não o produto (fim). Temos os aspectos linguísticos, que têm como foco os critérios intratextuais, exigindo conhecimentos linguísticos operacionais; e o aspecto contextual relacionado aos conhecimentos sociointerativos. Na produção de uma propaganda, por exemplo, o autor tem como alvo alcançar o receptor através do evento linguístico; ambos, porém, só poderão interagir havendo o domínio dos aspectos cognitivos, linguísticos e contextual, que Marcuschi (2008) trata como acessos. Temos ainda as sete condições da textualidade tratadas pelo autor, que estão relacionados aos aspectos semânticos do texto e não a princípios de formação textual, os quais, apresentaremos aqui, de forma breve:

Coesão: os processos da coesão textual estão voltados para os aspectos da conexão do texto, seja sequencial ou referencial. A conexão sequencial se realiza pelo uso dos conectivos, enquanto que a conexão referencial acontece pelos aspectos semânticos. A partir da coesão textual, é que o texto constitui os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos, afirmação apresentada por Marcuschi (2008). Os

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

processos de coesão do texto fundamentam-se nas competências textual do sujeito e depende também de fatores do sociointeracionismo.

A compreensão é pressuposta como presente em todo aquele que domina uma língua qualquer, uma vez que ele se comunica por textos e não por unidades isoladas. Dessa competência fazem parte, obviamente, elementos que ultrapassam o domínio estritamente linguístico e entram nos aspectos da realidade sociointerativa. (MARCUSCHI 2008, p. 101)

Assim, as categorias textuais estão relacionadas à sintaxe, à semântica e aos aspectos pragmáticos.

Coerência: A coerência textual é o critério de textualização que apresenta como fator essencial o sentido do texto. É um processo pelo qual ocorre o encadeamento de conhecimento que assume a função de dar continuidade semântica ao texto. Há em todo esse processo uma notória relação entre coesão e coerência, porém cada uma exerce função distinta. A coesão é um fator que está ligado à forma do texto, enquanto que a coerência tem como base a significação textual.

A coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários. Ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. Assim ela pode ser vista também como ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto (que o interpreta para compreendê-lo) tem para calcular o seu sentido. A coerência seria a possibilidade de estabelecer, no texto, alguma forma de unidade ou relação. (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p.13-14)

Para que um texto represente sentido na interação e na interlocução, o conhecimento do interlocutor desempenha um papel essencial, pois esses conhecimentos serão ativados, colaborando com o texto que está em foco. Marcuschi (2008, p. 119) ensina que “sabemos muitas coisas que não são ditas, mas que usamos na hora de interpretar um texto”. Isso ocorre a partir do uso dos elementos implícitos no texto que são utilizados para ampliar ou contribuir com sua compreensão.

Intencionalidade: a produção de um texto não surge do nada, sem que o autor apresente uma intenção para o mesmo. Marcuschi (2008) considera o produtor de um

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

texto o centro dos critérios da intencionalidade. Este critério tem relevante importância no processo da textualização. Esse critério se conclui quando, ao entrar em contato com o leitor, o texto produz o resultado esperado pelo autor, surgindo assim, outro critério: a aceitabilidade.

Koch (2011) defende que há dois sentidos no critério da intencionalidade: um restrito e um amplo. O sentido restrito trata da “intenção do emissor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente” (KOCH 2011, p.79), ou seja, os artefatos linguísticos são essenciais nestas produções. Em sentido amplo os emissores utilizam todos os recursos e formas “para perseguir e realizar suas intenções comunicativas”. Koch (2011, p.80).

Aceitabilidade: a aceitabilidade de um texto está relacionada à atitude de receptor, que o trata como um enunciado que apresentando coesão, compreendido e tendo coerência, representa algo significativo para o leitor. Marcuschi (2008) trata a definição dos limites da aceitabilidade como um problema, visto que a existência da mesma poder estar relacionada a um sistema, da plausibilidade cognitiva ou da situacionalidade. O autor atenta ainda para o fato de que a aceitabilidade como critério de textualidade, isto é, considerando aspectos linguísticos, difere da aceitabilidade utilizada pela gramática gerativa, pois aquela tem como base o enunciado, a comunicação não se preocupa com os elementos formais do texto, o que não ocorre com a aceitabilidade no plano gramatical, pois, de acordo com Marcuschi (2008), o não segmento dos padrões formais é considerado uma violação dos papéis temáticos.

Situacionalidade: o texto ou evento comunicativo está referido a uma determinada situação, seja no âmbito cultural, social, familiar ou outro. O que se define como critério de situacionalidade, que, de acordo com Marcuschi (2008, p.128), “não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção”. Todo texto, ao ser produzido, requer do autor as estratégias de produção. Ao escrever uma carta de reclamação, o sujeito precisa desenvolver várias ações: identificar o problema, sua localização, o responsável (ou responsáveis) pela resolução, utilizar os fatores padrão do gênero para culminar com

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

a produção. Todos esses critérios exigem uma mobilização do produtor, desta forma, “a situacionalidade pode ser vista como um critério de adequação textual”. Marcuschi (2008, p.128). A situacionalidade está relacionada ao funcionamento do texto enquanto elemento comunicativo, o que faz com que a importância desse texto seja dada diante da situação.

Em sentido estrito, o critério da situacionalidade é supérfluo, pois por natureza, já se admite que todo sentido é sentido situado. Não há produção de sentido a não ser em contextos de uso. E a categoria do uso (o usual) em boa medida deveria determinar os aspectos definidores da situacionalidade. (MARCUSCHI 2008, p. 129)

Intertextualidade: sendo o texto um elemento ligado a fatores históricos, sociais e culturais, se constitui a partir de relações dialógicas garantidas pelos critérios de textualização, dentre esses, a intertextualidade, que assume a função de, no dialogismo textual, relacionar um texto a outros textos, visto que toda ação comunicativa se origina ou retoma a outras. O critério da intertextualidade ocorre quando há esse diálogo e interação textual-discursiva.

De acordo com Koch (2011), a intertextualidade inclui fatores que diz respeito ao conteúdo, tratando do conhecimento de mundo; formas estando ou não ligado aos tipos textuais e fatores tipológicos, que trata de estrutura ou aspectos formais de caráter linguístico. Para Marcuschi (2008, p.130), “a intertextualidade é um fator importante para o estabelecimento dos tipos e gêneros de texto na medida em que os relaciona e os distingue”. O autor define esse processo como uma arquitextualidade, que se trata de uma relação intertextual que coloca um texto ligado a “diversas classes às quais ele pertence” – a intertextualidade não é apenas um critério de textualidade, é um princípio que constitui o texto em consonância com outros discursos e não como se fosse único.

Informatividade: todo texto é produzido abordando ou expondo um conteúdo. Quando alguém resolve ler um texto muitas vezes busca neste uma informação ou elementos que venham somar em seus aspectos sociais, profissionais, pessoais, etc. A informatividade parte do princípio de que independente das informações contidas

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

em um texto, o efeito destas diz respeito aos interesses e expectativas do leitor. Posto em contato com o leitor, o texto terá conteúdo e sentido, mas nem sempre terá o mesmo grau de informação para todos. A leitura de um manual de instrução, por exemplo, pode estar carregado de informações para o cliente que acabou de adquirir um aparelho eletrônico e não representar nenhuma informação para o técnico que já costuma fazer manutenção deste, pois as expectativas não são as mesmas. A bula de remédio não apresenta para o médico que o prescreve o mesmo nível de informação apresentado ao paciente que não conhece determinado medicamento, ou seja, o grau de informatividade não é o mesmo, já que este está relacionado aos interesses do leitor/ouvinte.

Caminho Metodológico

O presente trabalho se desenvolveu em torno dos critérios que permeiam os fatores de textualidade no processo de produção textual, através de atividades de retextualização de um texto escrito (propaganda) para outro também escrito (história em quadrinhos). A partir de vivências diárias de práticas pedagógicas e de observações dos processos de escrita e seus fatores de textualidade por alunos do ensino fundamental, mais precisamente dos anos finais, surgiu o interesse em trabalhar um projeto de intervenção pedagógica com esse viés de retextualização. Ações estas que nos rendeu uma ótima resposta escrita/leitura dos alunos, além do que o colhimento de corpus para analisar de que maneira se apresentam os fatores de textualidade durante esse processo de escritura.

A instituição escolar escolhida para o desenvolvimento das atividades pedagógicas escrita, investigação e intervenção foi a Escola Municipal Professor Amaro Soares de Souza, de Sanharó – PE. Trata-se de uma escola da rede municipal, que funciona nos três turnos com turmas de ensino infantil, ensino fundamental I e II (em sistema seriado), e turmas de EJA; atendendo cerca de 1000 alunos, vindos de todo o município, tanto da zona urbana como da zona rural. Alunos esses, em sua grande maioria, de classes sociais menos favorecidas, filhos de agricultores,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

pedreiros, ajudantes de pedreiro, vigilantes, costureiras, empregadas domésticas, donas de casa, pequenos criadores e desempregados.

Durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, em uma turma de 9º ano, que teve duração de pouco mais de dois meses, visto que foi iniciado o projeto em 21/09/2017 e concluído em 30/11/2017, realizamos as seguintes ações, resumidamente:

Quadro 2: Etapas de desenvolvimento do projeto de ensino

ETAPAS	AÇÃO
1ª ETAPA	Realização de uma sondagem, através de uma conversa com os alunos, sobre o gênero história em quadrinhos, com observação das curiosidades, dos conhecimentos e acessibilidade dos alunos relacionados aos gêneros. Em seguida, apresentação do gênero história em quadrinhos em slides, quando a turma observou quadrinhos com abordagens dos mais diversos temas e tipologia textual. Realização de atividades de apresentação dos aspectos históricos do gênero.
2ª ETAPA	Na sequência, leitura e interpretação de histórias em quadrinhos, em dupla. Continuando com a apresentação oral das conclusões de cada equipe, sobre as tiras analisadas. Logo em seguida, solicitação de um breve registro escrito dessa análise.
3ª ETAPA	Desenvolvimento de leitura de tiras, a partir de uma exposição em slides, observando aspectos próprios do gênero história em quadrinhos, como a representação da fala e do pensamento, a oralidade, onomatopeias e cores, cenas, personagens, espaço e tempo. Identificação de elementos de coesão e coerência do gênero em estudo.
4ª ETAPA	Exposição de propagandas, através de slides, seguida de análises de propagandas retiradas de revistas, jornais e internet.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

5ª ETAPA	Proposta de produção de propagandas em quadrinhos. Após a leitura e observação de vários textos, os alunos realizaram as retextualizações das propagandas analisadas.
----------	---

Como o projeto consta de uma grande envergadura, apresentamos aqui apenas alguns textos utilizados:

Figura 1: Turma do Chico Bento



Fonte:< <https://br.pinterest.com>>acesso em 15/09/17

Figura 2: Tira de Mafalda



Fonte:< <https://br.pinterest.com>>acesso em 14/09/17

Durante a exposição sobre a história em quadrinhos, foram tratados dos aspectos estruturais e funcionais dos textos. Observações dos elementos próprios do gênero, como a linguagem verbal e a linguagem não verbal, tipos de balões, espaços, detalhes imagéticos, metáforas, etc., enfatizando ainda que são elementos esses, imprescindíveis na interpretação do texto a partir dos elementos de sua textualidade. Todo o processo transcorreu com os alunos se manifestando livremente sobre os

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

textos em análise; todos participaram ativamente. Logo após a exposição e análise coletiva das histórias em quadrinhos, os alunos (em dupla) fizeram análises de histórias em quadrinhos impressas.

A etapa seguinte, logo após a conclusão das leituras e análises de tiras, teve como objeto de ensino o gênero propaganda, tendo em vista que foram dois gêneros: histórias em quadrinhos e propagandas os objetos de estudo utilizados para a produção de *corpus* para análise no trabalho, utilizando um processo de retextualização de propagandas em tiras. Nessa etapa, que aconteceu em duas aulas, foi realizada a exposição de slides com textos explicativos e propagandas, observando os aspectos estruturais dos textos, destacando a presença de linguagem verbal e não verbal e os elementos linguísticos presentes, com ênfase nos fatores de textualidade das propagandas, que é muito comum não aparecerem de forma explícita nesse gênero textual, o que exige do leitor conhecimento de diversos fatores contextuais para chegar à interpretação do texto. É um texto de ampla circulação social, porém a nossa abordagem ocorreu com propagandas retiradas da internet.

Queremos destacar aqui que durante a realização dessa atividade, houve uma intensa participação dos alunos, opinando, colocando suas observações, tanto sobre cada texto analisado quanto aos gêneros, de uma forma mais ampla. Podemos assim, observar uma demonstração de conhecimento dos alunos em relação aos gêneros em estudo. Percebemos, portanto não se tratar de gêneros textuais que os aprendizes encontrem grandes dificuldades para lê e compreendê-los.

Após as atividades de exposição oral sobre os gêneros histórias em quadrinhos e propagandas, com uso de projetor de imagens, e as leituras e análises de textos impressos, foi desenvolvida a etapa final, a retextualização, isto é, a produção de propagandas em histórias em quadrinhos, nas quais, buscamos verificar os critérios adotados por alunos do 9º ano de uma escola pública, no processo de produção textual; como os elementos construtores de sentido no texto: a coesão e a coerência. Reconhecemos que não há como tratar desses aspectos nesse estudo, sem considerar a importante contribuição trazida pela retextualização à produção textual e à metodologia a se desenvolver nesse aspecto.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

A atividade foi iniciada com a distribuição de diversos textos (propagandas) para a realização de leituras pelos alunos. Ação essa realizada em dois momentos. Logo após as leituras e análises, foi proposta a realização de retextualizações, solicitando aos discentes que desenvolvessem um texto, a partir das propagandas analisadas, porém através de histórias em quadrinhos. Entre as propagandas entregues inicialmente, tivemos propagandas de biscoitos, tênis, sabão em pó, guaraná e leite. Nesse texto, apresentadas apenas duas: a propaganda de biscoito e de leite. Foi adotada como critério para a escolha das propagandas, a acessibilidade dos produtos para os estudantes, ou seja, aproximar os textos ao universo do aluno, assim se tratando de algo real e possível ao seu cotidiano.

Veremos agora, a análise de dois dos textos produzidos (propaganda de biscoito e propaganda de leite). Destacamos aqui, que se trata de uma amostra. Foram muitas as produções, no entanto, ficaria muito extenso se fossem apresentadas todas nesse texto.

Analisando os Dados

A apresentação das análises terá a seguinte sequência: faremos as observações do texto-base (propagandas), em seguida serão as produções textuais das histórias em quadrinhos (texto-fim), iniciando pelos aspectos da retextualização e posteriormente faremos as considerações relacionadas à compreensão dos alunos e uso dos fatores da textualidade em suas produções. Diante da observação de cada propaganda, uma breve análise será feita, demonstrando assim alguns elementos presentes e caracterizadores do gênero.

Por questões éticas, os alunos-autores dos textos serão identificados como AA (aluno A) e AB (aluno B). Diante da observação de cada propaganda, uma breve análise será feita, demonstrando assim alguns elementos presentes e caracterizadores do gênero.

Análises da retextualização do aluno A

Na retextualização do 1º texto, o AA produziu uma HQ como texto-fim a partir de uma propaganda de biscoito (Figura 3).

Figura 3: Propaganda do biscoito Club Social



Fonte: <<http://portaldapropaganda.com.br>> acesso em 18/09/17

Nesta propaganda foram destacados alguns elementos do texto publicitário, como o foco dado ao nome da marca e o adjetivo “inconfundível” como um caracterizador do produto que se apresenta no texto, a função apelativa, própria do gênero. Os aspectos não verbais do texto também foram observados, enfatizando a importância desses para a identificação da marca.

A partir da propaganda dessa propaganda, o AA produziu a seguinte retextualização em HQ:

Figura 4: retextualização de propaganda de biscoito Club Social do AA



Fonte: atividade em sala de aula

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

O aluno opta, nessa atividade, por uma tira que, de acordo com Ramos (2017), é definida como tira tradicional por se tratar de um texto produzido no sentido horizontal, com dois ou mais quadrinhos. Ainda destacamos aqui a aplicação dos elementos visuais do texto, característico do gênero quadrinho, inclusive demonstrando conhecimento da importância dos tipos de balões como uma linguagem que fala ao leitor do texto, pois é através desses que se dão as possibilidades de compreender o que acontece na cena, como o humor, o tom de voz, e o pensamento do personagem.

O fator essencial para a retextualização de um texto é que haja compreensão, interação, ou seja, a identificação de seus elementos linguístico-discursivos que demonstrem a intencionalidade presente no enunciado do texto-base para ter realização no texto-fim. Para esse processo, Marcuschi (2001) nos traz os aspectos que envolvem todas as ações de retextualização. Importante frisar que não é uma atividade simples. O indivíduo que realiza essa ação, ativa seus conhecimentos linguístico-textuais-discursivos que surgem a partir de um processo cognitivo de compreensão, através de inferências, inversão e generalização (MARCUSCHI, 2001).

O AA compreende o propósito comunicativo do texto, que é divulgar a marca do biscoito Club Social. Ele cria um contexto peculiar ao produto, pois situa o personagem em um ambiente de casa. Utiliza o recurso do acréscimo representado no primeiro balão (pensamento) onde desenvolve uma ideia “Tô com fome. O que vou comer?” (explicando o desejo pelo produto), que é concluída no segundo. Para realizar o elo iniciado no primeiro quadrinho, aplica uma expressão que dá continuidade ao discurso, pois recorrendo a uma fala do texto-base “Quando a fome bate, nada melhor que Club Social”. Ainda é possível observar que há eliminação da expressão “inconfundível” que estava bem marcante no texto-base, sendo substituído pela expressão “nada melhor”.

Feitas as observações sobre os aspectos de retextualização, vejamos alguns pontos específicos acerca dos aspectos de textualidade:

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Coesão: o AA demonstra um bom domínio dos elementos de coesão textual. No primeiro quadrinho o personagem se questiona: “o que comer?”; ele consegue representar bem esse momento no balão-pensamento. No segundo quadrinho, apresenta uso dos termos que organizam a relação tempo e ação ao empregar a expressão “quando”, indicando o momento necessário ao consumo do produto. Portanto, os elementos de organização de sequência textual são aplicados na retextualização, garantindo a coesão textual entre o texto-base e o texto-fim pelo processo de “associação”, conforme preconiza Antunes (2017).

Coerência: com relação à coerência, o AA mantém entre os quadrinhos e a linguagem deles uma sequência de ideias que produz o que Antunes (2005) chama de “unidade de sentido”, isto é, o texto posta-se compreensível. O AA busca elementos implícitos e inserindo-os texto-fim, partindo do princípio de que o biscoito é útil ou consumido no momento que alguém sente fome e conclui a ideia com a divulgação do produto (biscoito Club Social).

Intencionalidade: de acordo com Marcuschi (2008), a intencionalidade é um critério contextual. O AA, portanto, compreende a necessidade de uma linguagem que conduza o leitor a perceber a função comunicativa do texto. Assim, ele opta por manter os elementos do texto-base (nada melhor que Club social) para construir a intenção comunicativa do texto. No caso em análise, se trata de persuadir o leitor a consumir um biscoito, o que mantém a intencionalidade presente no texto-base.

Intertextualidade: percebe-se que o AA não perde de vista os aspectos da intertextualidade. Ele traz elementos verbais “tô com fome” (do dia a dia) e “nada melhor que Club social” (do texto-base) e não verbais (o ambiente da casa e a embalagem do biscoito) para o texto-fim, mas busca a relação intertextual com o texto-base (a propaganda) mesmo aplicando os recursos peculiares ao gênero história em quadrinhos. Embora seja essa uma ação esperada, isso demonstra que o mesmo reconhece e aplica não apenas os elementos de intertextualidade com o texto-base,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

como também com outros com os quais ele lida no dia a dia, sejam esses orais ou escritos.

Informatividade: se mostra interligada à intencionalidade, pois o termo “nada melhor” pode ser a novidade ou imprevisibilidade apresentada no texto-fim. Observa-se que no texto-base a expressão “inconfundível” reforça a informação apresentada ao produto. O AA mantém essa informatividade no texto-fim, no entanto, realiza uma substituição pela expressão “nada melhor”.

Aceitabilidade: de acordo com Marcuschi (2008), a aceitabilidade de um texto é um aspecto psicológico, assim não se torna um critério simples de avaliar, levando em consideração que depende exclusivamente da receptividade por parte do leitor. O texto em análise divulga um alimento, por isso o AA utilizou recursos como a relação fome e desejo de comer com a imagem do produto, buscando assim provocar uma aceitação por parte do leitor, pois o elemento linguístico fome representa um ponto forte para a aceitação do produto. Para Marcuschi (2008), é este um critério de textualidade que não deve ser confundido com aspectos gramaticais, pois é totalmente semântico e isso é demonstrado pelo AA.

Situacionalidade: o AA usou estratégias adequadas para situar o leitor no contexto. Há a representação de uma situação que contextualiza a mensagem, visto que apresenta o personagem sentado, com um aspecto triste que está relacionado com a situação, sensação de fome, que logo é mudada diante do produto, no caso o biscoito Club Social. Assim o aluno utiliza elementos que associam o produto a uma situação específica de fome e alimento.

Análises da retextualização do AB

Veremos agora uma outra análise, agora do AB a partir do texto-base propaganda do leite Camponesa.

Figura 5: Propaganda do Leite Camponesa



Fonte: <<http://www.minasmarca.com>> acesso em 18/09/17

O anunciante associa à imagem expressões verbais que, de acordo com Carvalho (2014), podem ser definidas como intensificadores da ideia, através da repetição dos termos “tem mais” e “muito mais”, visando enfatizar a qualidade do produto. Na linguagem não verbal, apresenta além da criança como personagem, as cores diferentes em cada embalagem para representar os tipos de leite.

Figura 6: retextualização de propaganda do leite Camponesa do AB



Fonte: atividade em sala de aula

Ao realizar a retextualização o aluno produz uma tira de dois andares, como define Ramos (2017). Observamos que nos três primeiros quadrinhos, ele apresentou um diálogo entre os personagens do texto, aplicando os balões adequados a cada contexto. No último quadrinho, utiliza um discurso exclusivamente publicitário e, como fez o aluno do texto anterior, também retoma as expressões presentes no texto-base e produz os enunciados sem fazer uso dos balões.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

No desenvolvimento da atividade de retextualização da propaganda do leite Camponesa em história em quadrinhos, o AB manifesta conhecimento da aplicação de processo de reformulação através do acréscimo de elementos de humor, muito comum nas histórias em quadrinhos. No segundo e no terceiro quadrinhos, o AB utiliza os conhecimentos contextuais para trazer ao texto-fim elementos que não constam no texto-base, contudo sua função comunicativa se mantém. Logo, se fazendo necessárias a regularização e reordenação dos elementos do texto (MARCUSCHI, 2001) em aspectos de idealização e reformulação. Atividade essa muito bem desenvolvida pelo estudante, o que indica domínio gênero retextualizado. Veremos agora os aspectos da textualidade na construção do texto.

Coesão: ao retextualizar a propaganda do leite Camponesa para história em quadrinhos, o AB atenta bem para o uso dos elementos de coesão textual. É possível observar que esses elementos são identificados no texto-base e mantidos no texto-fim; utiliza os balões adequando-os ao contexto. Emprega os recursos de pontuação em consonância com a linguagem não verbal. É possível observar que o personagem representa as expressões fisionômicas de acordo com a expressão apresentada em cada balão, e ainda os balões adequados a cada expressão, fazendo uma boa articulação entre os elementos da linguagem verbal e não verbal do texto.

Coerência: no processo de construção da coerência textual o AB demonstra cuidado em manter a convergência contextual. Ela insere um elemento de humor a partir da ambiguidade gerada pela palavra “camponesa”. No entanto, utiliza os elementos de forma que há articulação entre cada uma das ideias apresentadas e continuidade temática, deste modo garantindo a unidade semântica do texto.

Intencionalidade: no que se refere à intencionalidade do texto, o AB utiliza no 2º quadrinho um jogo linguístico com tom de humor, porém não perde o foco da intenção apresentada: divulgar o leite da marca Camponesa. O que fica expresso no último quadrinho do texto. Há por parte do aluno uma compreensão do texto-base e, ao

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

mesmo tempo, um domínio linguístico e discursivo dos elementos que compõem o novo gênero, história em quadrinhos.

Intertextualidade: a retextualização apresenta uma intertextualidade explícita com o texto-base, visto que no último quadrinho ela retoma aos elementos verbais e não verbais da propaganda. O aluno demonstra, inclusive, conhecimentos de mundo, ao acrescentar ao texto elementos que não estão inseridos no texto-base, mas que produz inferências intertextuais, construindo assim um efeito de humorístico no texto-fim.

Informatividade: o critério de informatividade do texto está nos aspectos de benefícios que o produto oferece, como na expressão “é de vaca mesmo”, bem como a repetição das qualidades apresentadas no texto-base. O aluno demonstra compreender a importância destas informações para o leitor, ou seja, “sabor”, “qualidade” e a garantia de oferecer “saúde”, fatores de informação determinantes nesse contexto.

Aceitabilidade: o AB ao produzir o texto-fim utiliza ou mantém os elementos presentes no texto-base que motivam o leitor a aceitar ou se interessar pelo produto, isto é, o leite Camponesa. Há, portanto, uma preocupação em garantir ao texto, os requisitos para produzir aceitabilidade.

Situacionalidade: o AB já no primeiro quadrinho apresenta elementos verbais e visuais que constroem uma situação para todo o texto. Ele utilizou um diálogo entre dois personagens que situa toda a produção, isto é, cria um contexto de relevância para o texto, apresentando uma adequação para o contexto e para os usuários, conforme é defendido por Marcuschi (2008), requisitos importantes para tornar o texto proveitoso.

Considerações Finais

Em todos os textos analisados observamos que os alunos demonstraram compreensão dos textos-base, pois todos as principais essências e elementos dos propósitos comunicativos foram mantidos nos textos-fim. Também estão presentes nos textos produzidos aspectos que deixam claro o conhecimento dos alunos com relação a cada gênero textual e seu estilo – provavelmente o projeto didático por nós aplicado em sala de aula produziu o resultado de apropriação das características de ambos os textos trabalhados nas retextualizações.

Ao produzirem seus textos, tanto AA quanto AB apresentaram domínio dos aspectos em retextualização, como também conseguiram aplicar de forma interessante os fatores de textualidade, ou seja, não observamos construções incoerentes, sem sentido, diante da proposta apresentada. Temos retextualizações em HQ que condizem com o que solicitamos e o que desenvolvemos durante as atividades pedagógicas na turma, melhorando, significativamente, as competências linguísticas de leitura e de escrita das crianças envolvidas no projeto.

Além disso, é muito interessante observamos que os alunos não produzem apenas HQ e também não fazem propagandas; eles hibridizam os gêneros durante o retexto, construindo o que poderíamos chamar de “quadrinhos-propaganda”. Marcuschi (2002) explica que quando o gênero tem uma determinada função e se utiliza da forma de um outro gênero, tem-se o que se chama de fenômeno da intertextualidade intergêneros. Pelo que vemos das escritas dos alunos, eles fazem a utilização da função da propaganda dentro da forma dos quadrinhos, elaborando uma relação intergenérica o que faz com que os “quadrinhos-propaganda” tenham aspecto semiótico de HQ com propósitos comunicativos de divulgação dos produtos – tal fenômeno é também defendido por Marcuschi (2008) como “mescla de gêneros”, pois em uma construção harmônica, temos quadrinhos com função de convencimento para consumo.

Dos resultados obtidos nesse trabalho, constatamos que as atividades com propagandas e histórias em quadrinhos em sala de aula são de fato alternativas positivas que despertam o interesse dos alunos e ajudam direcioná-los nas práticas

de produção textual, de leitura, de re-escrita, de interpretação do texto e do co(n)texto do gênero-base. Tal ação pedagógica, deveria ser pauta constante dos professores de Português, para uma tentativa plausível de melhoria das competências linguísticas dos alunos do Fundamental.

Finalizamos dizendo que retextualização – aliada aos estudos dos fatores de textualidade – pode e deve ser um instrumento sempre presente na sala de aula como recurso que muito contribui para o desenvolvimento do ler, do escrever, do entender, da produção. Transformar um gênero escrito em outro também escrito pode proporcionar ao aluno, consideravelmente, ampliação dos conhecimentos e da apropriação das características em relação aos diversos gêneros que venham circundar o ambiente escolar, além de ser uma metodologia muito interessante para o professor aplicar, rotineiramente, durante suas aulas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN. **Os Gêneros do Discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DIKSON, Dennys. **A retextualização escrita-escrita**. Rev. Bras. Linguíst. Apl., v. 18, n. 3, p. 503-529, 2018.
- _____, **Da escrita para a escrita: processos e aspectos em retextualização**. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2019.
- KOCH, I. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

KOCH, I. V; TRVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MATÊNCIO, M. L. M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo**. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

ROJO, R. MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Recebido em: 11/05/2020.

Aprovado em: 27/08/2020.

LITERATURA E CINEMA EM INTERAÇÃO DISCURSIVA: A VALOR(IZ)AÇÃO DO EU NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

LITERATURE AND CINEMA IN DISCURSIVE INTERACTION: THE VALOR(IZ)ATION EU ACTION IN SPECIAL EDUCATION

Weslei Chalegui de Melo*

Éderson Luís da Silveira**

Wilder Kleber Fernandes de Santana***

RESUMO: Este trabalho se propôs a analisar como o cinema e a literatura podem ser utilizados no âmbito da Educação Especial, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos visando o trabalho com características estéticas artísticas visando fins didáticos. Em nossa pesquisa recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos de Duarte (2009), Bourdieu (1979), Cosson (2006), Candido (1995) e Bosi (1974), dentre outros. Houve uma pesquisa de campo em uma escola de educação Especial de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE com a elaboração e aplicação de uma proposta metodológica que envolve tanto o cinema quanto a literatura em sala de aula. Os resultados, discutidos e analisados ao longo desse trabalho, evidenciaram as potencialidades dessa modalidade de ensino via interação discursiva e, conseqüentemente, caminhos para um horizonte artístico interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Literatura. Cinema. Ensino.

ABSTRACT: This paper aims to analyze how cinema and literature can be used in the scope of Special Education, especially in the Education of Young People and Adults, aiming to work with artistic aesthetic characteristics for didactic purposes. In our research, we used the theoretical and methodological assumptions of Duarte (2009), Bourdieu (1979), Cosson (2006), Candido (1995) and Bosi (1974), among others.

* Doutorando em Letras: Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: weslei@alunos.utfpr.edu.br

** Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua na área de Estudos da Linguagem - Estudos Discursivos, Literários e Educacionais. E-mail: ediliteratus@gmail.com

*** Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Gestão da Educação Municipal (UFPB, 2017). E-mail: wildersantana92@gmail.com

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

There was a field research in a special education school of the Association of Parents and Friends of the Exceptional - APAE with the elaboration and application of a methodological proposal that involves both cinema and literature in the classroom. The results, discussed and analyzed throughout this paper, showed the potential of this teaching modality via discursive interaction and, consequently, paths to an interdisciplinary artistic horizon.

KEYWORDS: Special education. Literature. Cinema. Teaching.

Introduzindo o percurso

Não é raro pensar que o cinema e a educação, incluindo a educação especial, sofrem efeitos de reducionismo pedagógico, pois muitos pensam que o filme em sala de aula possui apenas a finalidade de distrair os alunos enquanto o professor corrige atividades, lança algum dado no diário ou cumpre outras burocracias que a instituição a qual está vinculado solicita que ele realize.

Neste contexto, o objetivo da presente pesquisa é realizar um estudo da interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) entre literatura e cinema, especificamente ao averiguarmos como a interrelação entre esses fenômenos artísticos contribui para a formação do sujeito contemporâneo no âmbito dos processos educativos. Posteriormente, buscamos apresentar as potencialidades de ambas as expressões artísticas no ensino e, mais especificamente, na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, relatamos uma experiência prática desenvolvida com alunos envolvendo tais recursos, mostrando assim as limitações e os pontos promissores de tal encaminhamento¹.

¹ Os alunos considerados público-alvo da Educação Especial são os discentes que tiverem deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação de acordo com o Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e da Educação de Jovens e Adultos são aqueles que não conseguiram finalizar os estudos via acompanhamento regular de acordo com faixa etária equivalente. Na APAE existe a necessidade de identificar as necessidades dos discentes a fim de que sejam realizadas adaptações curriculares que resguardam “[o] caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, ou seja, a convergência com as condições do aluno e a correspondência com as finalidades da educação na dialética de ensino e aprendizagem. Não se colocam, portanto, como soluções remediativas para ‘males diagnosticados’ nos alunos, nem justificam a cristalização do ato pedagógico igualmente produzido para todos na sala de aula. Do mesmo modo, não defendem a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar

Discentes com necessidades educativas especiais (NEE) podem apresentar habilidades em determinadas tarefas e dificuldades em outras, daí a importância nem se subestimar nem de superestimar tais sujeitos. Daí a importância das adequações curriculares que são “[p]ossibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 33). Nesse prisma de interpretação, é preciso tornar o currículo regular “apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, possível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (BRASIL, 1998, p. 33).

Desse modo, a pesquisa se justifica por tratar-se de uma discussão que evidencia, tanto teoricamente quanto na prática, a proposição de ferramentas inovadoras de trabalho na educação especial e na EJA visando um ensino docente crítico e esclarecedor quanto à pesquisa, de forma que este consiga repensar sua prática e o *modus operandi*.

A Interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), presente em alguns elementos enunciativos, não apenas orienta os interlocutores (alunos) em sala de aula para a compreensão responsiva dos conteúdos citados, mas também despertam um processo empático, propulsor da sensibilização do eu. Todos esses aspectos compõem o horizonte ideológico, que, segundo o crítico russo, consiste em uma disposição de elementos sógnicos e sociais.

A pesquisa pautou-se em obras de autores como Duarte (2009) que trata da relação cinematográfica como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, como também autores renomados da teoria literária, como Cosson (2006), Candido (1995), Bosi (1974). Vale ressaltar que o desenvolvimento da atividade contou com o apoio dos profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAÉ), que foram solícitos e se fizeram presentes. Assim, as interfaces da presente pesquisa, de cunho teórico e prático, foram desenvolvidas no prazo de dois meses. Dessa forma, o trabalho desenvolvido, como um todo, pretendeu

para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esses dois atores” (BRASIL, 1998, p. 16).

contribuir por meio das modalidades artísticas cinema e da literatura, da forma como podem auxiliar no trabalho pedagógico da Educação Especial no âmbito da EJA.

Em aspectos estruturais, o manuscrito está dividido em duas seções: a primeira, intitulada *Literatura, cinema e valor(iz)ação do eu na Educação Especial*, promove uma discussão sobre as linguagens artísticas como adjuntas no processo de sensibilização e auto aceitação – compreender a singularidade existente em cada um –. A segunda seção, *Procedimentos metodológicos: efetividade da prática na Educação Especial* consiste em um ato descritivo de uma proposta metodológica executada em uma escola de Educação Especial localizada no Paraná, mas especificamente, voltada à EJA. Por fim, seguem as considerações finais e as referências.

Literatura, cinema e valor(iz)ação do eu na Educação Especial

Pensando a necessidade de pautar considerações acerca da autonomia docente, é preciso assinalar que esta não se dá sem que sejam consideradas as instâncias cotidianas nas quais os professores se situam na prática e politicamente. Isso porque a compreensão acerca do que é a escola e como são tecidos os currículos constituem aquilo que Gonçalves (2019) considerou como estando situado no âmbito das “políticas práticas”. Se o autor em questão considerou que as formas de pensar a escola e de tecer currículos não se alijam do cotidiano dos docentes então este trabalho traz uma proposição particular: pensar a educação especial e as necessidades de autoaceitação dos discentes a partir de uma proposta didática que englobe o trabalho que considere as relações entre literatura e cinema.

A literatura, de acordo com Bosi (1974), associa-se parte da palavra para a imagem na configuração concreta de recursos visuais, sinais gráficos, para transmitir, por meio da imaginação, formas e figuras com propriedades subjetivas, mas que possuem elementos familiares – ainda que a concretização de tais formas para cada leitor possa vir a ser distinta - em todos os que a leem (no caso do cinema ouvem/enxergam). Na ótica do crítico,

A Teoria da Forma ensina que a imagem tende (para nós) ao estado de sedimento, de quase-matéria posta no espaço da percepção, idêntica a si mesma. Cremos “fixar” o imaginário de um quadro, de um poema, de um romance. Quer dizer: é possível pensar em termos de uma constelação se não de um sistema de imagens, como se pensa em um conjunto de astros. Como se o objeto e imagem fossem dotados de propriedades homólogas (BOSI, 1974, p. 67).

Portanto, na educação, a linguagem escrita presente na literatura proporciona, ainda mais que o cinema, um constante exercício da imaginação, pois, no caso de um romance, por exemplo, não há o desenho do ambiente, nem dos rostos dos personagens, das cores, há de fato algumas sugestões acerca do ambiente e dos personagens, entretanto os detalhes são preenchidos pela imaginação dos leitores/ouvintes.

Tal exercício é essencial para alunos da educação especial, como forma de expressão de seus sentimentos e vontades, tendo em vista que por meio dele podem abstrair uma realidade presente somente no mundo ficcional. Assim, trata-se de mais um meio pelo qual a abstração de conceitos se dá através do exercício cognitivo/intelectual². Cosson (2006, p. 25) defende que

[...] aquilo que se ensina como literatura na escola costuma ter contornos muito diversos. Tome-se, como exemplo, a divisão da literatura segundo a faixa etária do leitor, que coloca, de um lado, a literatura infanto-juvenil e, de outro, a literatura sem adjetivo. Essa divisão, tão cara a escola, termina contribuindo para o bem conhecido vácuo existente entre os números de publicação de obras de literatura infanto-juvenil e da literatura “adulta”, mostrando que os leitores daquela não se transformam em leitores desta, como se, uma vez “formado” o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte de sua vida.

No ensino fundamental, de acordo com Cosson (2006), ainda há um certo interesse do professor e da escola em trazer uma literatura que se aproxime ao universo dos alunos, depois dessa fase, especialmente no ensino médio, esse elo é

² É preciso pensar e promover, conforme apregoaram Santos, Silveira e Silva (2016) experiências dessujeitantes na educação. Isso porque se torna cada vez mais necessário problematizar de que forma os sujeitos são e continuam sendo historicamente constituídos. Isso é possível através da experimentação e é tal instância que permite olhar o sujeito a partir de sua singularidade. A literatura, de acordo com Cosson (2006), na escola e na educação especial é dividida em dois segmentos, uma literatura “legal” e “agradável”, ou seja, a literatura Infanto-juvenil e uma outra bem menos “prazerosa”, essa recebe o nome apenas de “literatura”. Muitas crianças, jovens e adultos, enquanto na escola leem, saindo já não leem mais, será que de fato foram formados leitores nessas condições?

perdido. Os alunos passam a não ver aplicabilidade e sentido no que estão lendo, trazendo significações próprias de forma a ampliar sua visão de mundo isentas da relação com os textos literários. Não é a toa que Jeferson Assumpção (2000) intitulou a escola como uma máquina de destruir leitores e Todorov (2010) chegou a mencionar que a literatura corre perigo já que é tratada em sala de aula como um edifício em construção: terminada a construção, dever-se-ia deixar os andaimes um pouco de lado e vislumbrar a obra, mas frequentemente os docentes e livros didáticos continuam presos aos andaimes da construção. Não é a toa que a reação dos discentes frente a leituras obrigatórias que visam respostas previamente estipuladas em testes escolares é a repulsa e o distanciamento.

A esfera literária, conforme Candido (1995), constitui uma necessidade universal. Por meio dela é possível vivenciar diversos tempos, lugares, culturas e línguas, frequentemente para muito além do que poderíamos experienciar sem ela. Com tais premissas pode-se perceber a importância de se ensinar literatura dentro da educação especial, da EJA ou qualquer outra modalidade de ensino, pois “[a] literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza” (CANDIDO, 1995, p. 73), da mesma forma que “nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 73).

A literatura, dessa forma, de acordo com Candido (1995), se torna indispensável para uma abrangente formação humana, colaborando ao desenvolvimento, formando a personalidade, as emoções, permitindo a ampliação de repertórios, visões de mundo, reflexões, pontos de vista, entre outros aspectos. É ela que permite tornar o ser humano mais aberto ao diferente e, além de tudo, traz, potencialmente, um vasto conhecimento acerca do mundo humano e natural. Tal instância, de acordo ainda com o crítico literário (1995), pode solapar preconceitos dos mais diversos, dentre eles o linguístico³. A partir do contraste, da identificação e do estranhamento a literatura pode fazer com que o sujeito entenda o seu vocabulário,

³ Para saber mais acerca do que venha a ser e como se manifesta o preconceito linguístico sugere-se a leitura de Bagno (2002).

aceitando-o e percebendo que se trata de mais um entre tantos, nem mais errado nem mais certo apenas singular e rico nas suas peculiaridades. De acordo com o autor a humanidade que a literatura pode fazer florescer se justifica por ser:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 117).

Quanto ao cinema, conforme o estudo de Bourdieu (1979), fez com que as pessoas pudessem adotar, mediante a reflexão, uma nova postura diante do mundo e, com isso, adquiriam a “competência para viver”. Outrossim, o cinema, assim como a literatura, é capaz de fazer emergir nas pessoas sentimentos como o de alteridade, de reconhecimento de injustiças sociais, de gênero, de raça e de classe, tornando o espectador, antes de apenas um mero sujeito que assiste, através da catarse, alguém que se identifica ou desidentifica-se com o que acontece na tela⁴. Dessa forma, no âmbito de um contexto escolar inclusivo, de acordo com Duarte (2009), deve-se mostrar os “produtos culturais” do cinema não de forma pronta e acabada, mas, pelo contrário, proporcionando uma crítica ao que é mostrado, revelando intencionalidades, proposições e até preconceitos presentes nas obras. Além disso, “O cinema torna não só compreensível o teatro, a poesia e música, como também o teatro interior do espírito: sonhos, imaginação, representações: o tal minúsculo cinema que existe na nossa cabeça” (MORIN, 1977, p. 243).

Importante mencionar que o professor de educação especial que for trabalhar usando como ferramenta o cinema, deverá ter o entendimento de que não se trata de

⁴ O cinema possui em si a potencialidade, de acordo com Duarte (2009) buscando fundamento em Emile Durkheim, de socializar a cultura e o modo de ser e atuar em uma determinada época, possibilitando, além disso, o estabelecimento da coesão social entre diferentes grupos, algo necessário para os jovens presentes no contexto inclusivo de educação, já que, muitas vezes, são colocados à margem da sociedade. Dessa forma, “Não se trata, portanto, apenas de uma imposição/interiorização no indivíduo de esquemas culturais (normas, valores, regras) sempre preexistentes a ele próprio, mas de um movimento dinâmico de produção e de reprodução, de perpetuação e de transformação no qual a adaptação de uma nova geração ao mundo social sempre o modifica um pouco” (DUARTE, 2009, p.15).

um meio pelo qual seus alunos, passivamente, adequam-se à cultura e ao status quo vigente. Ao contrário, o aluno pode ser estimulado a agir enquanto assiste selecionando, aceitando ou descartando convenções com as quais vai tendo contato ao longo de um filme⁵.

A existência de obras cinematográficas, de acordo com Duarte (2009), aproxima o diferente facilitando a convivência e promovendo o respeito, além é claro de ajudar no reconhecimento de que se está inserido em uma sociedade com diferentes, o que por si só já faz de qualquer sujeito “um diferente”. Ajudar a entender o “outro” é sempre uma tarefa crucial na escolarização de qualquer nível, existem muitos conteúdos que perpassam essa tarefa e, com o auxílio do cinema, esses aspectos transversais podem, mais facilmente, emergir nos alunos. A importância disso se dá no reconhecimento da singularidade de cada um a partir de uma diferença crucial que precisa ser respeitada. No âmbito da EJA, então, isso pode possibilitar o entendimento de que não apenas os discentes são singulares, mas também o mundo à sua volta⁶.

Importante também é fazer perceber que a obra cinematográfica não está alijada da sociedade da história, da época em que foi forjada. Tais elementos não podem ser negligenciados sob risco de anacronismo. Ao mesmo tempo em que é importante situar a obra no tempo e no espaço também é importante fazer perceber que independente de quando tiver sido elaborada existe a possibilidade de não haver terminado de dizer o que tinha para dizer tal qual a definição de clássico apregoada por Italo Calvino (1993). Como os livros alguns filmes também podem ser vistos como

⁵ Por exemplo, quando um contemporâneo vê um filme da década de 1930 e se depara com os estilos de chapéus usados, renega certas convenções quanto ao modelo e ao estilo, entretanto não deixa de aceitar, na atualidade, o uso de chapéu. Isso porque se trata, de maneira dialética, de “produzir e reproduzir”, inserindo-se, de forma crítica, a cultura (DUARTE, 2009).

⁶ Dessa forma vale o relato de Duarte quando este menciona que “Aprendi a aprender com filmes, a usufruir mais intensamente da emoção que provocam, a interpretar as imagens, a refletir a partir delas, a reconhecer valores diferentes e a questionar os meus próprios. E o fato de essa experiência ter sido tão fundamental na minha formação (muito do que conheço do mundo, das culturas e das artes aprendi vendo filmes) é uma das razões pelas quais decidi estudar, academicamente, as relações das pessoas com o cinema” (DUARTE, 2009, p.22). Discutir as imagens e as representações imaginárias presentes nas obras cinematográficas é de suma importância para se trabalhar com o cinema em sala de aula, pois é necessário discutir o que transmite a obra, quais elementos usados para alcançar o entendimento do público, para quem se destina a obra e quais as técnicas usadas para sua produção aliada ao modo como fora montado o roteiro faz da discussão acerca do cinema em sala muito mais rica e completa (DUARTE, 2009).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

clássicos a partir deste argumento. Dessa forma, tanto o cinema quanto a literatura, na medida em que podem integrar o cotidiano escolar na educação especial, pode trazer reflexões e auxiliar em diversas abordagens dos mais diferentes conteúdos. Nesse sentido, caso seja usado de maneira adequada com finalidades estabelecidas, pode fazer com que se resgate o interesse dos alunos pela aprendizagem, pois tais domínios ideológicos (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) potencializam os saberes dos alunos para além das formas linguístico-formais das palavras e das imagens, suscitando, através da catarse, possibilidades de problematização do que foi assistido.

Tendo em vista tais atribuições, é um negligenciamento ignorar a importância da literatura na educação especial, ainda mais por se tratar de um contexto em que os alunos, em grande parte das vezes, aprendem a partir de narrativas ouvidas e lidas, onde a imaginação é um recurso amplamente utilizado pelos professores para alcançar objetivos educativos e de aprendizagem.

É na propositura de tais caminhos que emergem estudos sobre o imaginário, que, de acordo com Montigneaux (2003), deve ser “cultivado” durante toda a vida e na escola inclusiva essa competência é essencial. É importante então destacar que o cinema tem essa capacidade de fazer com que os alunos, com auxílio da apreensão das imagens e dos sons, consigam simular outros mundos que não apenas o mundo imediato, possibilitando, assim, que pensem a partir de simbolismos e se tornem passíveis de abstrair conceitos de modo que, sem tal recurso, poderia ser mais difícil. Nesse direcionamento,

O imaginário detém lugar importante no cotidiano da criança. É a um tempo uma maneira de liberar suas angústias ou tensões acumuladas, mas é igualmente para ela um meio de conhecer a realidade, de se projetar e “de imaginar a vida”. A imagem, por sua função simbólica (como sinal, ela representa um objeto), abre o imaginário da criança e é também uma verdadeira fonte de prazeres para esta. A imagem toca sua sensibilidade e entra em “ressonância” com seu mundo interior e suas experiências pessoais. Enfim, a imagem participa ativamente na representação do mundo para a criança pelo fato de estimular sua memória visual (MONTIGNEAUX, 2003, p. 63).

O imaginário não vale, como apontado na citação de Montigneaux (2003), apenas para o cotidiano infantil, vale também para as fases posteriores da vida, da

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

mesma forma que traz significação aos momentos da vida de uma criança pode também trazer sentido para o adulto. Portanto, conclui-se que o cinema pode produzir encantamento e identificação em qualquer fase da educação que se proponha desde que se tenham os devidos cuidados e objetivos definidamente claros pelos professores.

Quanto à Interação Discursiva, é gestada por Volóchinov (2017 [1929]) como fenômeno social, e se materializa na *realidade fundamental da língua* enquanto material verbal. Essa característica dialógica da linguagem se estende para todos os tipos de interação e coloca a necessidade de diferenciar as situações específicas em que ocorrem as interações e plurissignificações do eu e do outro (BAKHTIN, 2006 [1979]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]).

A palavra e a imagem, de acordo com Moreira (2008), são dois elementos essenciais para os discursos literários e cinematográficos e, portanto, fontes de aproximação entre o cinema da literatura. A prática docente, dessa forma, deve estar amparada amplamente nesses recursos, em complementariedade a uma perspectiva metodológica que consiga envolver as diferentes formas de expressões artísticas com os conteúdos escolares e com a autoaceitação dos alunos.

O cinema, assim como a literatura, trabalha com variadas esferas ideológicas (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]) e com as mais diversas abordagens e perspectivas; tal fato faz com que as relações entre as duas modalidades de expressão consigam se complementar como recurso em sala de aula. Além disso, possuem a capacidade de fazer com que o leitor se insira nas obras literário-cinematográficas a partir de um ponto de vista baseado na alteridade. O aluno que assiste/lê consegue vivenciar os dramas vividos pelos personagens e, com isso, encontra auxílio para ajudá-lo a lidar com seus conflitos internos e consegue perceber o mundo à sua volta a partir de um olhar embebido em criticidade (ao ver o outro, também se olha). A amplitude do cinema é que ele não se reduz ao que narra, mas é atravessado por diversas peculiaridades que o constituem.

Desde sua invenção, o cinema compreende temas gerais, científicos, filosóficos, históricos, cotidianos, poéticos ou culturais, registrando, por meio da imagem em movimento, todos os tipos de assunto. Não há nenhuma novidade, portanto, em dizer que o cinema, nesse sentido, mais do que um

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

objeto estético com especificidades próprias constitui uma linguagem de formação. Com frequência, entretanto, é visto de forma superficial e subjetiva, descaracterizando seu potencial como linguagem de conhecimento (MOREIRA, 2008, p. 32).

Além da sensibilização promovida pelas diferentes linguagens artísticas, há a possibilidade de usar, ainda como ferramenta pedagógica, filmes que partam do interesse dos alunos. A quantidade de obras cinematográficas, por exemplo, é absurdamente exponencial, e selecionar fica a cargo do professor que deve levar em conta a relevância do conteúdo, a qualidade da obra e o quanto esta poderá cativar a atenção dos alunos (MOREIRA, 2008).

Os filmes infantis são vistos, de acordo com Moreira (2008), pelos pais, pela sociedade e até pela escola como uma arte de “menor valor”, menos relevante. Tanto que chegam a ser considerados como uma arte de “segunda linha”. Tal representação imaginário-conceptual deve ser problematizada, pois há filmes infantis com roteiros tão ou mais complexos que muitos filmes voltados ao público adulto. Na perspectiva de Duarte (2009), o cinema deve continuar sendo perpetuado como um instrumento precioso para movimentar ensino e aprendizagem de valores, crenças, visões de mundo e fatos históricos. Nessa mesma linha de pensamento, Fresquet (2009) atesta que o cinema aproxima o outro no tempo e no espaço. Desse modo, tem acesso - profundamente - a paisagens, culturas e costumes de outras épocas e lugares.

Além do mais, unir a literatura com alguma produção cinematográfica infantil pode ser um recurso enriquecedor, entretanto se faz necessário que se trabalhe de forma aprofundada, crítica e orientada a partir de objetivos bem definidos e delineados. É necessário também que se atente às adaptações cinematográficas de obras literárias, pois não se pode cair no risco de assinalar apenas semelhanças e no âmbito da transposição do papel para o audiovisual conforme assinala Moreira (2008).

Há uma ascensão dentro do espaço escolar em relação à utilização dessas adaptações na tentativa de popularizar a leitura, principalmente com a importância, também crescente, do uso da multimídia na escola e este pode acarretar perdas de parâmetros importantes na inserção do mundo na sala de aula, como, por exemplo, alguns professores preferem apenas unir a leitura da obra com a adaptação cinematográfica, sem promover uma análise mais profunda do que se perdeu ou ganhou com esta ou aquela visão do roteirista (MOREIRA, 2008, p. 33).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Relacionar filmes infantis com os livros de literatura que influenciaram obras pode ser uma ferramenta relevante, entretanto, deve ficar claro para este aluno que se trata de expressões diferentes, o que se passa no filme não é uma representação fidedigna do que se passa no livro, pois há um diretor no filme e não apenas um roteirista fazendo o papel de autor como nos livros, além, é claro, de constituírem-se como linguagens autônomas, munidas de características estruturais próprias, trazendo significações e sensações diferentes (MOREIRA, 2008).

Procedimentos metodológicos: efetividade da prática na Educação Especial

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foi pensada uma prática que envolvesse alunos com Necessidade Educacionais Especiais de uma escola de Educação Especial-APAE em um município do norte do Paraná, no final do ano de 2018 (novembro e dezembro). Foram escolhidas as turmas A/B da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Tal atividade foi realizada com cinco alunos, sendo três meninos e duas meninas, dois dos meninos no âmbito do Espectro Autista e um deles Down, e as meninas com síndrome de Down. Todo o grupo com compreensão explícita dos conteúdos e do ritmo da turma, a faixa etária foi de 18 até 30 anos nesta turma em específico.

A proposta teve como princípio fundamental trabalhar as relações que dizem respeito a vivências de sujeitos caracterizados social e culturalmente sob a égide da diferença, buscando pautar as discussões e reflexões desenvolvidas no respeito, na dignidade humana e no entendimento de que a sociedade brasileira atual é heterogênea nos seus mais diferentes aspectos, sejam eles culturais, religiosos, de orientação sexual, de deficiências físicas, de diferentes formas de aprender dentre outros. Respeitar tais diferenças e conseguir inserir-se na sociedade sendo “diferente” é uma tarefa que, antes de ser uma preocupação do Estado, é uma preocupação da instituição escolar, considerando que é na escola que os sujeitos passam a maior parte de sua infância e adolescência (no caso da APAE isso se estende, em alguns casos, à fase adulta).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Para isso foi decidido usar como ferramenta para tal discussão duas obras, uma delas cinematográfica e outra literária. A primeira é nada mais que o filme *Shrek* e a segunda a obra *Uma Zebra Fora do Padrão*, de autoria de Paula Browne (2011). Ambas as obras possibilitam importantes reflexões acerca do diferente, do que é e do que não costuma ser aceito pela sociedade, sobre a influência do que é considerado culturalmente no imaginário social como belo e formas de repensar a própria caracterização de beleza sob outros meandros de problematização.

Em um primeiro momento foi realizada a contação da história *Uma Zebra Fora do Padrão* visando, posteriormente, discutir na roda de conversa os diferentes comportamentos da Zebra, o porquê de ela ser bagunceira e se isso de fato fazia dela alguém menos feliz ou não, enfatizando a problematização da aceitação e da autoaceitação. Outra questão a ser debatida, ainda na roda, foi se a zebra “tinha menos valor” que as demais zebras por ser criativa ou por ser uma zebra diferente. O conceito de valoração permite que os discentes reproduzam ao mesmo tempo em que se situem criticamente em relação à história.

Na outra aula foi exibido o primeiro filme do *Shrek* e, depois, assim como com a história da zebra, foram discutidos alguns pontos relevantes da obra cinematográfica em questão, a fim de questionar e levantar a discussão acerca da aparência do Shrek, se sendo como era possuía sentimentos como todo mundo. Outros questionamentos levantados foram: Shrek e Fiona se amavam? O Burro se casar com um dragão é aceitável? Tais problematizações estiveram alicerçadas na intervenção docente, a todo o momento deixando a discussão relevante e mostrando as diferenças entre aparência e essência.

Após toda a discussão, foi então realizada uma atividade individual posteriormente seguida de outra atividade realizada em grupo que consistiu em produzir cartas para os colegas. Cada carta seria direcionada a um colega em específico e no seu conteúdo deveria conter qualidades dos colegas, cada um faria conforme suas possibilidades. Poderia, para acrescentar, conter desenhos e gravuras (contendo até elementos do filme e da história nos desenhos). Neste caso, o papel do docente foi auxiliar na produção das cartas e, no fim, as cartas seriam lidas, por aqueles que conseguem ler, e o professor leu as cartas daqueles que não sabiam/não

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

conseguissem ler. Finalmente, a atividade teve encerramento a partir de um diálogo compreendido acerca das dificuldades, da avaliação, das impressões sobre filme e obra literária e sobre a temática que perpassa a realização da proposta didática em questão.

No que diz respeito à avaliação da proposta, durante o filme e a leitura da história foi possível perceber, mesmo que os alunos já tivessem assistido ao filme, um grande interesse por tudo o que estava sendo passado, também foi notório o interesse dos alunos frente às discussões realizadas. Alguns alunos, ainda na roda de conversa/participação oral, fizeram apontamentos relevantes. Um dos meninos chegou a dizer que “Shrek tinha só cara de mau”, que na verdade Shrek era o mais bonzinho da história por querer acabar com a caça das criaturas mágicas.

Na aplicação da proposta, todos estavam animados e queriam escolher os colegas que escreveriam as cartas, como eram em 5 foi solicitado que 4 deles trocassem cartas entre si e o discente restante fizesse uma carta para o professor. Na elaboração foi explicado quais são os elementos que constituem uma carta, que deveria ter um local e uma data, uma saudação, um destinatário, a temática a ser desenvolvida, uma introdução ao assunto, um fechamento e uma assinatura ao final. Alguns dos alunos, principalmente os meninos, tiveram certa dificuldade para elaborar o conteúdo, mas o tempo todo os próprios discentes foram apresentando ideias em voz alta uns para os outros possibilitando que todos pudessem escrever. Além disso, acompanhou-se o andamento da escrita e tiveram ajuda para efetuarem a dobradura de carta.

Durante o momento em que escreviam, foram lembrados do filme e da história, para que pensassem que elementos e lições presentes no filme poderiam ser colocados nas cartas. Todos os alunos conseguiram finalizar atividade, ainda que uma das meninas tenha usado muito mais o recurso do desenho do que da escrita. É importante frisar que, durante a escrita, a avaliação e a apreensão do conteúdo do filme e do livro não se deram apenas encerrando-se em uma forma descritiva de explanação acerca do que continha um ou outro. Os discentes trouxeram elementos acerca do imaginário das diferenças que os cercam, questões referentes à

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

autoaceitação e também de autoestima mesmo que percebessem que a sociedade em volta do Shrek e da zebra nem sempre esteve aberta ao diferente.

Os objetivos de fato foram alcançados, percebeu-se, pelo texto dos alunos, que demonstraram compreensão tanto do conteúdo do gênero textual carta, quanto do objetivo primário da proposta que envolvia autoaceitação, a compreensão acerca do que é ser diferente, para aceitá-lo e compreender que a diferença não faz de ninguém menos ou mais, a diferença é o que torna cada um singular.

Ambos os meninos autistas apresentaram certa dificuldade na elaboração do conteúdo da carta, entretanto com a ajuda dos professores conseguiram de fato produzi-la, ambos mostraram entender do que se trata a aceitação e o respeito às singularidades. O menino Down teve muita desenvoltura para sua produção, fez uma carta que deixou os professores emocionados, na carta dizia que sem a diferença o mundo não teria nenhuma graça.

Entre as meninas foi possível perceber que, mesmo que às vezes se distraíssem entre elas em suas conversas e brincadeiras, conseguiram entender satisfatoriamente o significado da proposta. Talvez, as duas já tivessem internalizado a proposta antes de ter sido passada, pois ambas são extremamente afetuosas e prestativas com praticamente todos os alunos da escola, sempre querem ajudar e se sentir úteis perante os demais. Na produção do cartaz também apresentaram desenvoltura. Mais importante que o êxito da atividade é imprescindível destacar que tanto a literatura quanto o cinema, neste caso, se tornaram ferramentas férteis para que houvesse não apenas o aprendizado das diferenças, mas a solidificação de um processo de autoaceitação diante de um mundo que muitas vezes ao invés de somar, subtrai e exclui, marginalizando. A questão da representatividade implícita permite que os sujeitos vejam a si como passíveis de vivenciar um “felizes para sempre” que, na maioria das histórias para crianças e adolescentes, se esboça a partir da realização de personagens padronizadas cultural e socialmente.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Considerações finais

Por meio da presente pesquisa pode-se perceber que há um universo, ainda não explorado por muitos professores, que envolve tanto a literatura quanto o cinema, ambos possuindo um potencial educativo e pedagógico de potencial profícuo e enriquecedor. Combiná-los pode também ser uma importante ferramenta para a discussão de conteúdos e conceitos de um campo mais abstrato por meio de algo mais concreto e próximo do aluno, facilitando a vivência e compreensão de conteúdos e conceitos a ser apre(e)ndidos.

Pode-se perceber que na educação especial e na EJA, ainda mais que na educação regular, o cinema e a literatura trabalhados juntos podem favorecer a aprendizagem desse público, pois possibilita que consigam criar imagens mentais e, por meio da imaginação que possuem, conseguem entender o que os currículos e parâmetros propõem.

Na aplicação foi possível perceber como tais recursos facilitam o entendimento além de fazer com que os alunos se sintam muito mais interessados na proposta trazida pelo professor, possibilitando que, além disso, os alunos sintam-se parte do conteúdo exposto na medida em que suas produções se inserem junto a obras cinematográficas e literárias.

Referências

ASSUMÇÃO, Jeferson. **Máquina de destruir leitores**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>> Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- BOSI, Alfredo. Imagem, Discurso. **Revista Discurso**, v. 5, n. 5, p. 65-86, 1974.
- BROWNE, Paula. **Uma zebra fora do padrão**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- Duarte, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: 4. ed. Autêntica, 2009.
- Fresquet, A. (Org.). **Aprender com as experiências do cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2009.
- GONÇALVES, Rafael Marques. Autonomia e políticaspráticas de currículos: uma equação entre raízes e opções. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-16, 2019.
- MEDVIÉDEV, P. A ciência das ideologias e suas tarefas imediatas. In: MEDVIÉDEV, Pável. **O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica**. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016a [1928], p.41-56.
- MORIN, E. **Cultura de massa: o espírito do tempo – I/neurose**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.
- MONTIGNEUX, Nicolas. **Público-alvo: crianças**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- MOREIRA, Julyana. Leitura, literatura e cinema na sala de aula: uma cena. 2008. 93 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8049-leitura-literatura-e-cinema-na-sala-de-aula-uma-cena.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- SANTOS, Gabriel Nascimento da Silva ; SILVEIRA, Éderson Luis ; SILVA, João Paulo de Lorena . (Des)naturalizando Sujeitos e Práticas na Escola: Foucault para além de vigiar e punir. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 1275-1287, 2016.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3. ed. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin. A Interação Discursiva. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017b [1929]. p. 201-226.

ANEXO
(Plano de aula)

PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Estabelecimento: Escola - APAE - Educação Especial TURMA: EJA Modalidade A e B

TURNO: Manhã

Bimestre: 2º

ANO: 2018

DISCIPLINA: Literatura

CONTEÚDO ESTRUTURANTE:
<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade; Escrita; Respeito; Criatividade
CONTEÚDOS BÁSICOS:
<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade: Conversa, relatos de experiências, discussões e reflexões; • Escrita: Carta expressiva; • Leitura: Leitura das cartas;
CONTEÚDOS ESPECIFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar com a compreensão acerca do diferente; • Discutir a aceitação e a autoaceitação; • Entender seus sentimentos; • Reconhecer as qualidades dos outros; • Construir cartas (gênero textual), usando sua criatividade e emoções.
OBJETIVOS ESPECIFICOS – levar o aluno gradativamente a:
<ul style="list-style-type: none"> • Expressar seus sentimentos e entendimento e reflexão acerca da diferença; • Entender relações acerca do “diferente”; • Reconhecer suas próprias diferenças e as das pessoas a sua volta; • Conhecer outras realidades, costumes e padrões da sociedade; • Elaborar textos com concordância e clareza, partindo do reconhecimento das qualidades do outro; • Ampliar sua visão em relação ao respeito, a dignidade humana e o entendimento sobre a sociedade brasileira atual, em relação a heterogenia nos seus mais diferentes aspectos sejam eles culturais, religiosos, de orientação sexual, de deficiências físicas e de suas diferentes formas. • Compreender as relações e diferenças entre aparência e essência. • Possibilitar a reflexão acerca de si mesmo.
ENCAMINHAMENTO E RECURSOS METODOLÓGICOS

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de TV (pen drive); • Uso do livro <i>Uma Zebra Fora do Padrão</i>; • Uso do filme <i>Shrek</i>; • Discussão acerca das imagens e as representações presentes nas obras, assim como os seus objetivos; • Discutir quais elementos são usados para alcançar o entendimento do público, para quem se destina a obra e quais as técnicas usadas para sua produção; • Atividade escrita: Produção de cartas; • Utilização de papel, caneta, lápis, desenhos e recortes; • Leitura das cartas.
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Entende relações acerca do “diferente”; • Reconhece e reflete sobre si mesmo, expressando seus sentimentos e entendimentos, e também na valorização das relações entre as pessoas a sua volta. • Entende outras realidades, costumes e padrões da sociedade; • Reconhece qualidades dos outros e expressa-as; • Elabora textos com concordância e clareza, respectivamente de acordo com suas dificuldades e superações. • Amplia sua visão em relação ao respeito, a dignidade humana e o entendimento sobre a sociedade brasileira atual, em relação a heterogenia nos seus mais diferentes aspectos sejam eles culturais, religiosos, de orientação sexual, de deficiências físicas e de suas diferentes formas. • Compreende as relações e diferenças entre aparência e essência.
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
<p>Atividades: Rodas de conversa; Carta escrita e leitura –</p> <p>*Observação: Será avaliado conforme a necessidade de cada indivíduo com base em observações durante a atividade.</p>

Recebido em: 25/08/2020.

Aprovado em: 14/09/2020.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

A VISÃO DO AMOR NO *SERMÃO DO MANDATO*, DE PADRE ANTÔNIO VIEIRA

THE VISION OF LOVE IN THE *SERMÃO OF MANDATO*, BY PATRE ANTÔNIO VIEIRA

Leidiany Melo de Souza*

Edwirgens A. Ribeiro Lopes de Almeida**

RESUMO: Levando-se em consideração que os gregos definem três tipos de amor, *Eros*, *Fília* e *Ágape*, o objetivo deste trabalho é abordar a visão do amor trazida pelo padre jesuíta Antônio Vieira, no *Sermão do Mandato*, que foi proferido aos doentes do Hospital Real de Lisboa, no ano de 1643. Diante da questão, destaca-se o modo como o padre aborda o tempo, a ausência, a ingratidão e o melhorar de objeto como sendo os quatro remédios do amor e o que ele define como sendo o amor sem remédio. Sendo uma pesquisa de cunho bibliográfico que utiliza como referencial teórico-crítico textos de Alfredo Bosi, Antonio Candido, Elaine Cristina Deckmann Fleck, Mauro Dillmann Tavares, Massaud Moisés, dentre outros, com o intuito de demonstrar que, segundo o jesuíta, o amor é um sentimento que precisa ser cultivado, alimentado e fortalecido pelos indivíduos por meio da moral cristã, que representa o amor *Ágape*, que é o amor divino, o amor de Deus.

Palavras-chave: Amor. Vieira. Sermão. Remédios do amor. Amor sem remédio.

ABSTRACT: Considering that the Greeks define three types of love, *Eros*, *Fília* and *Agape*, the objective of this paper is to approach the vision of love brought by the Jesuit priest Antonio Vieira, in the *Sermon of the Mandate*, which was delivered to the sick of the Royal Hospital of Lisbon, in 1643. In this regard, the way in which the priest approaches time, absence, ingratitude and the improvement of object as the four remedies of love and what he defines as being is highlighted. Love without medicine. Being a bibliographical research that uses as theoretical-critical reference texts of Alfredo Bosi, Antonio Candido, Elaine Cristina Deckmann Fleck, Mauro Dillmann Tavares, Massaud Moisés, among others, in order to demonstrate that, according to the Jesuit, love is a feeling that needs to be cultivated, nurtured, and strengthened by

* Graduanda em Letras Português pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Email: leidianymelo@yahoo.com.br

**Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília - UNB, Doutora em Língua e Literatura espanhola e hispano-americana pela Universidade de São Paulo – USP. Professora do Programa de Pós-graduação em Letras/Mestrado e do Departamento de Comunicação e Letras da Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Email: edwirgensletras@gmail.com

individuals through Christian morality, which represents agape love, which is divine love, the love of God.

Keywords: Love. Vieira. Sermon. Remedies of love. Love without medicine.

A visão do amor

Observa-se que historicamente as produções literárias abordam o amor em uma visão erótica e sexual, vivenciada no contexto do casamento ou fora dele, ou seja, é o amor *Eros*, o amor entre homem e mulher. Entretanto, como evidencia Elaine Fleck e Mauro Tavares (2013) o amor é um assunto amplo e diverso, “(...) estando além da relação afetiva entre os gêneros” (FLECK; TAVARES, 2013, p. 270). Sendo assim, o objetivo deste trabalho é abordar a visão do amor no *Sermão do Mandato*, do padre jesuíta Antônio Vieira, proferido aos doentes do Hospital Real de Lisboa, em 1643.

Segundo Carlota Santos (2012), o início da Idade Moderna portuguesa “coincidiu com o término de quase duas centúrias de acentuada depressão demográfica resultante dos efeitos combinados da peste, que grassou de forma mais ou menos intensa pela maior parte dos países europeus durante os séculos XIV e XV” (SANTOS, 2012, p. 205). Coincidiu também com as crises que assolaram grandes populações promovendo fomes insistentes e o aumento da mortalidade, além de guerras fronteiriças e externas que dizimaram parte da população ativa masculina, externando em um declínio considerável dos níveis de casamentos e nascimentos nos anos posteriores.

Santos (2012) declara que entre 1527 a 1532 e em 1580 a população portuguesa cresceu significativamente, acompanhada de um período de desaceleração até o ano de 1640, devido às crises de mortalidade sucedidas nas três últimas décadas de Quinhentos e também devido à emigração para o Brasil ou às migrações internas para os principais centros urbanos portugueses, principalmente para Lisboa. As quatro últimas décadas do século XVII representaram um período de crescimento modesto, em consequência de um contexto político instável ligado a

fatores climáticos desfavoráveis e a proliferação de doenças contagiosas que influenciaram os níveis de mortalidade.

Fleck e Tavares (2013) apontam que os séculos XVI e XVII apresentaram um significativo crescimento demográfico em Lisboa acarretado pelo comércio ultramarino. Em contrapartida, a cidade se viu devastada por epidemias como a difteria, a malária (febre terçã), o tifo, a febre tifoide e a peste bubônica, situação intensificada pela falta de alimentos e alta dos preços, principalmente a partir do declínio dos lucros vindos da produção açucareira no Brasil, durante o período posterior à Restauração, no ano de 1640.

De acordo com Priscila Silva (2015), no século XV temos a figura do rei dom João II como o protagonista de um processo de centralização política, sendo incentivador e financiador da expansão ultramarina, além de ser o responsável por uma extensa reforma hospitalar, que levou a estrutura de assistência portuguesa em direção à modernidade. Apesar de ser um período de rupturas com as práticas assistenciais antecedentes, ocorreram algumas permanências, pois a enfermidade e a miséria continuaram sendo vistas como mediadoras e intercessoras do perdão divino, abrindo as portas do paraíso.

P. Silva (2015) explicita que o rei dom João II preocupou-se com a saúde do reino, seja a saúde espiritual ou a saúde corporal. No sentido espiritual, dedicou-se à prática da caridade, realizando peregrinações, romarias e orações que demonstram um rei extremamente devoto e envolvido com a salvação de sua alma e a caridade cristã. Já no sentido corporal, passou a cuidar da questão da peste, elaborando e negociando com a corte pontifícia uma reestruturação hospitalar, intervindo na ação de boticários e cirurgiões e até em questões sanitárias da cidade. Sabendo que o antigo modelo hospitalar não abrangia mais o atendimento de uma população em crescimento e adoecimento, o rei começa uma negociação com a cúria papal para concentrar em um grande hospital todos os ineficientes e pequenos hospitais de Lisboa.

Conforme Luís Ramos (1993), dom João II requisitou ao Sumo Pontífice a incorporação, em um único hospital, de todos os hospícios da capital, “conseguindo, em 1485 a autorização em causa, não só para Lisboa, como ainda para todas as

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

idades do Reino, onde as casas menores deveriam agregar-se à maior que em cada núcleo urbano existisse” (RAMOS, 1993, p. 336). Nesse contexto, ocorre a construção do Hospital Real de Todos os Santos, iniciada no ano de 1492, em uma horta que pertenceu ao mosteiro de S. Domingos. O hospital era o destino de diversos doentes, empobrecidos e famintos da Lisboa seiscentista, porém abrigava também lavradores, burgueses, comerciantes e fidalgos, proporcionando tratamento e conforto frente à proximidade da morte. Se o restabelecimento da saúde física resultasse da intervenção médica, de cirurgiões, sangradores e boticários, a cura, consoante com a cultura da época, ocorria por meio da força da oração, à qual era concedida uma eficácia maior do que ao tratamento clínico, pois como observam Fleck e Tavares (2013), dentro do Hospital Real, “as salas dos doentes e a capela que nele funcionava formavam arquitetonicamente o modelo de uma cruz, o que tornava possível a assistência dos ofícios religiosos pelos pacientes que se encontravam nas enfermarias” (FLECK; TAVARES, 2013, p. 274).

Já no século XVI, é atribuído aos sermões uma importância fundamental para os propósitos da contrarreforma da Igreja Católica, sendo responsáveis pela propagação da fé, além da conversão e da persuasão dos indivíduos a mudanças de hábitos por meio da palavra, ou seja, da fé. Fleck e Tavares (2013) salientam que “o sermão não era pregado apenas para analfabetos e a recepção de suas mensagens não se dava exclusivamente através da leitura, pois era através da audição dos sermões pregados nas igrejas que a mensagem cristã alcançava e instruía as almas” (FLECK; TAVARES, 2013, p. 271). Interpretados como ações eloquentes ligadas à oratória e também como discurso instituído na área da retórica e associado à hermenêutica e à linguística, “os sermões obedeciam a uma estrutura ordenada, definida a partir de uma introdução, passando pela explanação do tema abordado, cuja argumentação apoiava-se em passagens bíblicas e em escritos de santos e teólogos, até chegar à conclusão” (FLECK; TAVARES, 2013, p. 271).

Essa utilização dos sermões demonstra a função social que a literatura exerce, como argumenta Sandra Sacramento (2010), ao atribuir à literatura um princípio utilitarista, segundo o qual o literário está a serviço do ideológico, com a intenção de ter a existência reconhecida, a “razão, assim, devia conter a emoção, contrária a

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

qualquer manifestação do desejo, fazendo, entretanto, concessão ao belo, ao bom e ao justo, quando o artístico deve estar em comum acordo com a ética” (SACRAMENTO, 2010, p. 17). Antonio Candido (2006) também analisa a literatura como um produto social, pois expressa as condições da civilização na qual ocorre, observando que durante a produção existem três momentos que são intimamente ligados, traduzindo-se como autor, obra e público, sendo que a “atuação dos fatores sociais varia conforme a arte considerada e a orientação geral a que obedecem as obras” (CANDIDO, 2006, p. 32).

Sandra Nitrini (2010) enuncia que o texto localiza-se na sociedade e na história, sendo que “estas, por sua vez, também constituem textos que o escritor lê e nas quais se insere ao reescrevê-las” (NITRINI, 2010, p. 159). Deste modo, a autora considera que o escritor participa da história por meio da transgressão da abstração, ou seja, da escrita e da leitura, “em outras palavras, da prática de uma estrutura significativa em razão de, ou em oposição a uma outra estrutura” (NITRINI, 2010, p. 159). Como demonstra Sacramento (2010), a literatura é capaz de aguçar no leitor um encanto pelo sublime, por intermédio da técnica artística conquistada com o trabalho e perseverança do escritor.

É relevante destacar que além de possuir uma função social, a literatura também possui um estilo de época, uma escola literária. No caso específico dos sermões, essa escola é o Barroco. Como aponta Massaud Moisés (1969), o período do Barroco tem início no ano de 1580, “quando Camões morre e Portugal perde sua autonomia para a Coroa espanhola, e termina em 1756, quando se funda a Arcádia Lusitana” (MOISÉS, 1969, p. 147). O autor destaca que o Barroco consiste em uma tentativa de aliança harmoniosa entre as duas perspectivas que guiavam a cultura renascentista: a medieval e a clássica, reciprocamente teocêntrica e antropocêntrica, que no decorrer de sua vigência cultivaram a prosa doutrinária, a poesia, a oratória, a epistolografia, o teatro e a historiografia.

Moisés (1969) comenta que a prosa doutrinária do Barroco manifesta duas linhas, a religiosa e a laica, escritas em um estilo límpido e terso, expressa na obra de Padre Manuel Bernardes, D. Francisco Manuel de Melo, Matias Aires, Cavaleiro de Oliveira, dentre outros. Já a poesia fraciona-se em conceptista e gongórica, sendo

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

representada por Francisco Rodrigues Lobo, D. Francisco Manuel de Melo, Frei Antônio das Chagas, Sórora Violante do Céu, Diogo Camacho, D. Tomás de Noronha, Antônio Barbosa Bacelar, Eusébio de Matos, Francisco de Vasconcelos, Jerônimo Baía e Bernardo Vieira Ravasco. A historiografia passou a concentrar-se em mosteiros e conventos, com a passagem de Portugal para o comando espanhol (1580-1640), dirigindo-se para estudos de individualidades e assumindo uma feição obscurantista e medievalizante, tendo como principais representantes Frei Luís de Sousa e a historiografia de Alcobaça. A epistolografia literária em prosa instala um dos elementos mais importantes do Barroco português, destacando-se D. Francisco Manuel de Melo, Sórora Mariana Alcoforado e Padre Antônio Vieira. O teatro apresentou-se preso aos moldes vicentinos ou expressão clássica, ou por influência do meio antirreformista, desenvolvendo características religiosas e pedagógicas, recebeu influência da comédia francesa e italiana.

Alfredo Bosi (1978) expõe que o Barroco perdurou por mais tempo na Europa neolatina, sofrendo o impacto dos recentes estados mercantis, sendo na nobreza e no clero espanhol, português e romano que se instaura o barroco-jesuítico, tratando-se de um mundo em defensiva, preso à Contrarreforma e ao Império Filipino, lutando com áreas liberais do Protestantismo e do racionalismo em crescimento na Inglaterra, França e Holanda. O Barroco é permeado “pela experiência do Renascimento e herda as suas formas de elocução maduras e crepusculares: o classicismo e o maneirismo” (BOSI, 1978, p. 34), entretanto a vida social e a retórica que traduzem as relações quotidianas são diferentes. Já Candido (2006) aponta que no decorrer do Barroco a religião-doutrina se mistura indivisivelmente à religião-símbolo, com dialética intelectual defendendo as metáforas, as formas, “toda a marcha em arabesco da expressão culta” (CANDIDO, 2006, p. 102).

Moisés (1969) enfatiza que a maior figura do Barroco foi o padre Antônio Vieira, devido sua ação pessoal, os méritos de sua oratória e por sua obra epistolográfica. O padre jesuíta nasceu na cidade de Lisboa, no ano de 1608, vindo para o Brasil aos seis anos, ingressando no colégio jesuítico da Bahia. Em 1634 ordenou-se e logo alcançou fama de pregador culto e eloquente. Em 1º de dezembro de 1640 é desencadeado o movimento de restauração da independência portuguesa, e ele viaja

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

para Portugal com a intenção de protestar lealdade ao recente monarca, D. João IV, com o qual passa a usufruir de elevado respeito e prestígio, “de que resulta ser nomeado para várias embaixadas diplomáticas no estrangeiro” (MOISÉS, 1969, p. 147). No ano de 1652 desloca-se para o Maranhão e empenha-se na conversão e catequese de indígenas. Depois de nove anos retorna para Lisboa, onde é preso devido suas ideias de caráter sebastianista. É confinado por oito anos em uma casa jesuítica e seu direito de pregar é cassado. Após ser libertado dirige-se para Roma, para requerer a revisão do seu processo, tornando-se “orador oficial do salão literário da Rainha Cristina da Suécia” (MOISÉS, 1969, p. 147). Permanece em Lisboa por alguns anos lutando pela causa dos judeus frente à Inquisição, retorna ao Brasil em 1681 e dedica-se “à faina de redigir e polir seus sermões e outras obras” (MOISÉS, 1969, p. 147-148). Antônio Vieira falece em 1697, tendo escrito *Sermões* (15 volumes, 1679-1690, 1710-1718), *História do Futuro* (1718), *Esperanças de Portugal* (1856-1857), *Clavis Prophetarum* (inédita e perdida), além de quinhentas cartas.

Antônio Vieira possuía um estilo conceptista, determinando comparações e analogias do período e passagens bíblicas, exibindo enorme profundidade de raciocínio, sendo observado como “o maior orador sacro da história portuguesa, critica os pregadores cultistas por possuírem discursos ociosos” (LEDO; MARTINS, 2001, p. 30). Cardoso Filho (2011) salienta que seus sermões tinham a finalidade de conscientizar e cristianizar os ouvintes sobre os preceitos éticos do Evangelho, sendo suas principais obras, o *Sermão da Sexagésima*, que aborda a arte de pregar, e o *Sermão de Santo Antônio* ou *Sermão aos Peixes*, que trata da escravidão indígena, ambos sermões são divididos em introdução, argumentação e conclusão.

No século XVII, era comum entre os religiosos escrever sobre o mandamento do amor e sobre o que significava o amor de Cristo, que morreu devido seu grande amor pelos homens. Sendo assim, padre Vieira escreveu entre os anos de 1643 a 1670 seis sermões que abordam a perfeição do amor de Cristo, bem como a imperfeição do amor dos homens, “sendo os cinco primeiros proferidos em Portugal e o último na Itália. Apesar de não terem sido destinados ao mesmo público, todos se caracterizam pela erudição e pelo emprego de complexos jogos de palavras, visando a persuadir e a convencer os ouvintes” (FLECK; TAVARES, 2013, p. 272). Dentre

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

esses seis sermões, nos deteremos à análise do *Sermão do Mandato*, proferido aos doentes do Hospital Real de Lisboa, no ano de 1643. A escolha desse sermão se deu devido ao interesse de desvendar a forma como o jesuíta aborda o amor em sua obra, bem como o que ele trata como sendo os remédios do amor e o amor sem remédio.

Segundo Vieira (1643), os enfermos presentes no hospital estavam doentes do amor,

Diz o evangelista, Senhor, que a enfermidade vos trouxe a este lugar, e não a prodigalidade. Enfermo diz que estais, e tão enfermo que a vossa mesma ciência vos promete poucas horas de vida, e que por momentos se vem chegando a última [...]. Qual seja esta enfermidade, também o declara o evangelista. Diz que é de amor, e de amor nosso, e de amor incurável (VIEIRA, 1643, p. 1).

Sendo assim, ele propõe falar sobre os remédios do amor e o amor sem remédio:

Acomodando-me pois ao dia, ao lugar e ao Evangelho, sobre as palavras que tomei dele, tratarei quatro coisas, e uma só. Os remédios do amor e o amor sem remédio. Este será, amante divino, com licença de vosso coração, o argumento do meu discurso (VIEIRA, 1643, p. 1).

Edson Silva (2013) ressalta que o *Sermão do Mandato* de 1643 foi pregado durante a Quaresma, tendo como tema “a paixão, o sofrimento amoroso e o inquietante contraste entre o amor de Cristo e a vulgar amorosidade humana” (E. SILVA, 2013, p. 3). Fleck e Tavares (2013) expõem que, no sermão, padre Vieira descreve o amor como uma doença irremediável, recomendando a utilização de determinados remédios para a cura dos enfermos de amor, tais remédios são o tempo, a ausência, a ingratidão e o melhorar de objeto, pois como evidencia o jesuíta,

Os remédios do amor e o amor sem remédio são as quatro coisas, e uma só, de que prometi falar, porque, sendo a enfermidade do amor a que tirou a vida ao Autor da vida, não se pode mostrar que foi amor sem remédio, sem se dizer juntamente quais sejam os remédios do amor [...]. Os remédios, pois, do amor mais poderosos e eficazes que até agora tem descoberto a natureza, aprovado a experiência e receitado a arte, são estes quatro: o tempo, a ausência, a ingratidão, e, sobretudo, o melhorar de objeto [...]. E com se aplicarem todos estes remédios à enfermidade, todos estes defensivos ao coração, e todos estes contrários ao amor do divino Amante, nem o tempo o diminui, nem a ingratidão o esfriou, nem a ausência o enfraqueceu, nem a melhoria do objeto o mudou um ponto (VIEIRA, 1643, p. 1).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

O padre se detém no esclarecimento da eficácia de cada remédio para suprimir a doença do amor, das almas pecadoras.

O primeiro remédio do amor, o tempo, submete e caracteriza variadas particularidades dos seres humanos, sendo responsável pela corrupção, pela finitude e pela degeneração das coisas, sendo que nada que faz parte do domínio do mundo sensível pode evadir-se. Pois, como afirma o jesuíta “tudo cura o tempo, tudo faz esquecer, tudo gasta, tudo digere, tudo acaba” (VIEIRA, 1643, p. 2).

Para E. Silva (2013), o tempo concede a força da paixão amorosa que define o começo do relacionamento entre os indivíduos, porém tira a novidade do amor, acarretando em um relacionamento de curta duração, visto que “essa enfermidade aumenta com o tempo, ela se gasta, perde aos poucos a intensidade e finda por completo com o passar dos dias” (E. SILVA, 2013, p. 4). O autor retrata que os seres humanos criam uma imagem do seu objeto amoroso, amando “aquilo que não existe e, conforme o tempo passa, o amante percebe que seu desejo e imaginação sobre o amado não encontra correspondência na realidade” (E. SILVA, 2013, p. 5).

Vieira (1643), valendo-se do amor de Cristo, demonstra que o tempo não diminui o amor, mas o amor que diminui o tempo, pois “se o amor de Cristo de mil horas fazia uma só hora, vede quão certo é o que eu dizia, que, em vez de o tempo diminuir o amor, o amor diminui o tempo” (VIEIRA, 1643, p. 3), por isso o jesuíta afirma que o tempo é o primeiro remédio para os doentes do amor.

O segundo remédio do amor é a ausência. Vieira (1643) observa que os filósofos definem a morte pela ausência, “e a ausência também se há de definir pela morte, posto que seja uma morte de que mais vezes se ressuscita” (VIEIRA, 1643, p. 5), atribuindo à morte dois efeitos, dividir e esfriar, salientando que a ausência também possui os mesmos efeitos ou poderes:

Despediram-se com grandes demonstrações de afeto os que muito se amavam, apartaram-se enfim, e, se tomardes logo o pulso ao mais enternecido, achareis que palpitam no coração as saudades, que rebentam nos olhos as lágrimas, e que saem as lágrimas, e que saem da boca alguns suspiros, que são as últimas respirações do amor. Mas, se tomardes depois destes ofícios de corpo presente, que achareis? Os olhos enxutos, a boca muda, o coração sossegado: tudo esquecimento, tudo frieza. Fez a ausência seu ofício, como a morte: apartou, e depois de apartar, esfriou (VIEIRA, 1643, p. 5).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

E. Silva (2013) esclarece que, da mesma forma como morte acarreta o esquecimento daqueles que já se foram, a ausência no amor provoca um tipo de esquecimento. Bem como o tempo, a ausência sujeita-se à degradação das coisas submetidas ao mundo sensível. O autor afirma que os “seres humanos não são capazes de suportar uma falta que perdure por muito tempo. A ausência é o estado em que não se pode alcançar o amado com o olhar, pois amor é essencialmente união que não suporta distâncias” (E. SILVA, 2013, p. 5). Deste modo, Vieira (1643) sustenta que por mais distante que seja a ausência, ela não é capaz de mudar a natureza do amor, pois.

Assim como o amor de Cristo não podia deixar de amar em nenhum tempo, porque é eterno, assim não pode deixar de amar em nenhum lugar ou distância, porque é amor. – O amor não é união de lugares, senão de vontades; se fora união de lugares, pudera-o desfazer a distância, mas como é união de vontades, não o pode esfriar a ausência. A ausência mais distante que se pode imaginar é a que hoje fez Cristo: [...] ausência deste para o outro mundo. Todas as outras ausências, por mais distantes que sejam, sempre se fazem dentro do mesmo elemento, de uma parte da terra para a outra. A ausência de Cristo era tão distante, que excedia a esfera de todos os elementos, e passava da terra até o céu (VIEIRA, 1643, p. 5).

Como a distância e a ausência eram excessivas, a distância afastou os corpos, entretanto não conseguiu dividir os corações, “pôde a ausência impedir a vista; mas não pôde esfriar o amor” (VIEIRA, 1643, p. 5). Vieira (1643) frisa que, apesar de os efeitos da ausência serem dividir e esfriar, “a ausência de Cristo, em vez de dividir, uniu, e em vez de esfriar, acendeu. Em vez de dividir, uniu as pessoas, e em vez de esfriar, acendeu o amor” (VIEIRA, 1643, p. 5), sendo que quanto maiores forem as distâncias da ausência de Cristo, maiores e mais fortes serão os efeitos e afetos de Seu amor.

A ingratidão é o terceiro e o mais forte remédio do amor, uma vez que,

Assim como os remédios mais eficazes são ordinariamente os mais violentos, assim a ingratidão é o remédio mais sensitivo do amor, e juntamente o mais efetivo. A virtude que lhe dá tamanha eficácia, se eu bem o considero, é ter este remédio da sua parte a razão. Diminuir o amor o tempo, esfriar o amor a ausência, é sem-razão de que todos se queixão; mas que a ingratidão mude o amor e o converta em aborrecimento, a mesma razão o aprova, o persuade, e parece que o manda. Que sentença mais justa que privar do amor a um

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ingrato? O tempo é natureza, a ausência pode ser força, a ingratidão sempre é delito. Se ponderamos os efeitos de cada um destes contrários, acharemos que a ingratidão é o mais forte. O tempo tira ao amor a novidade, a ausência tira-lhe a comunicação, a ingratidão tira-lhe o motivo. De sorte que o amigo, por ser antigo, ou por estar ausente, não perde o merecimento de ser amado; se o deixamos de amar não é culpa sua, é injustiça nossa; porém, se foi ingrato, não só ficou indigno do mais tíbio amor, mas merecedor de todo o ódio (VIEIRA, 1643, p. 7).

O jesuíta salienta que o tempo e a ausência contestam o amor pela memória, já a ingratidão pela vontade e pelo entendimento, deste modo, tendo “ferido o amor no cérebro, e ferido no coração, como pode viver?” (VIEIRA, 1643, p. 8).

De acordo com E. Silva (2013), a ingratidão é contrária ao amor, pois conforme a tradição aristotélico-tomista do amor, a reciprocidade é um dos aspectos principais das relações amorosas, sendo que o sentimento amoroso é dotado de uma benevolência prazerosa, desejando estar junto do indivíduo por quem se tem afeto, rejeitando o descontentamento e pesar provocados pela ingratidão do amado.

Como revela Vieira (1643), a ingratidão é o maior contrário do amor, sendo este terceiro remédio o último, bem como o mais presente e eficaz, dado que “é a ingratidão com o amor, como o vento com o fogo: se o fogo é pequeno, apaga-o o vento; se é grande, acende-o mais” (VIEIRA, 1643, p. 8). O jesuíta demonstra que Cristo sofreu dos homens as maiores ingratidões, “mas nenhuma, nem todas juntas foram bastantes para lhe remitem um ponto o amor, nem vivo, nem morto” (VIEIRA, 1643, p. 8), pois Cristo amou os que estavam no mundo e também os que não estavam, “não só amou os presentes, senão os passados e os futuros, porque por todos os que eram, foram e haviam de ser, deu o preço de seu sangue” (VIEIRA, 1643, p. 8). Reiterando que “não podendo as ingratidões ser maiores, tiveram tão pouco poder contra o amor de Cristo, que — assim como dissemos dos outros remédios — em vez de as ingratidões o diminuïrem, o acrescentaram, e em vez de serem remédio para aborrecer, foram motivo para mais amar” (VIEIRA, 1643, p. 8).

O quarto e último remédio do amor é o melhorar de objeto, com o qual ninguém deixou de sarar:

Dizem que um amor com outro se paga, e mais certo é que um amor com outro se apaga. Assim como dois contrários em grau intenso não podem estar juntos em um sujeito, assim no mesmo coração não podem caber dois amores, porque o amor que não é intenso não é amor. Ora, grande coisa deve

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

de ser o amor, pois, sendo assim, que não bastam a encher um coração mil mundos, não cabem em um coração dois amores. Daqui vem que, se acaso se encontram e pleiteiam sobre o lugar, sempre fica a vitória pelo melhor objeto. É o amor entre os afetos como a luz entre as qualidades. Comumente se diz que o maior contrário da luz são as trevas, e não é assim. O maior contrário de uma luz é outra luz maior [...]. O mesmo lhe sucede ao amor, por grande e extremado que seja. Em aparecendo o maior e melhor objeto, logo se desamou o menor (VIEIRA, 1643, p. 10-11).

E. Silva (2013) argumenta que o melhorar de objeto é o último e mais prazeroso remédio para os enfermos do amor, pois é quando se descobre um amado que é mais virtuoso que o primeiro, sendo que essa troca não acarreta em nenhuma dor ao amante, “pois esse, já com afeição mudada, felicita-se pelo novo objeto de amor” (E. SILVA, 2013, p. 7). Como o amor humano é sujeito a variações, aceita-se que uma pessoa possa aprimorar-se à outra, esquecendo aquele que era o objeto original de seus cuidados, visto que a mudança e a melhora de objeto, também modifica e melhora o amor. Além de não acarretar nenhuma dor, o novo amor mostra-se de forma mais intensa, intensidade essa que permite que a melhora do objeto do amor seja um remédio eficaz.

Fleck e Tavares (2013) sublinham que Vieira tinha o objetivo de intensificar “um determinado sentimento de amor entre os homens e dos homens em relação a Deus” (FLECK; TAVARES, 2013, p. 16). Sendo assim, o padre confere ao amor divino extrema importância, sendo um amor diferente do amor humano, pois o amor de Cristo é perfeito e incurável, sendo um amor que não tem remédio, cujo fogo não se apaga.

Após apresentar os remédios do amor, Vieira (1643) esclarece que o amor sem remédio é o amor de Cristo, sendo que os remédios do amor fortalecem ainda mais o amor divino:

Eis aqui, fiéis, como nenhum dos remédios que costumam acabar ou diminuir o amor, nenhum dos contrários, que o costumam contrastar e vencer, foi bastante para que o intensíssimo amor com que Jesus nos amou e ama, não digo se esfriasse ou enfraquecesse, mas se remitisse um ponto, servindo só o poder dos remédios para mais o acender, e a força dos contrários para mais fortemente os triunfar. Venceu o seu amor o tempo, venceu a ausência, venceu a ingratidão, e até da melhoria de um tão incomparável objeto não pôde ser vencido (VIEIRA, 1643, p. 14).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

E incentiva os ouvintes, que possuem um amor imperfeito, a amar a Cristo, como Cristo os ama. Porque, sendo o amor de Cristo um amor sem remédio, Ele deu sua vida para salvar a vida dos homens, a quem tanto ama:

Julgue agora a nossa obrigação, se quando se rendem ao mesmo amor todos os contrários, será justo que lhe resistam os seus, e se na hora em que morre de amor sem remédio o mesmo amante, será bem que lhe faltem os corações daqueles por quem morre? Amemos a quem tanto nos amou, e não haja contrário tão poderoso que nos vença, para que não perseveremos em seu amor. Se ele nos amou por toda uma eternidade, por que o não amaremos nós por tão poucos dias, e tão breves, como são os da nossa vida? Aprenda a fraqueza da nossa virtude ao menos da constância de nossos vícios; e pois não basta o tempo a nos mudar dos pecados, não baste tão facilmente a nos mudar do arrependimento deles (VIEIRA, 1643, p. 14).

Fleck e Tavares (2013) enfatizam que Jesus Cristo possui um coração divino e humano, por isso seu amor não se divide e nem se esfria, mas é forte o bastante para tornar-se o remédio das loucuras do amor humano, uma vez que “perante todo e qualquer grande amor humano, o amor divino se destacaria, dado o seu caráter ‘tão digno’ e tão maior. E, diante do amor de Cristo qualquer formosura humana tornava-se fealdade e qualquer grandeza tornava-se vileza” (FLECK; TAVARES, 2013, p. 16).

Assim sendo, Vieira (1643) discorre que o verdadeiro amor é encontrado só em Cristo, visto que somente o perfeito do amor divino merece ter o nome de amor, por ser um amor imortal, que não enfraquece e nem diminui, tendo a obrigação de ser eterno, pois se não for eterno não é amor. Questionando os homens sobre quem amam, se não amam a Jesus e condenando aqueles que o trocaram por um malfeitor e aquele que o traiu:

Que amamos, cristãos, se não amamos a Jesus? Que objeto mais digno de ser amado? Que objeto que compita com ele, não digo na igualdade, senão na semelhança? Toda a outra formosura, em comparação da sua, não é fealdade? Toda a outra grandeza não é vileza? E todo o outro nome de bem não é mentira? Indignamo-nos dos que trocaram a Cristo por um malfeitor, e do que o vendeu por tão vil preço, e será bem que nós o troquemos e vendamos ainda mais vil e afrontosamente? (VIEIRA, 1643, p. 14).

Vieira (1643) encerra seu sermão reafirmando que o amor de Jesus é um amor sem remédio, o único capaz de curar as loucuras do amor humano. O padre pede ao Senhor para olhar pelos enfermos do amor, retirando deles o amor que não pertence

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

à Deus, suplicando que Jesus deixe de seu amor para os homens e afirmando que eles só amarão à Deus:

Ah! Senhor, que só o vosso amor, que não teve remédio, pode ser o remédio das loucuras do nosso. Remediai tantas cegueiras, remediai tantos desatinos, remediai tantas perdições. E pelo amor com que nos amastes no fim, tenha hoje fim todo o amor que não é vosso. Esta é, amoroso Jesus, esta é só a mercê que por despedida vos pedimos nesta última hora vossa. Lembrai-vos, enfermo divino, que estais nos últimos transes da vida. Não vos esqueçais de nós em vosso testamento. O legado que esperamos de vossa liberalidade, como criados, e a esmola que pedimos a vossa misericórdia, como pobres, é que nos deixeis, pois nos deixais, alguma parte do vosso amor. Amanhã vos hão de partir o coração: reparti dele conosco, para que de todo o coração vos amemos. Oh! quanto nos pesa nesta hora, e para sempre, de vos não ter amado como devíamos! Nunca mais, Senhor, nunca mais! Só a vós havemos de amar de hoje em diante, e posto que em vós concorram tantos motivos de amor, e tão soberanos, só a vós, e por serdes quem sois. Assim o prometemos firmemente a vosso amor, e assim o confiamos de vossa graça, e só para que vos amemos eternamente na glória (VIEIRA, 1643, p. 14).

Assim, a análise do *Sermão do Mandato*, proferido pelo padre Antônio Vieira aos doentes do Hospital Real de Lisboa, no ano de 1643, permitiu compreender a diferença existente entre o amor de Cristo, que é perfeito, e o amor humano, que é imperfeito. Tal diferença é demonstrada pelos quatro remédios do amor: tempo, ausência, ingratidão e melhorar de objeto. Tais elementos se tornam remédios do amor, pois segundo o jesuíta o amor é a doença incurável de Cristo, que devido seu grande amor pela humanidade, morreu em uma cruz para trazer a salvação às almas pecadoras. Os seja, como Cristo estava enfermo de amor, Ele morreu em consequência do seu amor pelos homens.

Vieira demonstrou que o amor é um sentimento que precisa ser cultivado, alimentado e fortalecido pelos indivíduos por meio da moral cristã, que representa o amor *Ágape*, que é o amor divino, o amor de Deus, que é puro, sendo instituído e modelado pela fé, expressando, ao mesmo tempo, o amor de Deus pelos seres humanos e o amor que os seres humanos nutrem por Deus.

Deus é apresentado como o remédio para os doentes do amor, pois só o amor de Cristo, cujo tempo não pode diminuir, a ausência não pode enfraquecer, a ingratidão não pode esfriar e o melhorar de objeto não pode mudar, é capaz de curar as almas enfermas e libertá-las do pecado. Em suma, parafraseando o próprio Vieira,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

que o amor de Cristo, que não tem remédio, possa ser o remédio para as loucuras do amor humano.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1978, 553 p.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006, 199 p.

CARDOSO FILHO, Antonio. **Teoria da Literatura I**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011.

FLECK, Elaine Cristina Deckmann; TAVARES, Mauro Dillmann. Pregando sobre o amor aos frágeis corações de cera: o Sermão do Mandato do Padre Antônio Vieira (Lisboa, 1643). **Revista Antíteses** – Dossiê História e Ensino. Londrina/PR, n. 12, v. 6, p. 269-292, jul./dez. 2013.

LEDO, Teresinha de Oliveira; MARTINS, Patrícia. **Manual de literatura: literatura portuguesa, literatura brasileira**. São Paulo: DCK, 2001, 122 p.

MOISÉS, Massaud. **A Literatura Portuguesa Através dos Textos**. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1969, 459 p.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada: História, Teoria e Crítica**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2010, 312 p.

RAMOS, Luís A. de Oliveira. Do hospital real de todos os santos à história hospitalar portuguesa. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto/Portugal, v. 10, p. 333-350, 1993.

SACRAMENTO, Sandra Maria Pereira do. **Introdução aos estudos literário II: Literatura, correntes teórico-críticas: Letras Vernáculas**. Ilhéus, BA: UAB-UESC, 2010, 148 p.

SANTOS, Carlota. As cidades portuguesas na idade moderna. População. In: I CONGRESSO HISTÓRICO INTERNACIONAL. AS CIDADES NA HISTÓRIA: POPULAÇÃO, 2012, Guimarães, Portugal. Anais... Guimarães/Portugal: **CITCEM** – Grupo de História das Populações, 2012. p. 203-218. Disponível em: <http://www.ghp.ics.uminho.pt/eu/ficheiros%20de%20publica%C3%A7%C3%B5es/V%20Relat%C3%B3rio/I%20Congresso%20Internacional%20GMR/Carlota%20Santos_As%20cidcda%20portuguesas.pdf>. Acesso em 01 de mar. de 2017.

SILVA, Edson Barbosa da. Educação, remédios e as ignorâncias do amor nos sermões de Antônio Vieira. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Maringá, Paraná. Anais... Maringá, Paraná. Universidade Estadual de Maringá - **Programa de Pós-Graduação em História**, 2013. p. 1-14. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/521_trabalho.pdf>. Acesso em 10 de abr. de 2017.

SILVA, Priscila Aquino. O Hospital Real de Todos-os-Santos e seus agentes da cura. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos. Rio de Janeiro, n. 4, v. 22, out./dez. 2015.

VIEIRA, Antônio. **Sermão do Mandato** (1643). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000018pdf.pdf>>. Acesso em 12 de fev. 2017.

Recebido em: 07/01/2020.

Aprovado em: 27/08/2020.

ANÁLISE DAS RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS EM *FOTOGRAFIA 3X4* DE BELCHIOR

ANALYSIS OF INTERDISCURSIVE RELATIONSHIP IN *FOTOGRAFIA 3X4* FROM BELCHIOR

Rony Galdino Fernandes*

Aluizio Lendl Bezerra**

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo a análise das práticas discursivas que se fazem presentes na canção “Fotografia 3x4”, de 1976 do cantor e compositor cearense Antônio Carlos Belchior, relacionando o discurso da composição do cantor com as práticas sociais e históricas na época da produção, e também identificar referências a outros discursos. A investigação foi embasada no fazer científico das premissas da Análise do Discurso de linha francesa, em Pêcheux (1975), e a partir do recorte teórico-metodológico do método arqueológico de Foucault (2008). O resultado aponta que a apreciação da canção entra em um universo poético com ferramentas metodológicas que ajudam a compreender a importância da mensagem que é reproduzida na música, apresentando uma teia de ligação existente na letra da canção, na vida do autor, no contexto histórico de produção e nos discursos referenciados. Essa relação significativa só foi possível através dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, fato que autoriza investigações que contemplem estudos mais aprofundados entre discurso e canção.

PALAVRAS-CHAVES: Análise do Discurso. Interdiscurso. Fotografia 3x4. Belchior.

ABSTRACT: This work aims to analyze the discursive practices that are present in the song “Fotografia 3x4”, from 1976 by the singer and composer from Ceará, Antônio Carlos Belchior, relating the discourse of the singer's composition with the social and historical practices at the time of production, and also to identify references to other discourses. The investigation was based on the scientific practice of the premises of Discourse Analysis of the French line, in Pêcheux (1975), and from the theoretical and methodological approach of the archaeological method of Foucault (2008). The result shows that the appreciation of the song enters a poetic universe with methodological tools that help to understand the importance of the message that is reproduced in the music, presenting a connection existing in the lyrics of the song, in the life of the author,

* Graduado em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

** Doutor em Letras/Linguística e professor de Linguística na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

in the historical context of production and referenced speeches. This significant relationship was only possible through the theoretical assumptions of Discourse Analysis, a fact that authorizes investigations that contemplate more in-depth studies between speech and song.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Interdiscourse. Fotografia 3x4. Belchior.

Considerações iniciais

A música é uma ferramenta de comunicação universal, seja para transmitir um conhecimento, uma reflexão ou uma crítica. É imprescindível notarmos que as canções possuem um grande poder discursivo, capaz de exercer uma função primordial na construção cognitiva de um indivíduo que tem acesso a esse discurso.

Desse modo, o nosso trabalho visa relacionar a Análise do Discurso com os enunciados de uma determinada obra musical, com o intuito de examinar os sentidos e práticas enunciativas na comunicação musical. Podemos entendermos que o discurso é conceituado como uma relação de normas “anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.” (FOUCAULT apud AZEVEDO, p. 156, 2013). Por isso, podemos encontrar nos discursos algo que se relaciona com outros, seja através de citações, alusões ou referências.

A partir dessas relações sócio-históricas, fundamentamos nosso trabalho com as premissas teóricas da Análise do Discurso, enquanto materialidade discursiva não individual e nem universal (PÊCHEUX, 1975), e que cujos discursos são conjuntos de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva e que são práticas social que determina o lugar social dos falantes e das instituições que os cerca, conforme apontou Foucault (2008), Tal afirmação é primordial para a apreciação do nosso *corpus*.

Na pesquisa, seguiremos algumas das “categorias de análise” que são desenvolvidas nesta área da Linguística. A categoria que iremos usar pode ser apresentada como o interdiscurso. Portanto, usaremos essa classe para analisar uma

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

canção do cantor e compositor brasileiro Antônio Carlos Belchior, intitulada “Fotografia 3x4”, dando um foco maior na interdiscursividade.

Escolhemos o método arqueológico desenvolvido por Foucault (2008), que consiste em um modo de pensar determinados objetos a partir de sua constituição no mundo das ciências humanas. Logo, colocaremos em evidências as estruturas conceituais entre o discurso e o que cerca o discurso. Iremos utilizar o método arqueológico com o objetivo de fazer com que o trabalho seja realizado com o seguinte pensamento: o trajeto temático pesquisado tem que ser determinado sobre o objeto, buscando investigar e explorar o interdiscurso presente na letra de sua música de Belchior. Os aspectos sociais, históricos e culturais do Brasil, assim como uma breve justificativa para escolha do *corpus*, também devem ser apresentados ao longo da análise, com o intuito de contribuir com a compreensão dos efeitos de sentidos construídos nas materialidades linguísticas presentes no discurso deste cantor.

Assim, além desta introdução, apresentaremos, nas demais seções, a escolha do *corpus* que, como vimos, consiste em uma canção de Belchior; em seguida, apresentamos algumas questões teóricas sobre o conceito de interdiscurso e, por fim, além das conclusões, na seção O interdiscurso em “Fotografia 3x4”, discutimos sobre as relações interdiscursivas nos enunciados que permeiam a canção.

A escolha do *corpus*

A presente pesquisa está ligada diretamente com uma das centenas de músicas composta pelo cantor e compositor cearense Belchior, natural de Sobral. A canção analisada será “Fotografia 3x4”, de 1976. A música selecionada foi produzida no álbum “Alucinação”. Este percurso histórico da canção é fundamental para o desenvolvimento das análises, visto que a linha metodológica da análise do discurso se baseia na historicidade do contexto em que o discurso foi produzido, que, neste caso, é a música do cantor cearense.

Falando sobre a temática da sua obra, Belchior utilizou a letra das suas canções para expressar sua visão sobre o sertão nordestino, sobre os movimentos migratórios vivenciados pelos povos nordestinos, sobre o indivíduo nordestino, sobre

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

a filosofia nordestina, entre outros assuntos. Essas questões retratadas pelo cantor em suas músicas refletem um Brasil da década de 1970, mas sendo músicas atemporais, com discursos carregados de significados e importâncias. Logo, a Análise do Discurso examina os discursos de acordo com o contexto histórico e a vida do sujeito. Portanto, é imprescindível escolher uma canção que esteja espelhada diretamente na biografia do cantor, sendo “Fotografia 3x4” uma suposta, para nós, síntese poética da vida de Belchior.

Para entender melhor a análise deste trabalho na música selecionada, seguiremos as seguintes etapas: (i) iremos fazer a interpretação e a análise da letra da canção, utilizando os recursos teórico da Análise do Discurso para explicar o processo discursivo da canção, espelhado na categoria da análise discursiva que iremos apresentar na próxima seção, a saber, a interdiscursividade.

A interdiscursividade

Para iniciar essa discussão, é importante apresentar o que Foucault (2007) entende sobre discurso. Só assim conseguiremos entender a importância da interdiscursividade. Desse modo, segundo ele, o discurso é um exercício social e político que determina o lugar social dos indivíduos produtores do discurso e das suas instituições. Assim, a identidade do falante é formada a partir do uso do discurso em um determinado lugar social. O sujeito é constituído a partir do discurso proferido, que por sua vez é construído através da memória discursiva e da interdiscursividade. (FOUCAULT, 2007)

As definições abordadas sobre a memória discursiva e enunciados discursivos estão ligados diretamente com as definições e conceituações da interdiscursividade. Visto a necessidade de entender o processo interdiscursivo, nesta seção abordaremos as definições de interdiscursividade, visando a sua importância para o desenvolvimento do presente trabalho.

Iniciando o assunto sobre a interdiscursividade, olhemos para a palavra em si: o prefixo “inter” é utilizado para se referir a algo que está entre uma coisa e outra; então seria algo que está entre o discurso, que seria outros discursos e a ideologia. A

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

partir dessa explicação, podemos entender que os sentidos produzidos através de um discurso estão ligados diretamente ao interdiscurso, que está entre o autor e o discurso produzido. Resultado disto, o discurso reproduz aquilo que já foi dito em um outro lugar, reformulado e adaptado à situação de produção. Mesmo que Foucault (2008) não use essa explicação terminológica para a palavra, ele explica que um discurso novo é uma revisão e reformulação do que já foi dito.

Paralelo a essa explicação de Foucault, podemos lembrar Pêcheux (1969 *apud* GADET; HAK, 1997), que nos traz a explicação de que o discurso produzido é formado pela relação entre o velho e o novo, entre a reformulação e a repetição. Podemos ver aqui a definição da memória discursiva, uma vez que o discurso se torna memória ao ser lembrado indiretamente (ou diretamente) e ideologicamente, sofrendo modificações sempre. Assim, o interdiscurso é o responsável por nos apresentar dizeres que reformulam o estilo como o sujeito reproduz o discurso em uma determinada situação discursiva.

Nenhum discurso é inteiramente inovador, uma vez que já se disse alguma coisa sobre algum tema, em um determinado momento e lugar. Essa explicação interdiscursiva é imprescindível para entender o discurso, a relação do sujeito com o discurso, e a ideologia do discurso, fundamental para a Análise do Discurso. (SOUZA, 2016)

A questão de dizer algo que já foi dito, segundo os conceitos da interdiscursividade, é algo fácil de ser entendido. Todo discurso possui um interdiscurso, ou seja, quem está produzindo o novo discurso está utilizando outros dizeres de outros discursos conhecido pelo sujeito (mesmo que esse conhecimento do discurso seja inconsciente). Segundo Orlandi (2007), para o interdiscurso fazer sentido, é necessário que o discurso referenciado utilizado possua já algum sentido, para que “o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em minhas palavras.” (ORLANDI, 2007, p. 33). Com isso, o interdiscurso se sustenta em algo que já foi falado, e que está causando um efeito de sentido no discurso que está sendo produzido.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Sendo assim, a interdiscursividade é algo fundamental para entender o que é a memória discursiva, assim como o enunciado também é fundamental para entender o que é a interdiscursividade. Para Pêcheux, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (PÊCHEUX, 2008, p.53). Dessa forma, um conjunto de enunciados são materiais para produção e derivação de outros enunciados, dando acesso à interpretação dos discursos produzidos.

Podemos dizer que as relações interdiscursivas que encontramos na fala do sujeito, consiste na relação que o discurso e o enunciado possuem com a memória discursiva. A partir dos estudos de Costa (2001), encontramos também algumas relações interdiscursivas quando utilizamos algum mecanismo textual. A partir dessas relações intertextuais podemos produzir referências, alusões, captações e subversões interdiscursivas. Esses são mecanismo linguísticos que a interdiscursividade utiliza para desenvolver suas produções discursivas; o que está ligado diretamente à memória discursiva no processo de escolha desses mecanismos. (COSTA, 2001)

Esses processos de produção do discurso também podem ser chamados de “formulação do discurso”, que é basicamente a utilização de outros discursos para formular um novo discurso com um novo viés ideológico. Assim, essa formulação deve ser estabelecida pela memória discursiva através do interdiscurso. Orlandi (2007) exemplifica essa função do interdiscurso da seguinte forma: o interdiscurso é “[...] o saber discursivo que foi-se constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres, a memória que tornou possível esse dizer para esses sujeitos num determinado momento e que representa o eixo de sua constituição.” (ORLANDI, 2007, p. 33)

Algo importante de destacar, e para facilitar o entendimento dos conceitos básicos sobre a interdiscursividade, é apresentar uma distinção simples nos conceitos sobre a memória discursiva e a interdiscursividade: a memória discursiva age no discurso de forma coletiva, quando o discurso produzido representa a reprodução e reformulação de um discurso coletivo, comum em um determinado grupo social, histórico ou geográfico; a interdiscursividade é utilizada para reproduzir um discurso a partir de um outro discurso individual, já proferido por outra pessoa, seja uma fala nova ou já reproduzida por outro indivíduo.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Mas vale ressaltar que o autor do novo discurso produzido e o autor do discurso reformulado não são idênticos, ou tampouco compartilham pensamentos parecidos, como afirma Foucault (2008):

Não é preciso, pois, conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente. Ele não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase; não é, tampouco, a intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como o corpo visível de sua intuição; não é o núcleo constante, imóvel e idêntico a si mesmo de uma série de operações que os enunciados, cada um por sua vez, viriam manifestar na superfície do discurso. (FOUCAULT, 2008, p. 107)

A partir dessas discussões, percebemos que o discurso não é um sistema fechado, mas sim sistema aberto aos enunciados que vem de fora e anteriormente ao discurso novo formulado. O que nos deixa afirmar isso é interdiscursividade, a partir do momento que utilizamos um discurso presente na nossa memória discursiva para produzir outra fala. Chamamos esse processo de interdiscursividade: a presença de outros discursos já proferidos no discurso atual, reformulado ou não - sempre dialogando com outros dizeres já produzidos. É necessário também apresentar a função da interdiscursividade em relação à memória discursiva: o interdiscurso utiliza e obedece a memória discursiva para produzir um efeito de sentido ao discurso, uma vez que utilizamos falas que já foram apresentadas e criaram um efeito de sentido próprio.

O interdiscurso em “Fotografia 3x4”

Para iniciarmos nossas discussões sobre o interdiscurso presente na canção Fotografia 3x4, é necessário também lembrar os conceitos levantados na seção anterior, abordando brevemente o que é a interdiscursividade nos estudos da Análise do Discurso de linha francesa. Podemos entender que o interdiscurso é o responsável por nos apresentar dizeres que reformulam o estilo como o sujeito reproduz o discurso em uma determinada situação discursiva. Nenhum discurso é inteiramente inovador, uma vez que já se disse alguma coisa sobre algum tema, em um determinado

momento e lugar – ou seja, a interdiscursividade é a reformulação de um outro discurso já proferido por um outro sujeito, sendo modificada sua ideologia original. (SOUZA, 2016).

Para que fique mais fácil compreendermos essa noção de interdiscursividade, devemos apresentar a sua função em relação à memória discursiva: o interdiscurso utiliza e obedece a memória discursiva para produzir um efeito de sentido ao discurso, uma vez que utilizamos falas que já foram apresentadas e criaram um efeito de sentido próprio.

Devemos informar que existe uma distinção simples nos conceitos sobre a memória discursiva e a interdiscursividade: como já foi apresentado, a memória discursiva age no discurso de forma coletiva, quando o discurso produzido representa uma fala coletiva comum em um determinado grupo social, sendo reformulado no novo discurso. Já a interdiscursividade é utilizada para reproduzir um discurso a partir de um outro discurso individual, já proferido por outra pessoa, seja uma fala nova ou já reproduzida por outro indivíduo.

Vale ressaltar que não iremos apresentar nesta parte do trabalho resumos que abordam o contexto histórico da música, pois já abordamos tais sínteses em seções anteriores.

Tendo em vista essas considerações, observemos novamente os versos que dão início à canção de Belchior:

Eu me lembro muito bem do dia em que eu cheguei
Jovem que desce do Norte pra cidade grande
Os pés cansados e feridos de andar légua tirana.
(BELCHIOR, 1976)

Entendendo os conceitos básicos da interdiscursividade, podemos perceber uma referência temática que Belchior faz à música *Légua Tirana*, Composição de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga (1949). A música do Rei do Baião e Humberto Teixeira também retrata a vida do sertanejo nesse movimento migratório. Vejamos os versos da canção referenciada: “Oh, que légua tão tirana/ De alpercata e pé no chão” (TEXEIRA, GONZAGA, 1949). Assim, a alusão direta ao discurso citado, por meio da temática de retirada e dos termos “légua tirana”, encontramos a interdiscursividade

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

sendo utilizada pelo cantor sobralense. Nesse primeiro caso analisado já conseguimos identificar a diferença entre a memória discursiva e a interdiscursividade: ambas referenciam outros discursos com temáticas semelhantes, mas a primeira categoria representa um discurso coletivo, enquanto a segunda categoria faz uma referência a um discurso individual sobre o mesmo assunto.

Quando Pêcheux (1997) fala sobre a interdiscursividade de um indivíduo a partir de arquivos presentes no imaginário do sujeito, ele está falando da reformulação do discurso original, para reproduzir um novo discurso com ideologia própria. É isto que acontece com a música “Fotografia 3x4” em relação a canção *Légua Tirana*. Na composição de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, o sujeito reproduz um discurso de movimentos migratórios, mas dentro da sua própria região, o Nordeste, e não de um estado para outro. Não era um movimento único e permanente, e sim um movimento de migrar da sua terra natal em busca de soluções financeiras ou religiosas para a seca e voltar para seu ponto de origem. Os trechos de *Légua Tirana* retratam bem como era esses movimentos regionais: “Fui inté o juazeiro/ Pra fazer a minha oração/ Tô voltando estropiado/ Mas alegre o coração/ Padim Ciço ouviu a minha prece/ Fez chover no meu sertão/ Vareei mais de vinte serras.” (GONZAGA, TEIXEIRA, 1949). Em Belchior também existe o processo de retirada, mas com objetivos, percursos e momentos históricos diferentes – mesmo assim os discursos das canções estão interligados; ou seja, Belchior recebe influências do discurso difundido em *Légua Tirana*.

Essa reminiscência que foram incorporaram nas memórias de outras pessoas que tinham conhecimento desses movimentos migratórios, também se fez presente em Belchior. Assim, entendemos que o discurso da música de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira soou como um discurso coletivo, mas a partir do momento que o cantor cearense dialoga com esse discurso diretamente, ele está utilizando a interdiscursividade. Desse modo, através deste discurso compartilhado, Belchior também reproduziu, através da música “Fotografia 3x4”, um discurso influenciado pela mensagem presente em “Légua Tirana”, mas introduzindo a sua própria ideologia. A expressão “légua tirana” presente na letra da música de Belchior comprova materialmente a presença dessa influência discutida.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Ambas as canções falam de migrar da sua terra, mas cada uma com um viés ideológico diferente. Ou seja: Belchior utiliza uma temática já reproduzida em outra música de outro cantor, mas atribuindo uma carga ideológica diferente dessa mesma temática na música “Fotografia 3x4”; e assim modificando o modo de interpretação do discurso reformulado.

Já nos versos a seguir, o cantor e compositor cearense faz outra referência direta em sua canção:

E lágrima nos olhos de ler o Pessoa
e de ver o verde da cana.
(BELCHIOR, 1976)

Belchior faz o uso da interdiscursividade ao referenciar o poema “O rio da minha aldeia”, e também o próprio autor do poema, Fernando Pessoa. A temática abordada nos versos do poeta é a de orgulho das coisas da sua própria terra, um tipo de sentimento telúrico. Falando sobre o poema, Alberto Caeiro, heterônimo criado por Pessoa, sente-se orgulhoso do rio que tem em sua pequena aldeia:

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia, [...] (PESSOA, p. 36)

Ele tem esse sentimento por estar próximo ao rio e por acompanhá-lo desde sua infância: tornando-se o rio mais belo para Alberto Caeiro, mesmo que digam que o rio Tejo é o mais bonito de Portugal. Por sua vez, Belchior também traz esse mesmo sentimento de orgulho da terra em sua canção: as “lágrimas nos olhos” (BELCHIOR, 1976) representam o sentimento de tristeza por estar deixando para trás o verde da cana – cenário comum em algumas regiões nordestinas, devido ao cultivo da cana-de-açúcar em casas de engenho para produção de açúcar e aguardente.

Desse modo, o cearense incorpora em sua música um sentimento que também está presente no poema de Fernando Pessoa, mas o discurso de Belchior nos traz um viés significativo diferente daquele discursado pelo português: o cearense traz um sentimento de tristeza por sair da sua terra e deixar as coisas da terra natal para trás.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Em suma, no poema, o sentimento é de orgulho das coisas de sua terra, do rio que corre em sua aldeia. Por outro lado, na música também é difundido o orgulho das coisas da terra, mas acrescido com um sentimento de tristeza causado por deixar essas coisas para trás, depois de migrar. A interdiscursividade está sendo utilizada aqui também com um viés temático, quando Belchior incorpora o sentimento do poema de Pessoa, mas atribuindo um novo sentido ao sentimento do poema. Desse modo, podemos perceber que Belchior faz uma referência ao Pessoa quando em sua música explicita o nome do poeta, deixando o traço material para comprovarmos a interdiscursividade dentro dos versos da canção do sobralense.

Passamos para outro ponto abordado por Belchior dentro da música analisada. Observemos o presente trecho que aborda uma temática também já discutida em nosso trabalho:

Em cada esquina que eu passava
um guarda me parava, pedia os meus documentos e depois
sorria, examinando o três-por-quatro da fotografia
e estranhando o nome do lugar de onde eu vinha.
(BELCHIOR, 1976)

Por meio da música, artistas como Caetano Veloso, Chico Buarque, Gal Costa e Gilberto Gil intensificaram suas canções com críticas sobre o regime militar, fazendo articulações para que as letras das canções não fossem barradas pela censura. Este movimento artístico, chamado Tropicália, foi uma grande fonte de inspiração para Belchior. Podemos perceber essa influência através de um trecho da música “Divino Maravilhoso”, composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil (1969): “Atenção ao dobrar uma esquina/ Uma alegria, atenção menina.” Em comparação aos versos citados por Belchior na música analisada, a palavra “esquina” está apresentando uma exibição análoga à “Divino maravilhoso”. A materialidade da palavra “esquina” presente na música de Belchior faz com que possamos entender a referência ao trecho citado de “Divino Maravilhoso”, pois o elo significativo é bastante semelhante: ambas as canções falam em ter cuidado ao virar a esquina. O que comprova a interdiscursividade presente na composição do cearense.

Na letra de Veloso e Gil, a representação dos versos está alertando as pessoas para que tenham cuidado por onde anda, por conta da perseguição militar.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Em Belchior, o próprio narrador expõe o que ocorre, metaforicamente, toda vez que ele vai para algum lugar, um guarda o parava e o questionava. Mas mesmo que Belchior tenha utilizado a interdiscursividade para referenciar o caso da “esquina”, ele a utiliza com uma causa diferente, colocando um viés ideológico próprio da formação discursiva de Belchior. Com o objetivo de mostrar que por ele ser um migrante, alguém vindo de fora, os guardas o paravam para saber o que aquele nordestino estava fazendo, ou para onde iria.

Nos versos seguintes, o cearense retoma a ideia de sofrimento vivenciada ao chegar na cidade grande:

Veloso o sol não é tão bonito pra quem vem,
Do Norte e vai viver na rua.
A noite fria me ensinou a amar mais o meu dia
E pela dor eu descobri o poder da alegria
E a certeza de que tenho coisas novas
Coisas novas pra dizer.
(BELCHIOR, 1976)

Aqui, a canção faz uma referência textual e discursiva a canção “Alegria, Alegria” de 1967, do cantor e compositor Caetano Veloso. Percebemos essa referência quando Belchior cita o nome do próprio Veloso, e responde negativamente a afirmação da música do baiano, que traz a seguinte afirmação: “O sol é tão bonito” (VELOSO, 1967).

O recurso utilizado pelo compositor cearense só foi possível pelo fato de que ele utilizou a interdiscursividade e reformulou a ideia do discurso original de Caetano, mudando não só o significado do verso, como também a ideologia da afirmação de “Alegria, Alegria”. Percebemos essa mudança ideológica quando o cantor cearense apresenta fatos que comprovam a ideia metafórica de que “o sol não é tão bonito para quem vem” (BELCHIOR, 1976) de fora, referindo-se aos migrantes nordestinos – “Do Norte e vai viver na rua” (BELCHIOR, 1976). Este tipo de resposta ao Veloso, que Belchior apresenta na sua música, dá-se devido a utilização da interdiscursividade, sendo possível produzir um tipo de posicionamento discursivo contrário àquele introduzido em seu repertório discursivo – o uso da reformulação do discurso que já apresentamos anteriormente.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Para entendermos esses processos interdiscursivos utilizados por Belchior, temos que ter conhecimento de que todo discurso possui um interdiscurso, ou seja, quem está produzindo o novo discurso está utilizando outros dizeres de outros discursos conhecido pelo sujeito (mesmo que esse conhecimento do discurso seja inconsciente). Assim, reforçamos a explicação de Orlandi (2007), quando diz que para o interdiscurso fazer sentido, é necessário que o discurso referenciado utilizado possua já algum sentido, para que “o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em minhas palavras.” (ORLANDI, 2007, p. 33).

Como podemos observar, o discurso da letra da composição analisada traz saberes e citações já conhecidas. Ou seja, a presente música pode ser considerada uma reprodução de outros discursos, mas possuindo uma transformação que altera os significados dos enunciados absolvidos, modificando também a ideologia do discurso transformado.

Desse modo, Belchior traz em “Fotografia 3x4” um discurso já conhecido por diversas pessoas, mas produzindo esse discurso de um jeito novo, com um olhar ideológico e com um novo significado: a união de um discurso velho sobre a migração dos nordestinos com um discurso novo sobre a mesma temática; o relato das pessoas que vivenciaram ou têm conhecimento dos acontecimentos do regime militar brasileiro. A conclusão que podemos tirar é que os discursos sempre conversam entre si, e que a memória discursiva e a interdiscursividade são responsáveis pela organização dessas falas produzidas pelo cantor e compositor Belchior.

Considerações finais

Diante das discussões presentes ao longo do trabalho, podemos dizer que a pesquisa teve o objetivo de examinar uma canção do cantor e compositor cearense Belchior, procurando analisar os interdiscursos presentes nos enunciados discursivos da música “Fotografia 3x4”, do álbum “Alucinação” de 1976, e refletindo acontecimentos sociais presentes na sociedade brasileira nas décadas de 1960, 1970 e 1980; acontecimentos estes que influenciaram diretamente na produção da canção

analisada, fazendo com que o cantor utilizasse citações e alusões de discursos que compartilham o mesmo campo temático. Partindo dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, escolhemos a método arqueológico desenvolvido pelo filósofo e teórico Michel Foucault (2008) para analisar a formação discursiva *corpus* selecionado, e suas relações com o contexto histórico e social de produção.

A canção apresenta uma série de referências e citações. Podemos perceber isto nos versos que ele cita o cantor Caetano Veloso e o poeta Fernando Pessoa. E também quando o cantor faz referências às obras de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga, Gilberto Gil e Caetano Veloso. Essas citações e referências específicas, de forma direta ou indireta, indica em Belchior o uso da interdiscursividade. Logo, a interdiscursividade estudada é apresentada no compositor cearense de forma individual, quando ele utiliza um único discurso para produzir outro discurso com ideologia e objetivos diferentes. Para Pêcheux (2008, p.53) “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” Essa licença de reprodução fez com que o discurso do sobralense pudesse ser produzido a partir de um outro.

Em suma, podemos dizer que nosso estudo pode muito contribuir para o entendimento de que a produção dos discursos depende de diversos fatores, como o contexto de produção, a ideologia do sujeito, discursos e indivíduos referenciados e alguns mecanismos de reformulação de outros discursos. Percebemos isso em quando a conjuntura histórico-social repercutiu na produção artística do cantor e compositor Antônio Carlos Belchior, através da letra de sua música.

Desse modo, percebemos que as análises produzidas, a partir dos resultados obtidos, são fundamentais para entender o estudo e a utilização das práticas discursivas na fala de um sujeito, ajudando a divulgar e facilitar o acesso à diversas informações presentes nos estudos da Análise do Discurso de linha francesa. Utilizamos apenas uma canção do cantor Belchior para representar diversos discursos coletivos e encontrar variados investimentos interdiscursivos, mostrando que

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

discussões sobre questões culturais, sociais, políticas e históricas são de suma importância.

Referências

AZEVEDO, Sara Dionizia Rodrigues de. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 148-162, 2013. Disponível em:

<<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo.pdf>>. Acesso em: 24 de março de 2020.

COSTA, Nelson Barros da. **A produção do discurso literomusical brasileiro**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19852/1/2001_tese_nbcosta.PDF>. Acesso em 19 de abril de 2020.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise.; HAK, Tony. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997 (1975). p. 61-252.

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. Le Livros. PDF. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-poemas-completos-de-alberto-caeiro-fernando-pessoa-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso em 26 de março de 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

SOUZA, Maria Adriana de. **Vozes que falam: interdiscurso, memória discursiva e relações de poder em Chico Buarque de Holanda**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Paus dos Ferros, 2016.

Discografia

BELCHIOR. **Alucinação**. Rio de Janeiro: Polygram, 1976.

TEIXEIRA, Humberto; GONZAGA, Luiz. **Léguas Tirana**. RCA Victor, 1949.

VELOSO, Caetano. **Caetano Veloso**. Philips, 1967.

VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. **Divino, Maravilhoso**. Phonogram/Philips, 1969.

Recebido em: 01/05/2020.

Aprovado em: 27/08/2020.

“IMPROVING ENGLISH THROUGH THE HISTORY OF ENGLISH”: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIGITAL EDUCACIONAL

IMPROVING ENGLISH THROUGH THE HISTORY OF ENGLISH: A DIGITAL EDUCATIONAL MATERIAL PROPOSAL

Isabelle Maria Soares*

Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires**

ABSTRACT: This paper contextualize the material "Improving English through the history of English", which is the result of a work produced for the subject "Digital literacy and critical approach: the use of technological tools for English Language Teaching" and its consequent updating as a project developed for this course's Final Paper. Aiming to develop a work that can contribute to digital literacies, the main purpose of the material is to include technology as a necessary and participatory tool in the teaching and learning process. Therefore, the referred Digital Educational Material uses the "History of the English Language" as content, specifically the Scandinavian influences (or Vikings) in the British Isles. The union of the medieval, through content, and contemporary, through technology, proposes to promote the autonomy of students in the teaching and learning process of the English language. Thus, this paper initially presents the historical contextualization of the theme on the material, then brings the theoretical basis for Hypertext and Digital Literacy and ends with the description of the structure of the material.

KEYWORDS: Digital Educational Material; History of English; technologies and teaching

RESUMO: O presente trabalho contextualiza o material “Improving English through English History”, resultado de trabalho produzido para a disciplina “Letramentos Digitais e Abordagem Crítica: o uso de ferramentas tecnológicas para o Ensino de Língua Inglesa” e sua consequente atualização como projeto desenvolvido para este Trabalho de Conclusão de Curso. Em busca do desenvolvimento de um trabalho que contribua para letramentos digitais, o principal objetivo do material é incluir a

* Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Email: isamariares@gmail.com

** Mestra em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Email: priscilapires@uenp.edu.br

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

tecnologia como uma ferramenta necessária e participativa no processo ensino-aprendizagem. Por conseguinte, o referido Material Educacional Digital utiliza um recorte da “História da Língua Inglesa” como conteúdo a ser trabalhado: as influências escandinavas (ou *vikings*) nas ilhas britânicas. A união do medievo, por meio do conteúdo, e do contemporâneo, por meio da tecnologia, propõe promover a autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Este artigo apresenta inicialmente, portanto, a contextualização histórica do tema do material, para então trazer o embasamento teórico relativo aos Hipertextos e Letramentos Digitais e finalizar com a descrição da estrutura do material produzido.

PALAVRAS-CHAVE: Material Educacional Digital; história da língua inglesa; tecnologias e ensino

Introduction

This paper aims to present the contextualization of the material "Improving English through the History of English", regarding its production and theoretical contribution that we use as analysis. In this sense, this article is organized in three main sections, which perform an explanation for the contents regarding the theme and the production of the material: a historical contextualization of the theme, the theoretical part related to the Technology and Education, and at least, the presentation of the production context and structure of the material.

The brief historical contextualization outlined in the section “Between Anglo-Saxons and Scandinavians” is the ground of the content of the Digital Educational Material here produced. Such material was the final work for the subject “Digital literacy and critical approach: the use of technological tools for English Language Teaching¹” from the Graduate Certificate Program in English Language Teaching of the State University of Northern Paraná (UENP) (2018-2019). Motivated by a research on the History of Medieval England during my Undergraduate Program (UTFPR) and my Master's Degree (UNICENTRO), I tried to build a Didactic Material capable of promoting the teaching and learning process of English while leading the learners to

¹ Original name, in Portuguese: *Letramentos Digitais e Abordagem Crítica: o uso de ferramentas tecnológicas para o Ensino de Língua Inglesa.*

know a significant part of the History of English Language, specifically concerning the Viking Age.

In the section “Technology in English Teaching”, we bring the theoretical framework that underlies the production of the Material. Based on Vilaça (2009) and Whyte (2017), we present a definition for Digital Educational Material. Then, we briefly define the “Hypertexts”, as the research by Pires (2016) reveals. The importance of mentioning Hypertexts lies on the web pages and applications brought by the material as mechanics of use and study.

Finally, the last section describes each unit of the material. Besides presenting the lessons, the purpose of this section is, briefly and contextually, to suggest a path that students and teachers can take when using the material. In addition, we justify the choice of some activities based on the assumptions of Digital Literacy.

Between anglo-saxons and scandinavians

This section aims to present a historical contextualization of the presence of the Vikings in England. In addition, it is clear to explain and understand how these people influenced the English Language.

In this way, there are two subsections. The first one, “British Territories on Fire” introduces the arrival of Vikings in England. Then, the second one, “The Formation of English Language between Old English and Old Norse”, explains the process of formation of English Language taking into account the influences from the language and the culture of the Vikings.

British Territories on Fire

The history of England sets a territory filled with invasions, disputes, and battles. England is a part of Great Britain, an island that belonged to the Roman Empire for approximately four centuries. Before the first Roman invasions, British lands were inhabited by different Celtic tribes, which spread throughout the territory. Later, many

reasons have caused the Fall of Roman Domain, facilitating the entrance of different Germanic tribes, from the North of Europe.

Each tribe settled in a different region in the British lands. According to Drout (2006), “[...] the Angles settled the north of England, the Saxons settled the south, and the Jutes settled in Kent, to the east. Each of the three tribes spoke *Old English*, but of a different dialect” (p. 61). The term “Anglo-Saxon” refers to the outcome of the mixture of these different Germanic peoples, who shared similarities in their languages, customs, and beliefs.

Currently, the Scandinavians are inhabitants of the region located in the extreme north of Europe, which comprises Denmark, Norway, Sweden, Finland, and Iceland. Moreover, this term also refers to the ancient Germanic peoples who inhabited the regions that comprise only where today is Denmark, Norway, and Sweden. Another term for these folks, which we use as a synonym for Scandinavians, is *Norsemen*. It is also important to mention the existence of the term *Viking*, which refers primarily to piracy that was practiced by some groups of Scandinavians, associated with navigation, invasion, and plundering. Nowadays, through a series of cultural appropriations, the term became popular, both Viking and Scandinavian then had the same meaning. These northern groups had pre-Christian beliefs, similar to the ones from the ancient Anglo-Saxons, who worshiped several gods.

It is important to highlight that Anglo-Saxons and Scandinavians were peoples from the same Germanic group. In other words, it can be said that there was a certain kinship between them. Borges (2006) maps some considerations regarding the “Germanics” and some of their influence upon the English language:

They shared similar mythologies, from which only the Scandinavian had been preserved, at the furthest point in Europe: Iceland. We know from this mythology saved in the Eddas some correspondences: for example, the Scandinavian *Odin* was the German *Wotan* and the English *Woden*. The names of the gods remain on the days of the week, which were translated from Latin into *Old English*: "Monday," *lunes*, day of the "moon"; *martes*, the day of Mars, is "Tuesday," the day of the German god of war and glory; *miércoles*, the day of Mercury, was assimilated to Woden in "Wednesday"; the day of Jupiter, *jueves*, gave "Thursday", day of Tor, with the Scandinavian name; the day of Venus is "Friday", the German *Frija*, *Frig* in England, goddess of beauty; "Saturday" is the day of Saturn; Sunday, the day of the

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Lord - something that is seen in Italian, "domenica" - was like the day of the Sun: "Sunday". (BORGES, 2006, p. 3-4, our translation)

A great difference between Anglo-Saxons and Scandinavians is regarding five hundred years of history, ever since the Anglo-Saxon formative groups (Angles, Jutes, Saxons, and others) left their regions migrating to Britannia territories and creating a new culture. However, what distinguishes them, in their particularities, which is a consequence of this period of migrations, is the consolidation of Christianity in England. Religion has turned them into practically opposite groups in the historical context that we analyze. Nonetheless, as Borges (2006) states, there are remnants of his closeness that persist until nowadays, exceptionally through the English language itself, as shown by the days of the week.

The Formation of English Language between Old English and Old Norse

The Anglo-Saxons and the Scandinavians maintained significant cultural relations, since both had the same descent, from Germanic tribes. Consequently, Old English, the language spoken by Anglo-Saxons, and Old Norse, the Scandinavians language, also shared lexical and grammatical connections that facilitated communication among their speakers (MARTINI; SOARES, 2016). Drout (2006) explains this relationship:

[...] the language of the Vikings was a North Germanic language and possibly was understandable to the people who spoke the Anglian dialect of *Old English* — a West Germanic language. Most of the English in the Danelaw were Anglian speakers. (DROUT, 2006, p. 77)

However, some Germanic languages share more highlighted features, dividing their family into specific groups: West Germanic, North Germanic, and East Germanic. While linguists consider *Old English* as a truly West Germanic language, Old Norse is classified as a North Germanic origin. West Germanic still has two branches: High West Germanic, which evolved into Modern German, and Low West Germanic, which

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

spawned many other languages, including Modern Dutch. It is believed that Old English evolved into Middle English and finally into Modern English (MARTINI; SOARES, 2016). According to the origin of Modern English, Emonds and Faarlund (2014) complement:

Modern English is unquestionably Germanic by virtue of its phonological history, its core vocabulary, and its morphosyntactic system. But nothing in what has been said implies that it is descended from the language of the Anglo-Saxons, and rightly so, since they were not the only Germanic-speaking immigrants from across the North Sea. Within the Germanic sub-family, the question of the genealogical descent of English remains open. (EMONDS, FAARLUND, 2014, p. 22)

The authors assume that *Modern English* has Germanic origin. In contrast, they question the particularities of this progeny: does *Modern English* really belong to the *West Germanic* branch? They believe that the involvement of *Old Norse* in the process of English language evolution was not simply related to influences and borrowings. In this sense, the authors suggest that the fusion of the languages spoken in British territory occurred only about 1300 AD, long after the Norman invasions, forming the called *Middle English*. However, there is controversy among researchers and linguists about the development process for Middle English, as Emonds and Faarlund present:

a. *Middle English* developed from *Old English* (a commonly accepted view). *Old English* under-went many fundamental grammatical changes, incorporated much *Norse* vocabulary (over two centuries), and became *Middle English*.

b. *Middle English* developed from *Norse* [...]. *Norse* underwent essentially no grammatical changes [...], incorporated somewhat more *Old English* vocabulary (over four centuries), and became *Middle English*. (EMONDS & FAARLUND, 2014, p. 44)

Traditional linguistics claims that *Middle English* evolved from *Old English*, with some Scandinavian influence. On the other hand, for the researchers Emonds and Faarlund (2014), Old English practically extinguished and the *Norse* originated the *Middle English* receiving many influences of the *Old English* during its evolutionary process in the British Islands (Anglicized Norse). Other scholars, such as Poussa (1982), sustain the idea of “creolization”, or in other words, a balanced mix between

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Old English and *Old Norse*. Despite the divergence between theories, the contribution of the old Scandinavian language to the formation of the English language was undeniable, as well as their relations as part of the same linguistic family facilitated the interaction between the different peoples who shared the same territory (MARTINI; SOARES, 2016).

Technology in English teaching

This section presents the theoretical part that surrounds the material. Firstly, it is important to clarify what is a “Digital Educational Material”. Bearing in mind that the material “Improving English through the History of English” works with a variety of websites, we also bring an explanation for “Hypertexts”.

The Digital Educational Material

According to Salas (2004), quoted by Vilaça (2009), a didactic material is anything that can be used to facilitate the learning process. In this sense, we can consider that didactic resources are all the objects around us as long as they are used for teaching and learning practices.

This definition presents a wide and general idea. However, Vilaça (2009) highlights its importance to understand “[...] the existence of a wide range of didactic material, which goes beyond the restricted conception of textbooks and published materials as the only forms of didactic material” (p. 5, our translation). In this perspective, it is important to place the “didactic materials” in our current context regarding the digital technologies.

It is undeniable that digital technologies have helped in the creation of a new way of sharing knowledge. For that reason, teachers of English as a foreign language need to improve their way of teaching in order to catch attention from the students. Through a variety of communicative and interactive activities, the effective use of technology can help foreign language learners strengthen their linguistic skills and learning attitude, as well as build their self-instruction strategies and self-confidence. In the age of networking and relationships, it is necessary to see and value the student

as the digital native he/she supposes to be: a creator and cooperator (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013). Bearing that in mind, we have a new kind of didactic material: the digital ones.

Broadly, digital didactic resources are “[...] materials for teaching and learning that can be used with computers or mobile devices” (WHYTE, 2017, p. 3). There are several types of digital didactic resources, “including texts, images, audio and video” (WHYTE, 2017, p. 3). Furthermore, they may mix one or more of these types. The type of digital didactic resource helps us to develop the content of a class or course according to the target group we have and the subject.

Whether in a traditional face-to-face classroom or online courses, choosing digital learning resources is a challenging task. Should we, as teachers, use prompt materials or build ours? Or should we modify the materials already available on the internet? There are many doubts surrounding the process planning a lesson. It is undeniable that a material produced by the teacher has its value. In this way, the teacher can explain with her/his unique language and bring his/her point of view.

The teacher can build a lesson in different ways, inserting the most diverse resources, produced by her/himself or available on the internet. Varying the media type of the materials posted in the digital material is an interesting strategy to foster student engagement. In this sense, we have a new conception of text, which instigates the teaching and learning process in a perspective with the students improving their own discovery and autonomy.

Hypertexts

About this new way of “text”, Rojo (2012) asserts that it presents many “languages” demanding practices and abilities of comprehension and production to create meaning: the “multiliteracies”. According to Lemke (2010 apud ROJO, 2012), now the text is simultaneously a database. Based on this assumption, Pires (2016), quoting Xavier (2002), explains that:

From the conception of text as a way of social cognition that systematizes and constitutes knowledge, it can be verified that, due to the evolution of new digital technologies that allow the reduction of time and distances for the

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

interaction between producers and text readers, the digitization of these texts seems to make way for hypertext (PIRES, 2016, p.50, our translation)

Varying resource media in student interaction with texts in a digital material is a practice that does not propose a predetermined routine. Within this context, in addition to media such as texts and audios, it is possible for the teacher to add videos, simulations and even games related to the content. The hypertexts, therefore, encourage the student to explore the most diverse "links" referring to the content that is under study. Xavier (2002) defines hypertexts as:

[...] multimodal and semi-linguistic digital "textual" devices (endowed with verbal, imagery and sound elements) that are online, namely, those that are indexed to the internet, cross-linked to each other and that have a URL domain or electronic address in World Wide Web. (XAVIER, 2002, p.26 apud PIRES, 2016, p.50, our translation)

In this perspective, the author believes the hypertext is a flexible form of language, which dialogues with other interfaces and conditions of texts (XAVIER, 2002 apud PIRES, 2016). Consequently, students can read this "new kind of text" in different ways.

Koch (2007 *apud* PIRES, 2016) claims that the hyperlinks break the linearity of the texts into blocks of information. According to the author, the hyperlinks may be fixed or mobile and perform important functions, such as deictic, cohesive and cognitive.

[...] the links have a deictic function, as they monitor the readers' attention, leading them to certain subjects, making them able to deepen their reading, as well as treat it from various angles that may be convergent or divergent (KOCH, 2007). In addition, cohesive hyperlinks are those that agglutinate information, linking it coherently (XAVIER, 2002). [...] Therefore, in order to perform the cognitive function, hyperlinks must contain loads of meanings, and the producer must strategically build these links so that they are able to trigger models that lead the reader to infer what is behind of each of them, being able to formulate hypotheses about what he/she will find if following them. (PIRES, 2016, p. 51, our translation)

Pires (2016) concludes that hyperlinks are tools that guide readers to read and to interpret the text. Therefore, hyperlinks are *traces of authorship* that the producer

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

leaves as a suggestion for reading and “[...] even if the reader does not accept the map given to him, he knows of its existence” (PIRES, 2016, p. 51, our translation).

Improving English through the History of English

This section contains three subsections, which discuss the context of production of the material. The first subsection presents the elaboration of the material, and then, the second highlights important considerations that surround it. The third subsection shows the structure of the material, organized in four parts according to each Lesson of the material.

Elaborating the material

This Digital Educational Material was produced as a final work for the subject “Digital literacy and critical approach: the use of technological tools for English Language Teaching”² from the Graduate Certificate Program in English Language Teaching of the State University of Northern Paraná (UENP) (2018- 2019). Inspired by my researches on the History of Medieval England during Undergraduate studies (Letras - UTFPR) and Academic Masters (Letras - UNICENTRO) trajectory, I sought to build a material capable of promoting the teaching and learning of English while leading the apprentices to explore a significant part of English Language History, specifically regarding the Viking Age.

According to Gilster (1997 apud FREITAS, 2010), dealing with the digital world is “[...] learning to deal with ideas, not memorizing commands” (p. 338, our translation). Thus, there are competences that make up the “Digital Literacy” process: the critical evaluation of digital content, the hypertextual reading, the association of information from different sources, and the search skills through the “virtual library”.

² Original name in Portuguese: “Letramentos digitais e abordagem crítica: o uso de ferramentas tecnológicas para o Ensino da Língua Inglesa”.

Therefore, to elaborate the material, we sought to use the most diverse educational tools available in the digital environment, such as *TedED*, *LyricsTraining* and *Kahoot!*, and other virtual utilities that do not have educational purposes, but can be adapted and used as teaching and learning tools, for instance *YouTube* and *Google* devices. In this sense, by presenting the content through a variety of digital tools, the material is committed to going beyond functional knowledge of technologies, developing in students the reflective and critical ability about how and why they use such tools.

Important notes

It is important to mention that there was the concern to make explicit all the references used to produce the material, such as texts, websites, videos and images. All the used imagery is the result of searches by *Creative Commons* and we properly cite them in the final pages of the material.

“Improving English through the History of English: between Anglo-saxons and Scandinavians” is available for download on my profile at *Academia.edu*³. As the material aims at educational purposes, the product has a *Creative Commons* license that allows its free sharing and possible adaptations, exclusively for non-commercial endings.

Presenting the material

The cover of the material “Improving English through the History of English” anticipates that its proposal is for those who want to improve their English language skills. Moreover, going beyond language abilities, it offers students an interesting topic that takes up some of the history of English language. In this sense, the target public

³ Available at:

https://www.academia.edu/40287398/Improving_English_through_English_History_Between_Anglo-saxons_and_Scandinavians_For_Upper-intermediate_Students_B2_-C1 Accessed on: Set, 9th, 2019.

is composed of those who speak and study English as a Foreign Language and have a level beyond Upper-intermediate and to whom want to know the English language more thoroughly.

In addition, the material aims the independence of teaching-learning process of students by encouraging them to use technology through different virtual tools. The material is structured in four lessons, presenting a plurality of hypertexts. Activities, texts, images, videos, and games are organized in each lesson to guide the process of teaching and learning language and content.

However, bearing in mind the flexibility of a hypertext as proposed by Xavier (2002 *apud* PIRES, 2016), it is also understood that students, as well as the teacher who will mediate the class, they have the freedom to read, reread and work in different ways with this material penetrated by a variety of hyperlinks. In this sense, it is important to warn that even if the material is structured in a linear way, this does not indicate that it is the only possible way to work and/or study it.

In this sense, the next topics of this paper will describe the activities proposed in each lesson of the material following the sequence as thought by the author.

Old Norse Influences on English Language

The first lesson, "Lesson 1 - Old Norse Influence on English Language", raises awareness on the students about the influences from the Old Norse, an ancient language spoken by the Scandinavian people, upon the English language.

To this end, it includes as a first activity a hyperlink to the *TEDEd.com* platform, which features a short video about the history of the origin of some English words, such as "window", contextualizing the relations between the Anglo-Saxon and Scandinavian peoples. Therefore, the video explains kenning, a kind of metaphor which is very common in Germanic Medieval Literature. The material suggests that the student watch the video and perform the activities that are in sequence on the page.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

However, as mentioned, students and teacher are free to decide how to proceed with the exercise.

Then, in the same lesson, another hyperlink is available. Now for an article in *Babbel.com*, which discusses the *Old Norse* influences in the English language and presents 139 words originating from that fact. In order to deepen the reading, the material proposes some questions for reflection and discussion, inciting the readers to do a research on the Internet.

Anglo-Saxons and Scandinavians on TV

The ideas brought in the first Lesson introduce what comes next. In this second lesson, the students will deepen their knowledge through *Youtube* videos. The focus is to reflect on how the process of the contact between Old English and Old Norse is presented on TV, specifically by the *Vikings* series.

“Lesson 2 - Anglo-Saxons and Scandinavians on TV”, exposes the television series *Vikings* (2013), including some of its scenes, by *Youtube* videos that manifest the Old English and Old Norse languages and contrast the relationship between the two cultures. The main purpose of the exercise is to provoke a possible reflection on cultural and linguistic exchanges that happened during history as well as it still happens today.

This thinking activity considers students' own opinion, that is very important according to the proposals of Critical Literacy, since “[...] the language education, which we, English teachers, are devoted to, needs to involve the critical component, so that our students could be well equipped with the language skills of CL ” (ZHANG, 2015, p. 1318).

Critical Literacy (ZHANG, 2015; CIRÓN GARCIA, 2015) is concerned with getting students to read critically and creating new questions about current ideologies in order to promote social transformations. Learning to read and to write in a foreign language presupposes that learners develop their skills in social practices with their language and culture, which contributes to their citizenship. In this perspective, the

reading process, in any language, goes far beyond decoding, since it involves participation, use and analysis by the students about the language materialized in the text.

Despite the concern to insert the technological tools in the educational environment, it is necessary to use them in order to both students and teachers use the language as social practice. In other words, it is necessary to develop activities that take advantage of the condition of interaction, which technological means provide. In short, this shows that the unit has a proposal quite coherent with Critical Literacy, which aims at students to learn not only "[...] vocabulary, grammar and discourse; but they are also learning new ways to structure their thoughts" (CIRÓN-GARCÍA, 2015, p. 72).

At the end, the lesson proposes a research, analysis, and production activity that should be developed from a *Youtube* video showing the "Lord's Prayer" in three languages: *English, Old English, Old Norse, and Icelandic*. It is recommended that the student organize on a table in a document in *GoogleDocs* (there is a model available in the hyperlink), a comparative analysis focusing on similar words between English and Old English and / or between English and Old Norse.

Viking world on current Music World

The third lesson brings the world of music to continue the theme. However, the focus is only on the Scandinavian world. In this Lesson, the students will manage *YouTube* and *LyricsTraining* platform to play with their colleagues. The lesson also proposes reading and writing activities.

In "Lesson 3 - Viking World on Current Music World", the student is induced to meet the Folk Metal band Leaves' Eyes, which produces music and music videos about Norse mythology and Viking Age history. The material suggests two songs from the band as object of study: "My destiny" and "The waking eye". The first dynamic proposes a playful work of Listening through the online platform *LyricsTraining.com*: learners should choose one of the songs, access the page, choose the level (the

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

material recommends Intermediate) and play. The practice is to complete the lyrics as the student listens.

The second part of the lesson presents two fragments taken from the “Ragnars Saga Lodbrokar”. The goal is to read them by carefully focusing on the *kennings*. Then, a production activity is proposed. Students will watch on *YouTube* the same video clips used in the previous activity, pay attention to each story, and choose one of the two options to develop their writing. The material determines the writing of a Short Story based on the story of the chosen music video. In addition, students should use at least two *kennings* (referring to Lesson 1) and look for images to illustrate their tales. The material suggests that students share their *GoogleDocs* productions with their peers to exchange comments and suggestions, thus promoting collaborative work to enhance their rewrite process, considering that:

[...] *GoogleDocs* is a free virtual online collaborative writing environment where [...] it is possible to host a document and allow its editing to be open to the public or a restricted group of contributors. The contributors may modify the content initially exposed as often as necessary. The tool organizes all versions chronologically and can be stored and retrieved at any time by any contributor.
(AZZARI, CUSTÓDIO, 2013, p. 87-86, our translation).

By combining this tool with the writing activity, which proposes collaborative work in order to contribute to the reflective process of rewriting, the student is able to achieve the skills needed to use information critically and strategically. According to Freitas (2010), all these competences define Digital Literacy, presenting itself “[...] in multiple formats, coming from various sources and presented through computer-internet” (2010, p. 339) and which the goals are “[...] often shared socially and culturally” (2010, p. 340, our translation).

What did you learn from this Medieval World?

“Lesson 4 - What did you learn from this Medieval World?” is the last unit and its main goal is to review and deepen the theme by *Kahoot!* platform. The students will

put all the knowledge they have gained into practice to learn more. Three quizzes are available for students to choose in order to play with their peers and/or teacher: 1. Kenning, 2. Old English and 3. Vikings.

Kahoot is an interactive online digital platform that uses elements of the games from which it is possible to create an educational game with multiple choice questions including videos, images, diagrams etc., which can serve as a basis for the activity. [...] It is possible to play the games created on the Kahoot platform in pairs or groups and the platform allows the creation of three types of activities: *quiz*, *discussion* and *survey*. The *quiz* typology consists of multiple choice questions that can range from questions of text interpretation (oral or written) to vocabulary review, grammar, concepts etc. In this typology, feedback is immediate because it presents the right answer after all players click on their respective options. (GAZOTTI-VALLIM; GOMES, 2017, p. 7, our translation).

The inclusion of games in this lesson, not only enabling the review of content as the ending part of material but also it is a way to promote conditions for the teaching and learning process to be something motivating and enjoyable. Alves (2014) argues that “[...] the insertion of games in the educational context and the use of its elements of mechanics, aesthetics and thinking (working together) can provide the possibility of producing engaging experiences” (*apud* GAZOTTI-VALLIM; GOMES, 2017, p. 3, our translation).

Conclusion

This work presented the conception and elaboration of the material “Improving English through the History of English”, which is the result of the final activity for a subject and its consequent updating as a project developed for this Final Thesis.

Using a part from the "History of the English Language" as content, the Scandinavian influences on the British territory, the material promotes the union of the medieval through content and the contemporary through the technology. Therefore, it aims at the autonomy of the students by the process of teaching and learning of the English Language. In this sense, inserting the concepts of Hypertext and Digital Literacy was essential to base and contextualize the production of the material.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Ready and available on the Internet, we can consider the exposed Digital Educational Material as the beginning of a project that aims to enhance the English Language and convey its history.

References:

The material:

SOARES, Isabelle Maria. **Improving English through English history**. Between Anglo-saxons and Scandinavians. For upper-intermediate students B2-C1. UENP: Cornélio Procópio, 2019. Available at: https://www.academia.edu/40287398/Improving_English_through_English_History_Between_Anglo-saxons_and_Scandinavians_-_For_Upper-intermediate_Students_B2_-_C1 Accessed on: September, 9th, 2019.

Bibliography:

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. *Fanfics, Google Docs...* A produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 73-92

BORGES, Jorge Luis. **Curso de Literatura Inglesa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida; GOMES, Silvia Trentim. Vivenciando inglês com Kahoot. **The ESpecialist**, v. 38, n. 1, jan-jul, 2017. pp. 1-18. Available at: <<https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/32223>> Accessed on: September, 23rd, 2019

GIRÓN-GARCÍA, Carolina. Literacy and technologies in EFL settings: Fostering reading comprehension on the Internet. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, vol. 8, n.2, May-June 2015, p. 69-100. Available at: <<https://core.ac.uk/download/pdf/132084057.pdf>>. Accessed on: September, 11th, 2019

DROUT, Michael. **A history of the English Language**. Course Guide. Recorded Books, LCC, 2006.

EMONDS, Joseph Embley; FAARLUND, Jan Terje. **English: the language of the Vikings**. Olomouc modern languages monographs, vol. 3. Palacký University: Olomouc, 2014. Available at: <http://anglistika.upol.cz/vikings2014> Accessed on: June, 6th, 2019.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez., 2010. pp. 337-340 Available at: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17> Accessed on: September, 13th, 2019.

MARTINI, Ana Marielli Borba; SOARES, Isabelle Maria. **Old Norse Influences in the transition from Old English and its repercussions on Modern English**. Monografia (Graduação em Licenciatura em Letras – Português e Inglês) - Departamento Acadêmico de Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016. Available at: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/7945> > Accessed on: September, 9th, 2019.

PIRES, Priscila Aparecida Borges Ferreira. **Entre novas e velhas distopias: Admirável livro novo**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016. Available at: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1913> Accessed on: June, 6th, 2019.

POUSSA, Patricia. The evolution of early standard English: the creolization hypothesis. **Studia Anglica Posnaniensia**, n. 14, p. 69–85, 1982. Available at: http://ifa.amu.edu.pl/sap/studia_anglica_posnaniensia_14 Accessed on: June, 6th, 2019.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. pp. 11-31

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, vol. 8, n. 3, jul-set, 2009. Available at: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538> Accessed on: July, 18th, 2019.

WHYTE, Shona. Digital resources for interactive teaching in languages with technology. ITILT mini-guide. ITILT, 2017. Available at: <http://bit.ly/2h7gOoj> Accessed on: July, 18th, 2019.

ZHANG, Guangtian. Learning Critical Literacy in ESL Classrooms. **Creative Education**, v. 6, 2015, p. 1316-1321. Available at: https://file.scirp.org/pdf/CE_2015070816292379.pdf > Accessed on: September, 11th, 2019.

Recebido em: 27/02/2020.

Aprovado em: 27/08/2020.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

REFRAÇÕES E SENTIDOS: EM BUSCA DE UMA MEMÓRIA DA PALAVRA

REFRACTIONS AND SENSES: IN SEARCH OF A MEMORY OF THE WORD

Fábio Luiz de Castro Dias*

Caroline Aparecida de Lima**

RESUMO: fundamentando-nos no campo epistemológico e metodológico do Círculo de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov – doravante, CBMV –, a nossa escrituração possui como objetivo a realização de um mapeamento teórico sobre a formação da *palavra* como um *signo*, passando pela sua construção através da *refração ideológica*, para, então, analisarmos os processos pelos quais se constitui a sua *memória* pelos seus *sentidos* e pelas suas *significações*. Para realizá-lo de modo adequado, ancoramo-nos, especialmente, em Bakhtin (2006; 2011; 2015; 2016; 2017; 2018), em Medviédev (2016) e em Volóchinov (2013; 2017), em consonância com as análises de comentadores e de pesquisadores como Morson e Emerson (2008), Stella (2016) e Villarta-Neder (2018). Trata-se de uma análise bibliográfica de natureza descritiva, interpretativa e qualitativa, pela qual almejamos contribuir para as discussões e para as reflexões no campo do CBMV.

PALAVRAS-CHAVE: Memória. Palavra. Refração. Sentido. Signo ideológico.

ABSTRACT: based on the epistemological and methodological field of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov's Circle - henceforth, BMVC -, this article aims to execute a theoretical mapping about the formation of the *word* as a *sign*, passing through its construction through *ideological refraction*, for, then, analyze the processes by which its *memory* is constituted by its *senses* and its *meanings*. In order to do this properly, we are anchored especially in Bakhtin (2006; 2011; 2015; 2016; 2017; 2018), Medvedev (2016) and Voloshinov (2013; 2017), in line with the analysis of commentators and researchers such as Morson and Emerson (2008), Stella (2016) and Villarta-Neder (2018). This is a descriptive, interpretative and qualitative bibliographical analysis, by which we aim to contribute to the discussions and reflections in the field of BMVC.

KEYWORDS: Memory. Word. Refraction. Sense. Ideological sign.

* Graduando em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista de iniciação científica (PIBIC-UFLA). Membro pesquisador do grupo de pesquisa Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin (GEDISC/UFLA/CNPq).

** Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Membro pesquisadora do grupo de pesquisa Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin (GEDISC/UFLA/CNPq).

1 Considerações iniciais

“A palavra tradicionalmente foi tratada de forma abstrata, desvinculada de sua realidade de circulação e posta como um centro imanente de significados captados pelo olhar/ouvido fixo do observador” (STELLA, 2016, p. 177). Porém, em sua realidade fenomênica, manifesta-se como uma produção das relações entre os sujeitos, cuja existência e cuja materialidade realizam-se apenas nos seus usos alteritários e unioorrentes, encadeando-se em seus movimentos prospectivos e retrospectivos no diálogo do *grande tempo* (BAKHTIN, 2011, p. 410), quando se torna, enquanto um *signo ideológico* (VOLÓCHINOV, 2017), o *objeto material* no e pelo qual se reflete e refrata-se a vida social em formação, sobre uma *infraestrutura* e sob uma *superestrutura*. Como produção de um *heterodiscurso* (BAKHTIN, 2015), revela-se como a concretude da alteridade constitutiva e reguladora do processo de formação dos sujeitos.

A palavra não se determina, portanto, apenas pela face de sua *significação estável*, isto é, pelos seus aspectos *inteirativos* (BAKHTIN, 2017). Ao contrário, realiza-se através dos seus *sentidos alteritários, irrepitível e singulares* em cada acontecimento unioorrente de interação discursiva, constituindo-se entre, no mínimo, dois sujeitos organizados em uma sociedade. Logo, trata-se de uma unidade global na qual se articulam processos ideológicos de significação para a efetivação da sua produção representacional e semântica.

Lembremo-nos da voz de Volóchinov (2017), segundo a qual, na palavra, sendo um signo ideológico, “[...] *cruzam-se ênfases multidirecionais*” (p. 113), uma vez que as suas refrações se efetivam em direção à composicionalidade específica de cada classe¹ e à unicidade unioorrente de cada sujeito, jamais se coincidindo, de maneira

¹ Compreendemos que se trata de um processo que se dá no interior de subclasses, às quais poderíamos nos referir como grupos. Também, o nosso entendimento de classe social não se fundamenta em uma visão homogênea e esférica de sua constituição. Graça Druck (2018), em seu recente artigo *A metamorfose das classes sociais no capitalismo contemporâneo: algumas reflexões*, conta-nos como Engels [1820-1895], por exemplo, já se debruçava sobre a heterogeneidade da *classe proletária* (ou *trabalhadora*). Segundo as suas palavras, “[...] talvez uma das mais importantes – e atuais – contribuições de Engels (2008) é a afirmação sobre a *heterogeneidade* da classe trabalhadora, composta por: operários fabris, desempregados, operários industriais sem direitos, com direitos, mulheres, crianças, estrangeiros, proletariado rural etc., cuja condição que unifica a todos é a de serem

absoluta, em seu sentido, por mais *empático* que seja o processo de sua formação. Logo, a palavra “[...] se torna a arena onde se desenvolve a luta de classe” (BAKHTIN, 2006, p. 47, grifamos)², realizando-se na fronteira conflituosa entre, minimamente, o *eu* e o *outro*.

Constituindo-se nos e pelos períodos históricos – sob as condições ideológicas e materiais da sociedade na qual se encontra –, no interior, como uma de suas peças necessárias, de um acontecimento de relação alteritária através de interações discursivas – isto é, em uma situação enunciativa, na qual se realiza a sua *orientação social* (VOLÓCHINOV, 2019, p. 280) –, a palavra, seja como enunciado³ autônomo, seja como componente enunciativo, encontra-se arraigada, de certo modo, a um determinado *cronotopo*⁴ (BAKHTIN, 2018), cuja dimensionalidade realiza-se através

forçados a vender a força de trabalho para sobreviver. Uma *heterogeneidade* que não é considerada como elemento determinante de fragilização da classe, pois, para Engels (2008), a fragilidade da classe é oriunda da brutal concorrência entre os trabalhadores e da ausência de associações que possam aglutiná-los e organizá-los no embate com os capitalistas” (p. 75, grifamos). Logo, “[...] a *heterogeneidade* ou a *homogeneidade*, a complexificação ou a simplificação das classes são processos históricos e como tais devem ser analisadas tomando por referência as realidades concretas, sobretudo as transformações que redefinem a condição de subordinação do trabalho ao capital e as decorrentes implicações na conformação de uma e outra classe” (DRUCK, 2018, p. 71, grifamos). Parece-nos pertinente, de igual modo, que consideremos a heterogeneidade como extensiva às demais classes sociais.

² Aqui, especificamente, decidimos usar a primeira tradução brasileira, que se realizou a partir da francesa, de *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), cuja autoria atribui-se a Bakhtin, não a Volóchinov. O nosso uso justifica-se em nossa escolha conceitual e semântica do excerto ao qual nos referimos, haja vista que, ali, presenciamos uma maior intensidade do confronto ideológico entre as classes e os grupos através dos quais se forma o signo. De igual modo, vemos uma semelhante escolha semântica na tradução inglesa, cuja autoria, no entanto, dá-se a Volóchinov. Eis a citação correspondente da edição em inglês: “sign becomes an arena of the class struggle” (VOLOŠINOV, 1973, p. 23). Na italiana, cuja autoria concede-se a Volóchinov, deparamo-nos com o vocábulo *arena*. Vejamos: “Il segno diviene arena della lotta di classe” (VOLOŠINOV, 2014, p. 1507). Na última tradução brasileira, de Grillo e Américo (2017), que se realizou a partir do russo, concede-se a autoria, também, a Volóchinov. Porém, ao invés de *arena*, traduziu-se a correspondente palavra russa como *palco*, o que não nos parece referir-se à contundência dos conflitos constitutivos das relações entre as classes sociais.

³ A sua definição encontra-se na seção de *princípios metodológicos*.

⁴ Conceito pelo qual Bakhtin nos mostra a indissociabilidade do espaço e do tempo, que se interligam em suas relações (BAKHTIN, 2018, p. 11). A sua inseparabilidade refere-se a um princípio importante: qualquer movimento no espaço se acompanha de outro no tempo e vice-versa. Trata-se de uma *forma* imprescindível para a produção dos processos de conscientização, ou seja, de representação, o que se realiza através dos enunciados concretos dos sujeitos. Logo, qualquer enunciação se enquadra em e por seu cronotopo, que a enforma. Entretanto, trata-se de uma forma “[...] da própria realidade factual” (BAKHTIN, 2018, p. 12). Logo, definamos o cronotopo, utilizando-o como categoria conceitual para analisarmos os fenômenos da nossa existência, enquanto *forma da percepção e da representação* necessária ao processo de conscientização, que se organiza, dialeticamente, a partir das próprias representações – entendamos enunciação –, constituindo-se e se desenvolvendo a partir das

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

de procedimentos pelos quais mapeamos a sua *duração*, como, por exemplo, uma análise da estabilidade relativa de certas condições materiais da infraestrutura em sua correlação com o equilíbrio de uma dada significação em localidades geográficas, em estamentos sociais, em grupos etnográficos e em períodos históricos.

No entanto, no seu cronotopo, a palavra forma-se enquanto uma refração pela qual os sujeitos representam a sua existência em formação, acentuando-se de modos distintos. A partir daí, podemos compreender as razões pelas quais dadas *significações* tornam-se estáveis em detrimento de outras, analisando os processos ideológicos pelos quais se realizam. De modo semelhante, as amplas e profundas *massas ideológicas* de sentidos produzem-se nas alteridades, mas se submetendo às lutas históricas e sociais pela posse *hegemônica* (MACCIOCHI, 1980) da autoridade necessária às *fabricações* e às regulações das suas *semantidades*, delimitando-se quem pode ou não se tornar *o sujeito do discurso*.

Portanto, agitam-se e se irradiam, no e para o interior das palavras – que são mutáveis e variáveis arquitetônica, cultural, geográfica, histórica, política e socialmente –, ecos de sentidos pretéritos, longínquo ou próximo, reemergindo-se de maneira modificada e revigorada, em *cronotopos futuros*, no âmago das palavras enquanto signos ideológicos se constituindo por meio dos seus usos, em um diálogo ininterrupto no movimento do espaço social e no transcurso da temporalidade histórica, no qual não podemos pressupor a absoluta mortificação dos sentidos. Ao contrário, consolidam-se e se estabilizam na “[...] memória das línguas, dos gêneros, dos rituais [...]” (BAKHTIN, 2017, p. 39). E, assim, poderíamos acrescentar aos dizeres do filósofo russo: na *memória das palavras*, o que se realiza através das séries de refrações ideológicas pelas quais se forma, seja qual for a durabilidade e a extensão de seu cronotopo.

Partindo de nossos pressupostos, desejamos, aqui, elaborar uma discussão e uma reflexão, ambas de intuito teórico, realizando uma avaliação bibliográfica para a exploração conceitual de nosso assunto. O nosso objetivo primário, portanto, volta-se à elaboração de uma série de *apontamentos epistemológicos*, permitindo-nos a

condições históricas e sociais de uma sociedade, isto é, pela organização histórica e social dos sujeitos, ligando-se aos seus sistemas de produção material.

análise de um arcabouço conceitual, ao qual aplicamos o princípio metodológico do *correlacionamento* (BAKHTIN, 2011, p. 410).

2 Princípios metodológicos

A nossa escrituração fundamenta-se sobre a sua natureza descritiva, interpretativa e qualitativa, uma vez que se trata de uma análise bibliográfica. E, no campo do CBMV, dispomo-nos de um procedimento metodológico para fazê-lo de modo aceitável, pelo qual o dialogismo se mantém e sustenta-se como um de seus pilares imprescindíveis. Referimo-nos ao princípio do correlacionamento, que se encontra em Metodologia das ciências humanas, pequena e fragmentada obra na qual Bakhtin (2011) nos oferece parte de sua compreensão sobre uma epistemologia das ciências humanas a partir de seus métodos dialógicos, pelos quais quaisquer relações entre enunciados – textos de diferentes e variadas materialidades – trata-se de uma interação entre sujeitos.

Pelo princípio do correlacionamento, realizamos uma aproximação responsiva entre enunciados. Trata-se de uma compreensão dialógica das relações entre textos, para os, necessariamente, a presença de um sujeito. Nas palavras de Bakhtin (2011), “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos” (p. 400). Logo, cada enunciado – o texto no e para o qual se reconhece a presença da voz de um sujeito – lança-se para além de si mesmo, pelas suas características próprias.

A definição de enunciado do CBMV caracteriza-se por uma série de particularidades epistemológicas. O conceito, em russo, é *высказывание* (*viskázivanie*). Define-se, em primeiro, por afastar-se de uma concepção pela qual se separa a produção (a enunciação) do produto (o enunciado). Ao contrário, determina-se como um ato processual de se enunciar no qual ambos se encontram, a produção e o produto, articulados em uma unidade global, que, segundo Bakhtin (2016), é a “[...] real unidade da comunicação discursiva [...]” (p. 28). Resumidamente, Silva (2013) diz-nos que,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

para algumas teorias que estudam a linguagem, a enunciação é o ato de pôr em uso o sistema da língua (um processo) e o enunciado é o resultado desse ato (produto). Em outras palavras, para estas teorias, o enunciado é o produto de um processo, que é a enunciação. No pensamento bakhtiniano, essa distinção não é posta, pois um dos conceitos fundamentais da teoria é o de enunciado concreto, que é um todo formado pela parte material (verbal ou visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção (p. 49).

Portanto, no enunciado, consubstanciam-se os aspectos extraverbais, não verbais e verbais, formando-se como uma globalidade ideológica de sentido para a qual se reconhecem a presença de dois ou mais sujeitos, organizados em sociedade.

Em segundo, o enunciado, definindo-se pela presencificação necessária dos seus sujeitos, cada qual como a unidade global de produção ideológica de sentido, limita-se apenas por outro responsivo, retrospectiva e prospectivamente. Em outros dizeres, os enunciados ligam-se ao se responderem de maneira dialógica no transcurso da história. Cada enunciado “é um elo na cadeia da comunicação discursiva e um elemento indissociável das diversas esferas ideológicas (literária, científica etc). O enunciado sempre responde a algo e orienta-se para uma resposta” (GRILLO; AMÉRICO, 2017, p. 357). Na suas responsabilidades retrospectivas e prospectivas, os enunciados constituem-se e se regulam, interpenetrando-se na sua interdependência ideológica na produção de sentido. Não podemos pressupor a existência de um enunciado isolado. Ao contrario, um enunciado só se forma na sua relação com outros nas séries das cadeias multidirecionais (VILLARTA-NEDER; TEIXEIRA; CASTRO DIAS, 2019) nas quais se insere de modo responsável e responsivo.

A partir do conceito de enunciado, constitui-se o princípio do correlacionamento, uma vez que as obras das quais nos utilizamos se respondem enquanto enunciados em relação nas séries de cadeias enunciativas, como uma “[...] mônada original, que reflete todos os textos (no limite) de um dado campo do sentido” (BAKHTIN, 2016, p. 74). Concedemos um contexto a um enunciado quando o correlacionamos com os outros aos quais responde. Como nos diz Bakhtin (2011),

o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição” [...] (p. 401).

E Geraldi (2012), utilizando-se da ideia de cotejamento – que compreendemos que seja uma releitura do conceito de correlacionamento –, afirma-nos que

dar contextos a um texto é cotejá-lo com outros textos, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem (p. 33).

A partir do correlacionamento ou do cotejamento, portanto, empreendemos a aproximação responsiva entre as obras dos autores do CBMV – sobre às quais lançamos luzes a partir de comentadores e de pesquisadores de nossa área –, compreendendo-as como elos, aos quais o dialogismo se aplica, que se unem na formação de uma série de cadeias multidirecionais de enunciados, completando-se no infinito diálogo sobre os fenômenos humanos a partir da linguagem.

3 Uma concepção dialógica de língua: o *heterodiscurso*

Para certos pesquisadores bakhtinianos, como Sobral e Giacomelli (2018), a linguagem caracteriza-se por sua imprecisão constitutiva. Segundo os autores, “[...] para Bakhtin e o Círculo, língua é já linguagem, e a linguagem, para ele, é algo vivo, concreto, impuro, impreciso” (p. 398). No âmago de uma concepção dialógica, necessitamos de considerar a contingencialidade dos sentidos, que se constroem, indetermináveis e instáveis, em um constante embate ideológico entre os sujeitos, estruturando-se sobre, contudo, as significações inteiráveis e possíveis, sob as condições ideológicas e materiais das sociedades nas quais se instituem. Logo, o diálogo pelo qual se caracteriza a linguagem humana, bakhtinianamente, trata-se de um conflito (BAKHTIN, 2017, p. 36) se realizando no solo do acaso, a partir do qual se pode emergir o consenso ou o dissenso, dando-se através das formas de responsividade prospectiva e retrospectiva (isto é, remetendo-se ao futuro e ao

passado). Encontramo-nos, portanto, no cerne da concepção dialógica de língua(gem), que se desenvolveu de modo específico a partir de cada uma das epistemologias dos integrantes do CBMV, que, nas palavras de Morson e Emerson (2008),

sustentam que a linguagem é fundamentalmente dialógica e condenam a noção de que a linguagem é de certo modo um sistema, fechado ou aberto, estático ou dinâmico. Para eles, a linguagem não é um todo autônomo ou semi-autônomo que vem interagir com forças extralinguísticas. As forças extralinguísticas são, antes, constitutivas da linguagem e de sua história. Assim, a linguagem deve ser entendida numa perspectiva “metalinguística” (Volochínov diz “sociológica”) (p. 185).

Entretanto, como definiremos o conceito de palavra? Antes de mais nada, no bojo de uma concepção de língua como heterodiscurso (BAKHTIN, 2015), em sua relação com uma análise dialógica da linguagem. A visão heterodiscursiva trata-se de uma compreensão da língua e da linguagem como fenômenos que somente se constituem e realizam-se na e pela alteridade das interações sociais, ambos imersos na realidade ideológica e material da existência histórica dos sujeitos organizados na sua hierarquia social. De modo específico, refere-se a uma concepção de língua que se marca pelas historicidades advindas dos seus embates ideológicos, que se manifestam através dos diversos índices de valor (VOLÓCHINOV, 2017) no seu interior. Como nos aponta Volóchinov (2019),

a língua não é, de modo algum, um produto morto e petrificado da vida social: ela movimenta-se ininterruptamente, seguindo em seu desenvolvimento a vida social. Esse movimento progressivo da língua realiza-se no processo da comunicação do homem com o homem, comunicação esta que não é só produtiva, mas também discursiva (p. 267).

Uma acepção heterodiscursiva revela-se como o contrário de um olhar pelo qual a língua se compreende como uma abstração gnosiológica, isto é, como um sistema de absoluta autonomia, cuja desenvolvimento intrínseco se realizasse apartado das existências e das vivências históricas e sociais dos sujeitos. Não se trata de um objetivismo abstrato, muito menos de um subjetivismo individualista, mas, sim,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

de um dialogismo histórico, através do qual podemos analisar a língua como um ininterrupto diálogo conflituoso e tenso, no grande tempo, entre forças ideológicas – constituídas pelos e constitutivas dos lugares unioverbiais de cada sujeito, pelos quais se refrata –, formando-se complexos verbais de valor a partir dos seus diferentes usos sociais. Bakhtin (2015), em Teoria do romance I: a estilística, pauta-se sobre uma análise semelhante, sobretudo em suas críticas às compreensões sistêmicas e abstratas dos fenômenos linguísticos. Segundo o filósofo,

a filosofia da linguagem, a linguística e a estilística postulam uma relação simples e imediata do falante com “sua” língua única e singular e uma realização simples dessa língua no enunciado monológico do indivíduo. No fundo, elas só conhecem dois polos da vida da linguagem, entre os quais se situam todas as manifestações linguísticas e estilísticas que lhe são acessíveis: o sistema da língua e o indivíduo que fala nessa língua (BAKHTIN, 2015, p. 38-39).

Trata-se de olhar para a língua não como um neutro objeto imediato, em um vínculo biunívoco entre um sujeito e um sistema, mas, sim, de uma relação entre sujeitos em interação na e pela língua, mediando-se e se representando. Nas palavras Bakhtin (2017), “para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias e nas dos outros, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica” (p. 38, grifamos). Em outros dizeres, trata-se de ser com o outro no embate dialógico, em suas historicidades alteritárias e unioverbiais, no uso da língua enquanto um fenômeno histórico, cuja existência dá-se apenas nas e pelas suas interações sociais, ao mesmo tempo no qual só se constituem como sujeitos na e pela língua(gem), que constroem e transformam – logicamente, não se trata de uma mudança de absoluta consciência da língua, mas, sim, de transformações que ocorrem por suas condições estruturais e históricas, de constituição ideológica. Sobre a sua compreensão da língua como heterodiscurso, diz-nos Bakhtin (2015) que

não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um maximum de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica (p. 40).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Relacionar-se com a língua, portanto, é uma interação dialógica e ideológica com o outro através da palavra – aqui, no sentido de produção verbal –, vivenciando-a não como sistema, mas, sim, como heterodiscurso: através do outro, dialogicamente, no seu uso concreto, como um fenômeno da existência histórica em formação, cuja constituição se atravessa, constitutivamente, pelas cosmovisões e pelas vozes das classes e dos grupos de uma sociedade, ou seja, pelos seus índices de valor. E, seguindo direção semelhante, fala-nos Bakhtin (2017) que

eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana. A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro). Para cada indivíduo, essa desintegração de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho das suas palavras (sentidas como suas) e o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana [...] (p. 38).

A língua, em nível arquitetônico⁵, mostra-se como a materialidade das relações alteritárias entre o eu e o outro, a pedra angular das historicidades dos sujeitos formados e organizados na eventicidade histórica de suas sociedades. Enquanto uso contínuo, trata-se de um acontecimento que se efetiva por meio de enunciados responsivos, mesmo que se manifeste como monológico em sua ordem composicional (SOBRAL, 2010), em correlação com as suas funções ideológicas e com os seus gêneros discursivos. Assim,

⁵ Referimo-nos ao modo através do qual entendemos o sujeito: como uma *arquitetônica em devir*. Ou seja, uma articulação, aberta, contingencial, inacabada, instável e processual entre as instâncias do *eu-para-mim*, do *outro-para-mim* e do *eu-para-o-outro* (BAKHTIN, 1993, p. 71). “Todos os valores da vida e cultura reais estão dispostos em tona dos pontos arquitetônicos do mundo real do ato realizado ou ação: valores científicos, valores estéticos, valores políticos (incluindo tanto os éticos como sociais), e, finalmente, valores religiosos. Todos os valores espaço-temporais e todos os valores de conteúdo são atraídos para e concentrado em torno desses momentos centrais emocionais-volitivos: eu, o outro e o eu para o outro” (BAKHTIN, 2006, p. 71-72).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

em cada momento concreto de sua formação, a língua é estratificada em camadas não só de dialetos no exato sentido do termo (segundo traços formalmente linguísticos, sobretudo fonéticos), mas também – o que é essencial para nós – em linguagens socioideológicas: linguagens de grupos sociais, profissionais, de gêneros, linguagens de gerações, etc. Desse ponto de vista, a própria linguagem literária é apenas uma das linguagens do heterodiscurso e, por sua vez, também está estratificada em linguagens (de gêneros, tendências, etc.) (BAKHTIN, 2015, p. 41).

Em sequência, continua a dizer-nos que

essa estratificação factual e diversamente discursiva não são apenas a estática da vida da língua, mas também a sua dinâmica. A estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento; ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de descentralização e separação. (BAKHTIN, 2015, p. 41).

Portanto, compreendemos um heterodiscurso para além de uma concepção sistêmica, pela qual a língua se reduz apenas aos seus aspectos funcionais e gramaticais de relativa estabilidade e inteirabilidade, cuja formação e cuja organização realizam-se em e por certas regras imanentes ao sistema linguístico. A partir do CBMV, necessitamos de analisar e de compreender os fenômenos linguísticos, sem desconsiderarmos a sua formação estrutural – mas sobre a qual não podemos deter-nos como se fosse a língua em sua plenitude e em sua vivacidade – sob a égide de sua constituição dialógica e ideológica, centro no qual se constroem e irradiam-se as forças pelas quais a língua se revela como um conflito entre cosmovisões e entre vozes, tornando-se o solo sobre o qual os humanos fazem-se sujeitos nas e pelas suas mediações e representações.

4 A palavra enquanto um signo ideológico: o conflito dialógico

No interior de uma definição heterodiscursiva, já podemos vislumbrar uma concepção ideológica de palavra enquanto um signo que se atrela aos seus usos constantes por sujeitos hierarquizados e organizados em suas sociedades, mas em

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

conflito dialógico. Mostrando-nos a materialidade ideológica da palavra concretizando-se por meio de seu uso social – portanto, ideológico –, Medviédev (2016), em especial, diz-nos que

não importa o que a palavra signifique, antes de mais nada, está materialmente presente como palavra falada, escrita, impressa, sussurrada no ouvido, pensada no discurso interior, isto é, ela é sempre parte objetiva e presente do meio social do homem. (p. 50, grifamos).

O primeiro aspecto característico dos signos – em especial, da palavra –, como vimos no excerto acima – e como definiremos melhor a partir de Volóchinov (2017), torna-se a sua existência dialógica se realizando em certo material sensível entre sujeitos, no qual se efetiva como um elo pelo qual as consciências únicas ligam-se e se articulam de maneira alteritária, à medida que se formam a partir dos conteúdos ideológicos dos signos. Nas palavras de Medviédev (2016),

não há significado fora da relação social de compreensão, isto é, da união e da coordenação mútua das reações das pessoas diante de um signo dado. A comunicação é aquele meio no qual um fenômeno ideológico adquire, pela primeira vez, sua existência específica, seu significado ideológico, seu caráter de signo. Todos os objetos ideológicos pertencem às relações sociais e não à utilização, à contemplação, à vivência e ao deleite hedonista individuais (p. 50).

Os significados, portanto, realizam-se nas e pelas comunicações sociais. O que nos importa, agora, volta-se à imprescindibilidade da formação ideológica do sujeito na e pela constituição sgnica de sua consciência, o que nos mostra a necessidade do signo ideológico – um objeto de materialidade única – para o desenvolvimento dos seus processos de conscientização – isto é, de representação –, uma vez que somente na e pela significação ideológica e sgnica consegue representar a sua existência para si e para outrem – assim como a si e ao outro para si e para o outro, dialeticamente. Para Medviédev (2016),

o homem social está rodeado de fenômenos ideológicos, de “objetos-signo” dos mais diversos tipos e categorias: de palavras realizadas nas suas mais

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

diversas formas, pronunciadas, escritas e outras; de afirmações científicas; de símbolos e crenças religiosas; de obras de arte, e assim por diante. Tudo isso em seu conjunto constitui o meio ideológico que envolve o homem por todos os lados em um círculo denso. Precisamente nesse meio vive e se desenvolve a sua consciência. A consciência humana não toca a existência diretamente, mas através do mundo ideológico que a rodeia (p. 56, grifamos).

Volóchinov (2017), por sua vez, direciona-se, a partir de sua leitura responsiva do marxismo, à compreensão segundo a qual “tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia” (p. 91). Em outras palavras, “tudo o que é ideológico possui significação sígnica” (p. 93). A materialidade da ideologia, portanto, realiza-se somente no objeto sígnico, cujo mundo coloca-se ao lado dos fenômenos naturais e sociais (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93). Indo além, não há, para o sujeito, a concretização da sua existência sem o signo por meio do qual possa realizá-lo, que se forma, por sua vez, somente na exterioridade da distância (BAKHTIN, 2017, p. 40) inerente às relações entre as consciências no processo de sua realização social.

Genealogicamente, Volóchinov (2017) desempenhou uma análise dos procedimentos de formação do signo ideológico, único meio, segundo a nossa concepção, pelo qual podemos realizar as nossas representações. Ou seja, “o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93). Logo, figurando-se nas mais diversas esferas ideológicas – cada qual com a sua orientação e a sua função em relação à existência social em formação –, podemos compreender que

qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade. Qualquer fenômeno ideológico sígnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante. Nesse sentido, a realidade do signo é bastante objetiva e submete-se unicamente ao método monista de estudo objetivo. O signo é um fenômeno do mundo externo. Tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Frisemos apenas que o espaço de criação dos signos ideológicos se encontra entre os sujeitos, na interação que se estabelece entre as suas consciências únicas. Então, trata-se de um processo pelo qual as consciências e os signos, em sua dialética, instituem-se como produções da e na alteridade, realizando-se no campo da interunicidade. A “[...] consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material s^ígnico” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95). Daí, manifesta-se a importância dos signos ideológicos para a existência dos sujeitos. Além do mais, salientemos o caráter ativo e responsivo da criação dos signos ideológicos no seu processo de constituição das consciências, uma vez que se realiza somente nas suas interligações prospectivas e retrospectivas, através das quais se estabelece a sua vida ideológica. Formam-se, portanto, cadeias de signos, que se estendem “[...] entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95), o que se dá, inclusive, nos processos de compreensão e de interpretação. “A consciência individual é um fato social e ideológico” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97).

Depois de nossas considerações sobre as principais características do signo ideológico – assim como as nossas notações sobre a sua inelutável presença no processo de constituição da consciência dos sujeitos –, observaremos, agora, a especificidade da palavra, para, depois, analisarmos as formações de suas significações e de seus sentidos – ou de seus temas, segundo Volóchinov (2017). A partir daí, perquiriremos a constituição da sua memória – que se trata, no seu âmago, de uma face memória coletiva e da memória social, uma vez que se põe como o meio, enquanto signo, pelo qual se reflete e refrata-se a existência histórica dos sujeitos, processo pelo qual se criam massas ideológicas de sentidos que se ecoam e evocam-se no ato enunciativo da palavra.

Como constituinte imprescindível da consciência, “a palavra é o medium mais apurado e sensível da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 99), o que se deve à sua significação, à sua representatividade e à sua clareza (VOLÓCHINOV, 2017, p. 99). Indo além, a onipresença da palavra caracteriza-se pela sua neutralidade, não no sentido de sua independência do posicionamento ideológico do sujeito enunciativo, mas, sim, no de sua capacidade de afiguração em enunciados de

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

quaisquer esferas ideológicas. De outra forma, “[...] a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir qualquer função ideológica: científica, estética, mora, religiosa” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 99). E,

além disso, existe um campo enorme da comunicação ideológica que não pode ser atribuído a uma esfera ideológica. Trata-se da comunicação cotidiana. Essa comunicação é extremamente importante e rica em conteúdo. Por um lado, ela entra diretamente em contato com os processos produtivos e, por outro, ela se relaciona com as várias esferas ideológicas já formadas e especializadas [...]. Apenas mencionaremos aqui que a palavra é o material mais usual da comunicação cotidiana. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 99-100).

A palavra, portanto, enquanto o signo ideológico por excelência, define-se pelas suas características próprias, através das quais se torna, aliás, onipresente na existência em formação de uma comunidade (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106), desde a consciência única à organização social, fazendo-se acompanhante de qualquer criação ideológica (VOLÓCHINOV, 2017, p. 100). “Todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem separados dele por completo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 100-101). Contudo, adverte-nos Volóchinov (2017) de que “qualquer refração ideológica da existência em formação, em qualquer material significativo que seja, é acompanhada pela refração ideológica na palavra como um fenômeno obrigatório concomitante” (p. 101), o que nos explica a coincidência entre os sentidos produzidos pelos sujeitos através de processos ideológicos, o que se realiza, por sua vez, a partir de seus lugares unioerrentes e de seus posicionamentos valorativos. Portanto, compreendemos a palavra, aqui, através de sua definição a partir de sua conceituação na língua russa: слово (slovo), que, segundo Grillo e Américo (2017), “compreende desde a unidade lexical até a ‘linguagem verbal em uso’ ou o enunciado e o discurso” (p. 364).

Desde o âmago dos processos ideológicos de uso da palavra por um sujeito, encontramos uma definição alteritária. O eu – não se caracterizando como um ser autárquico, mas, sim, como dependente do outro – percebe-se e se sente em um universo verbal de palavras do outro: “a palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia [...]” (BAKHTIN, 2017, p. 40). E, como nos indica Bakhtin (2017), “a

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

procura da própria palavra é, de fato, procura da palavra precisamente não minha, mas de uma palavra maior que eu mesmo; é o intento de sair de minhas próprias palavras, por meio das quais não consigo dizer nada de essencial” (p. 47). Trata-se sempre de um processo alteritário, no sentido conflituoso e tenso do dialogismo.

O fenômeno da refração ideológica do sentido ajuda-nos no entendimento do acontecimento da bivocalidade (ou, como preferimos, da plurivocalidade) inerente à palavra (BAKHTIN, 2013, p. 235-236), sob uma concepção heterodiscursiva de língua. No seu âmago, constituem-se e se desenvolvem os “[...] fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o indicador mais sensível das mudanças sociais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106). Logo,

a palavra é o meio em que ocorrem as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106).

A refração se trata, compreendemos, de um procedimento por meio do qual se acumulam massas heterogêneas, instáveis, incoincidentes e moventes de sentidos, cada qual se correspondendo a uma posição discursiva e a uma voz enunciativa. Caracteriza-se como o movimento no qual se concretiza o uso da palavra como um processo mnemônico, pelo qual se torna, enquanto um signo ideológico no uso social, o arcabouço dos sentidos históricos que se produzem pelas vozes dos sujeitos em suas relações alteritárias, à medida que, nas e pelas linguagens, constituem-se em um dialogismo conflituoso e tenso.

A refração ideológica de sentido trata-se do índice pelo qual conseguimos avaliar como as classes, os grupos e os sujeitos, em instâncias distintas de análise, desenvolvem as suas compreensões interpretativas e representativas da sua realidade social, ou seja, da infraestrutura ou da base de sua sociedade a partir de suas posições específicas nas hierarquias da organização social, a considerar a composicionalidade de cada classe, a formação de cada grupo e a unicidade de cada sujeito nos conflitos de interesse e nas relações de poder, em relação às lutas de

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

classe pelas quais se envolvem os processos de produção material e cultural da organicidade da sociedade. A refração, logo, refere-se a um fenômeno discursivo e ideológico que se desenvolve a partir dos conflitos entre as classes e os grupos na convergência e na correlação entre a infraestrutura e a superestrutura. Assim sendo, a existência não apenas se reflete no signo, de modo objetivo, “mas também é refratada nele” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 112), o que se realiza pelo “cruzamento de interesses sociais nos limites de uma coletividade sógnica, isso é, a luta de classes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 112).

5 Entre o sentido e a significação: uma memória dialógica da palavra

A palavra rememora-se⁶ de seus sentidos e de suas significações graças aos movimentos de responsividade prospectiva e retrospectiva nos quais se insere pelas relações dialógicas, entre períodos históricos, nos e pelos sujeitos. “Assim como o gênero, a própria palavra é objeto portador de memória coletiva” (AMORIM, 2009, p. 11). Ora, a memória da palavra revela-se quando, por exemplo, analisamos um objeto discursivo. Sentimos a sua constituição opaca e densa. Opacidade e densidade advindas de sua formação plurivocal: “[...] entre o discurso e o objeto, o discurso e o falante situa-se o meio elástico e amiúde dificilmente penetrável de outros discursos alheios a respeito do mesmo objeto [...]” (BAKHTIN, 2015, p. 48).

⁶ E entendemos a rememoração a partir de nossa interpretação da concepção vetorial de Paul Ricoeur (2007), segundo o qual “[...] os gregos tinham dois termos, mneme e anamnesis, para designar, de um lado, a lembrança aparecendo, passivamente no limite, a ponto de caracterizar sua vinda ao espírito como afecção – pathos –, de outro lado, a lembrança como objeto de uma busca geralmente denominada recordação, recollection. A lembrança, alternadamente encontrada e buscada, situa-se, assim, no cruzamento de uma semântica com uma pragmática. Lembrar-se é ter uma lembrança ou ir em busca de uma lembrança” (p. 24). Logicamente, a palavra não se lembra, per se, de seus sentidos e de suas significações. Nas suas relações discursivas, são os sujeitos ativos, em alteridade, que se rememoram – não em um sentido sempre, em quaisquer situações, de absoluta reflexão e voluntariedade –, responsivamente, dos sentidos e das significações das palavras, evocando-os e os reconstruindo, de maneira ininterrupta, através de processos ideológicos. Outra consideração: pela mneme, o processo se dá, segundo a citação anterior, de modo passivo. Preferimos compreendê-lo, entretanto, não como uma dinâmica instaurada em uma passividade do sujeito, mas, ao contrário, em uma imprevisibilidade, em uma instabilidade e em uma indeterminidade das produções ideológicas de sentido, uma vez que se marcam pela contingencialidade da eventicidade histórica da existência em formação, por mais que se submetam aos projetos de uma vontade discursiva (BAKHTIN, 2016, p. 37). Há sentidos e significações, portanto, que se evocam – com os seus ecos inerentes – para além de uma suposta intencionalidade, já que os sujeitos se instauram no solo do acaso, enquanto os sentidos caracterizam-se como devir.

E, aqui, afastamo-nos de uma concepção formal, uma vez que compreendemos que os objetos do e no mundo representam-se pelos e para os sujeitos nas e pelas suas linguagens, formando-se, através de seus índices sociais de valor, como sentidos ideológicos. Não poderíamos, logo, estabelecer associações referenciais sem nos atentarmos para as nossas produções ideológicas de sentido. E, em uma concepção dialógica, não poderíamos nos olvidar das vozes alheias, cujos ecos reverberam-se no interior de qualquer objeto discursivo:

o enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, com sua continuidade, como uma réplica e não como se com ele se relacionasse à parte. (BAKHTIN, 2015, p. 49).

De modo semelhante à memória do objeto (AMORIM, 2009), a da palavra “trata-se de uma memória que está na cultura e em seus objetos. Ela perpassa as relações intersubjetivas e as constitui ao mesmo tempo em que é utilizada por ela” (AMORIM, 2009, p. 10). E, pela sua responsividade prospectiva e retrospectiva ao inserir-se nas cadeias multidirecionais de enunciados, no seu uso concreto por sujeitos históricos em alteridade, trata-se de uma memória que se volta ao assentamento cultural e social do passado, mas que sempre se lança, concomitantemente, à abertura dialética e processual do futuro, em um movimento dialógico de constituição e de regulação entre as temporalidades em devir.

E, no processo de conscientização do mundo (de sua representação), a palavra manifesta-se como indispensável, como apontamos acima – lembremo-nos de que a palavra é o signo ideológico por excelência da consciência humana. Mas, na enunciação, emerge-se com os seus incontáveis e inelutáveis ecos, longínquos ou próximos, de sentidos de vozes alheias, pelos quais se marca a palavra na estrutura inteirável de sua composição significativa de relativa estabilidade, isto é, em sua significação. Logo, o enunciar-se de um sujeito sempre se trata, mesmo sendo único e uniorrente, de uma enunciação alteritária, coletiva e social, na e pela qual outros se enunciam, carregados de sentidos ideológicos.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Entramos, por fim, em uma distinção importante para as nossas reflexões: a diferença entre o sentido e a significação no campo epistemológico do CBMV. Bakhtin (2017) diz-nos que

o sentido é potencialmente infinito, mas só pode atualizar-se em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele sempre deve contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um sentido (isolado), mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contataram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um só). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos (p. 42).

Diferindo-se da significação, o sentido se configura como a dimensão unio corrente do processo dialógico de representação da existência no e pelo enunciado, definindo-se como a globalidade da produção ideológica de sentido. O sentido, de maneira constitutiva, vincula-se à alteridade, à contingencialidade e à instabilidade da eventicidade histórica da existência concreta em formação, determinando-se na sua relação com o entrecruzamento entre as instâncias da infraestrutura e da superestrutura, em interdependência das condições históricas e sociais nas quais se esquadram os acontecimentos de interação discursiva dos sujeitos. Por um de seus lados, liga-se a uma cadeia contínua, cujos sentidos se produzem no transcurso dialético da história – “[...] uma gota no fluxo da comunicação discursiva, tão ininterrupto quanto a própria vida social e a própria história” (VOLOCHÍNOV, 2019, p. 267), mantendo-se no âmago de certos entrelaçamentos entre esferas da ideologia, cada qual se correlacionando com os seus respectivos campos da atividade. Os sentidos caracterizam-se como irrepetíveis pela unio corrência cronotópica da eventicidade histórica em movimento, marcando-se, portanto, como únicos em sua irredutibilidade, uma vez que se constitui e regula-se na e pela situação histórica na qual se produz.

Volóchinov (2017) refere-se ao sentido como tema. Trata-se da globalidade axiológica e semântica de um enunciado, no qual a palavra ou entra como um componente enunciativo, ou como uma enunciação autônoma. E, para a sua

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

formação, manifesta-se a necessidade da responsividade do outro, instaurando-se, assim, o processo ideológico de cocriação dialógica (BAKHTIN, 2017, p. 36). Fala-nos Volóchinov (2017), em sequência, que “uma significação única e determinada, isto é, um sentido único pertence a qualquer enunciado como uma totalidade. O sentido da totalidade do enunciado será chamado de seu tema” (p. 227-228).

Ao pressupormos a irrepitibilidade e a uniocorrência do sentido, colocamo-nos a afirmar, juntos aos pensadores do CBMV, o devir próprio da existência histórica em sua submissão ao acaso e à imprevisibilidade, em seu movimento através de acontecimentos únicos em relação dialética entre si nas temporalidades. Trata-se do reconhecimento da abertura da realidade social e do sujeito histórico, cujos desenvolvimentos regulam-se no dialogismo histórico. Logo, “o tema deve ser único, caso contrário não teremos nenhum fundamento para falar sobre um enunciado. Em sua essência, o tema deste é individual e irrepitível como o próprio enunciado. Ele expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 228). E,

por conseguinte, o tema do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação –, mas também pelos aspectos extraverbiais da situação. Sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes. O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence. O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 228).

O sentido, destarte, distinguindo-se da significação, realiza-se como indivisível em segmentações linguísticas e irredutível a unidades textuais, determinando-se como “[...] um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação. O tema é uma reação da consciência em constituição para a formação da existência” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 229).

A significação, por sua vez, manifesta-se como a estrutura repetível da composição global do sentido, isto é, o conteúdo proposicional a partir do qual os sentidos se instauram pelos sujeitos em interação. Como nos diz Volóchinov (2017),

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

“juntamente com o tema, ou melhor, dentro dele, o enunciado possui também a significação” (p. 228). Tratam-se de “[...] aspectos do enunciado que são repetíveis e idênticos a si mesmos em toda as ocorrências” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 228). A significação torna-se divisível, decompondo-se “[...] em séries de significações em conformidade com os elementos linguísticos do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 229). Definindo-se como uma base semântica de relativa estabilidade, “a significação é um artefato técnico de realização do tema” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 229). Entre ambos, não podemos instaurar barreiras fixas de absoluta imobilidade, já que se interpenetram em sua recíproca constituição – tocando-se e se movendo, em suas partes intrínsecas, em direção à mudança e à variação: pelos sentidos únicos e unioorrentes a significação de relativa estabilidade coloca-se em direção à sua mudança.

“Não há tema sem significação, como não há significação sem tema” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 229). A significação trata-se do locus da inteirabilidade, espaço no e pelo qual os sentidos se inserem em cadeias responsivas: “[...] o tema deve apoiar-se em alguma significação estável, caso contrário ele perderá a sua conexão com aquilo que veio antes e que veio depois, ou seja, perderá totalmente o seu sentido” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 229). Logo, em sua relação, “o tema é o limite superior, real, do significar linguístico; em essência, apenas o tema designa algo determinado. E o tema, assim, do signo trata-se da *realidade* que se torna o seu objeto. “A significação é o limite inferior do significar linguístico. Na realidade, a significação nada significa, mas possui apenas uma potência [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 231). Há uma interação dialética entre o sentido e a significação, que se constituem e determinam-se ao se refletirem, como nos aponta Bakhtin (2017):

a compreensão dos elementos repetíveis e não repetíveis do todo. Inteiração e encontro com o novo, o desconhecido. Esses dois momentos (a inteiração do repetível e a descoberta do novo) devem estar fundidos indissolúvelmente no ato vivo da compreensão: porque a não repetibilidade do todo está refletida também em cada elemento repetível, coparticipante do todo (por assim dizer, é repetível-não repetível) (p. 37).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

A partir de nossas considerações sobre a relação entre o sentido e a significação, compreendendo os reflexos do irrepitível no repetível, devemos entender que não há significações unas e sentidos fixos, mas, sim, processos ideológicos de significação em relação responsiva, pela qual se constituem e se regulam os sentidos e as significações. Portanto, “a pluralidade de significações é uma propriedade constitutiva da palavra” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 230). Pelos seus usos, forma-se, nas suas responsabilidades, uma memória semântica da palavra, que se instancia no âmbito da cultura: “[...] a palavra, com efeito, ‘rememora’ o seu passado” (MORSON & EMERSON, 2008, p. 391).

Para além das definições estruturais, podemos compreender que as palavras se referem, enquanto signos ideológicos, aos modos pelos quais os sujeitos significam a sua existência em formação. Logo, o campo de significações de uma palavra, que se forma a partir das produções de sentido – dos processos temáticos – como o seu limite inferior, trata-se de uma arena dialógica na qual se refletem conflitos entre as cosmovisões de classes e de grupos da sociedade onde se encontram. Como qualquer signo ideológico, a palavra determina-se pelo horizonte social de uma época e de um grupo social (VOLÓCHINOV, 2017, p. 110), que, segundo Grillo e Américo (2017), “é sempre constituído de interesses e valores, sempre em processo de formação, de um determinado grupo social [...]” (p. 360). Cada sentido ou cada tema do signo, que se sustenta sobre uma série de significações – que se determina, por sua vez, pelo sentido sob o qual se forma –, é uma forma pela qual os sujeitos, de modo refratado, representam a sua realidade em suas alteridades (ou melhor, como a constroem) a partir das condições materiais e dos sistemas produtivos de sua sociedade.

Contudo, apeguemo-nos à relação entre ambos os limites para compreendemos o complexo dialógico ao qual nos referimos como memória da palavra, entendendo, de antemão, o caráter significativo do sentido e o caráter potencial da significação (VOLÓCHINOV, 2017, p. 231). Por um lado, sem inserir-se em um processo ideológico de produção de sentido – ou seja, sem tornar-se um enunciado, para o qual se pressupõem sujeitos em alteridade, na sociedade, historicamente –, a significação perde-se como uma abstração, distanciando-se da

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

realidade da comunicação discursiva dos sujeitos, para quem se torna, aliás, nada. Primeiramente, portanto, uma significação, para compor o campo de uma palavra, necessita de encontra-se no plano ideológico de uma classe ou de um grupo, inserindo-se nas produções enunciativas dos sujeitos como uma realidade concreta: isto é, encontrar-se no campo da memória da palavra. Entendamos, por outro lado, que, sem se ancorar sobre uma significação, não se produzem os sentidos.

Na dialética entre ambos os limites, instauram-se os processos mnemônicos da palavra. E, graças às refrações ideológicas de sentido, dispersam-se linhas de significações de relativa estabilidade, que se sedimentam pelas responsabilidades nas quais se inserem. A palavra, enquanto signo ideológico do qual se utilizam os sujeitos, forma-se em seu duplo movimento responsivo, seja como um enunciado autônomo, seja como um componente enunciativo: em sua retrospectiva, pela memória do passado, quando se ancora no horizonte dos sentidos e das significações do pretérito para constituir-se como um acabamento relativo e provisório, e em sua prospecção, pela memória do futuro, quando se lança à abertura do devir dos processos ideológicos, uma vez que as cadeias multidirecionais de enunciados se encontram, assim como a língua em sua mudança ininterrupta, inacabadas em sua globalidade, dando-se às produções responsivas do porvir. E as significações, no percurso de formação das cadeias pelas quais se instauram as memórias de uma palavra, realizam-se como os fios condutores de ambos os movimentos referidos, já que se dissolveriam, sem as significações estáveis, os sentidos (VOLÓCHINOV, 2017, p. 229).

Logo, os sentidos pretéritos, nas e pelas significações, ecoam-se na ininterrupção do processo ideológico de sua formação, sempre se tornando outro. E, aí, situa-se a memória da palavra. Em quaisquer enunciados, reverberam-se vozes de um passado, remetendo-se à sua abertura ao futuro. No intrínseco de uma palavra, repercutem-se sentidos – cada qual com as marcas dos sujeitos e das sociedades pelos quais se formou –, muitos dos quais se estabilizam, de modo relativo, na produção das suas significações correspondentes. Trata-se de uma memória aberta, fluida, imprevisível e inacabada, cujos limites são imprecisos e indeterminados, já que se encontra em contínua formação.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

E, pelas nossas observações, percebemos como o sentido caracteriza-se como refratado pelas ideologias, o que se trata da própria natureza de sua constituição. A refração mostra-nos como a constituição da memória da palavra se situa, simultaneamente, no centro e no limiar dos conflitos ideológicos e materiais entre as classes e entre os grupos de uma sociedade, instaurando-se na linha movente das variações, das multiplicidades e das possibilidades, o que se correlaciona com a contingencialidade dos acontecimentos das interações discursivas e, logo, com a imprevisibilidade dos sentidos das produções enunciativas.

6 Considerações finais

Pelas nossas análises bibliográficas, atentando-nos ao princípio dialógico do correlacionamento, entendemos, em primeiro, a complementaridade epistemológica pela qual as obras dos pensadores do CBMV se formam, respondendo-se na abordagem de certos fenômenos no centro dos quais se encontra o sujeito. Trata-se de uma perspectiva que se sustenta sobre uma antropologia filosófica (BAKHTIN, 201, 42).

A partir daí, observamos os processos de formação dos signos ideológicos, entre os quais se localiza a palavra (que, por suas características, goza de uma primazia). Avaliando-a em sua ideologicidade dialógica, percebemos como a palavra manifesta-se como uma arena no interior da qual se travam conflitos, embates e tensões entre sujeitos de diferentes classes e de variados grupos, que se situam em uma sociedade hierarquizada e organizada. A palavra, portanto, torna-se o centro das dissonâncias ideológicas, instaurando-se, de igual modo, como indispensável aos processos de representação da existência social em formação, seja como enunciado autônomo, seja como componente enunciativo.

Condizentemente, inserimo-nos em uma concepção de língua como heterodiscurso, sem a qual não conseguiríamos analisar a palavra enquanto um signo ideológico pelo qual os sujeitos se lançam em conflitos dialógicos. No cerne da heterodiscursividade, emana-se a refração ideológica do signo, uma vez que o heterodiscurso se trata de uma aceção pela qual a língua se firma como um

movimento movente ao logo da sua história, o que se dá graças à uniocorrência dos acontecimentos de interação discursiva nos quais se inserem os sujeitos em suas alteridades únicas. Pelas refrações ideológicas dos sentidos, a palavra constitui-se como um campo de disputas, cujos arcabouços semânticos formam-se a partir dos distintos índices de valor pelos quais se constroem os horizontes sociais das classes e dos grupos de uma sociedade.

Elaborando um mapeamento epistemológico, ancoramo-nos na diferenciação entre o sentido, que se caracteriza como irrepetível e único, e a significação, que se caracteriza como inteirável e repetível, ambos como limites, respectivamente, superior e inferior do processo ideológico de produção de sentido. Em sua relação dialética, o sentido e a significação consubstanciam-se na formação da globalidade temática dos signos (ou dos enunciados), que se limitam, de modo mútuo, em suas relações responsivas, formando-se cadeias sógnicas pelas quais os sentidos se produzem alteritariamente.

Na inter-relação entre ambos os limites, que se cruzam de maneira dialética e interdependente, criam-se, por conflitos, os campos de significações de uma palavra, cujas zonas limítrofes encontram-se nas suas responsabilidades. As significações revelam-se como os fios condutores de uma memória do passado, pela qual a palavra se dá um relativo acabamento semântico, tornando-se as bases sobre as quais os sentidos se instauram. Pelos sentidos, que se definem como irrepetíveis e uniocorrentes pela sua ligação com a condicionalidade e com a situacionalidade dos acontecimentos históricos de interação discursiva, atualizam-se as significações, que se perpetuam pela sua mudança quando a irrepetibilidade dos sentidos ideológicos se reflete em sua repetibilidade. Logo, há a atualização da memória da palavra, pela qual se tornam sonoras muitas significações silentes – ou, de outro modo, quando signos de ausência se tornam de presença e vice-versa (VILLARTA-NEDER, 2018, p. 15-16).

A memória da palavra, portanto, não se refere apenas ao campo das suas significações, mas, sim, aos modos pelos quais os sujeitos representaram (ou representam) e compreenderam (ou compreendem) a sua realidade histórica. Trata-se de parte da sua memória social, pela qual se manifestam as palavras como os

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

indicadores mais sensíveis da mudança social (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106) e dos conflitos ideológicos de uma sociedade. Colocando-nos além, devemos considerar, pela memória da palavra, a “renovação interminável dos sentidos em todos os contextos novos. O pequeno tempo – a atualidade, o passado imediato e o futuro previsível [desejado] – e o grande tempo – o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (BAKHTIN, 2011, p. 409).

E, pelos movimentos das responsabilidades retrospectivas e prospectivas, refere-se a uma memória dialética, pois se remete ao seu passado e ao seu futuro em sua abertura e em seu devir. Portanto, concordamos com Bakhtin, para quem, na e pela liberdade dialógica da memória, há o inacabamento do passado e a abertura do futuro, movimento segundo o qual podemos afirmar que se tornam os sentidos, potencialmente, infinitos em sua renovação.

Referências

AMORIM, M. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. **Bakhtiniana**, São Paulo/SP, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2009.

BAKHTIN, M. Fragmentos de 1970-1971. In: _____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo bezerra. São Paulo/SP: Editora 34, 2017, p. 21-56.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo/SP: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 393-410.

_____. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo bezerra. São Paulo/SP: Editora 34, 2016.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Tradução por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Texto completo da edição americana *Toward a Philosophy of the Act* (Austin: University of Texas Press, 1993, translation and Notes by Vadim Liapunov, edited by Michael Holquist & Vadim Liapunov). Tradução destinada ao uso didático e acadêmico. Disponível em: <<http://lutasocialista.com.br/livros/V%C1RIOS/BAKHTIN,%20M.%20Para%20uma%20filosofia%20do%20ato.pdf>>.

_____. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo/SP: 34, 2015.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

_____. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo.** Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo/SP: 34, 2018.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo/SP: Hucitec, 2006.

DRUCK, G. A metamorfose das classes sociais no capitalismo contemporâneo: algumas reflexões. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro, 2018, n. 41, v. 16, p. 68-92.

GERALDI, J. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: **Palavras e contrapalavras:** enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GRILLO, S.; AMÉRICO, E. Glossário. In: VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo/SP: 34, 2017, p. 353-367.

MACCIOCHI, M. **A favor de Gramsci.** Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1980.

MEDVIÉDEV, P. **O método formal nos estudos literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo/SP: Contexto, 2016.

MORSON, G. EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin:** criação de uma prosaística. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo/SP: Editora da USP, 2008.

SILVA, A. P. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). **Estudos do discurso:** perspectivas teóricas. São Paulo/SP: Parábola, 2013, p. 45-69.

SOBRAL, A. A estética em Bakhtin (literatura, poética e estética). In: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável. Série Bakhtin:** Inclassificável, v. 1. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010, p. 53-88.

SOBRAL, A; GIACOMELLI, K. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas/RS, v. 21, n. esp., p. 395-432, 2018.

STELLA, P. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 11-36.

VILLARTA-NEDER, V; TEIXEIRA, G; CASTRO DIAS, F. **Leituras responsivas:** uma proposta compreensiva do enunciado e do tema a partir do Círculo de Bakhtin. 2019. No prelo.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

VILLARTA-NEDER, M. Sobre silêncio e sentido: uma abordagem bakhtiniana. In.: STAFUZZA, G; FONSECA, J. (Orgs.) **Estudos discursivos em múltiplas perspectivas**: discurso, sujeito, sociedade. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019, p. 61-90.

VOLOČHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo/SP: 34, 2019.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo/SP: 34, 2017.

VOLOŠINOV, V. **Marxism and the Philosophy of language**. Londres: Seminar Press Limited, 1973.

VOLOŠINOV, V. Marxismo e filosofia del Linguaggio: problemi fondamentali del motodo sociologico nella scienza del linguaggio. In.: PONZIO, A; PONZIO, L. (Orgs.). **Michail Bachtin e il suo circolo opere 1919-1930**. Milão: Bompiani/RCS Libri S.p.A, 2014, p. 1461-1839.

Recebido em: 28/02/2020.

Aprovado em: 21/08/2020.

ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E DO ESPANHOL EM OBSERVÂNCIA DO PLANO SEGMENTAL

PHONETIC-PHONOLOGICAL ASPECTS OF BRAZILIAN PORTUGUESE AND SPANISH IN COMPLIANCE WITH THE SEGMENTAL PLAN

Luciano Mendes Saraiva*

Wilder Kleber Fernandes de Santana**

Anilda Costa Alves***

RESUMO: Este trabalho objetivou realizar uma discussão teórico-metodológica dos aspectos fonético e fonológico do Português Brasileiro (PB) e da Língua Espanhola em observância do plano segmental dos referidos idiomas. Compreende-se que conhecer os aspectos fonético-fonológicos de duas línguas em zona fronteiriça contribui significativamente para potencialização dos processos de ensino e aprendizagem dessas línguas. Assim, para composição do estudo, foram levantadas discussões com base nos pressupostos teórico-metodológicos de Malmberg (1954), Gargallo (1999), Martinez (2009), Silva (2013), dentre outros. Os resultados demonstraram que a averiguação dos aspectos fonético-fonológicos desse ponto de contato comparativo entre as línguas traz rica contribuição ao processo de ensino, sendo essa uma metodologia eficaz para potencialização dos saberes que são construídos em sala de aula.

Palavras-chave: Língua Estrangeira. Aspectos fonético-fonológicos. Plano segmental.

ABSTRACT: This paper aimed to carry out a theoretical and methodological discussion of the phonetic and phonological aspects of Brazilian Portuguese (PB) and the Spanish language in compliance with the segmental plan of those languages. It is understood that knowing the phonetic-phonological aspects of two languages in the border area contributes significantly to enhancing the teaching and learning processes of these languages. Thus, for the composition of the study, discussions were raised

* Professor de Língua e Cultura Espanhola da Universidade Federal do Acre (UFAC). Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestre em Letras, Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (UFAC). E-mail: imsaraiva@uol.com.br

** Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Gestão da Educação Municipal (UFPB, 2017). E-mail: wildersantana92@gmail.com

*** Doutoranda e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com área de concentração em Sociolinguística & Dialectologia. E-mail: anildacosta16@gmail.com

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

based on the theoretical and methodological assumptions of Malmberg (1954), Gargallo (1999), Martinez (2009), Silva (2013), among others. The results showed that the investigation of the phonetic-phonological aspects of this comparative contact point between languages brings a rich contribution to the teaching process, being this an effective methodology for enhancing the knowledge that is built in the classroom.

Keywords: Foreign Language. Phonetic-phonological aspects. Segmental plan.

Introdução

O presente manuscrito delimitou como objetivo realizar uma discussão teórico-metodológica dos aspectos fonético e fonológico do Português Brasileiro (PB) e da Língua Espanhola, descrevendo diferenças que podem ser encontradas no processo de produção oral dos sons e, para tanto, utilizamos como parâmetro o plano segmental dos referidos idiomas. Nesse sentido, focalizamos os métodos de ensino, destacando o papel da fonética no processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE)¹, com ênfase na abordagem comunicativa.

Conhecer os aspectos fonético-fonológicos de uma LE contribui significativamente para potencialização dos processos de ensino e aprendizagem dessa língua, pois, para além de uma aquisição fonética, esse conhecimento irá proporcionar uma melhor compreensão discursiva nas práticas de interlocução, principalmente quando se está dialogando com nativos dessa língua. Em âmbito linguístico estrutural, a Fonética é constituída como uma área descritiva, visto que descreve os sons que são produzidos pelos falantes. Sendo assim, algumas de suas aplicações são importantes para qualquer estudante de uma LE.

Nesse sentido, um dos fatores que nos impulsionaram a esta pesquisa foi a constatação de que um número considerável de estudantes brasileiros, aprendizes do espanhol, apresentam vários problemas na pronúncia de determinados sons da língua em estudo (BRISOLARA; SEMINO, 2014). Esses problemas, segundo Brisolara e Semino (2014, p. 15), evidenciam que a maioria desses estudantes se remetem à

¹ Embora exista a problemática no uso das terminologias língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2), neste trabalho, não faremos distinção entre os mesmos. Assim, o uso de tais termos poderá ocorrer intercambiavelmente, fazendo referência a língua em desenvolvimento do aprendiz, diferente de sua língua materna.

escritura como uma representação fiel da pronúncia e, por isso, surge a ilusão de que o espanhol é uma língua fácil de pronunciar e que a oralidade é um reflexo da ortografia. Tal problemática desenvolve no aluno um processo de interlíngua, *portuñol*, que, muitas vezes, é difícil de ser superado, o que acaba desmotivando o aprendiz. Cabe ao professor perceber essa interferência e selecionar um manual didático adequado que contemple exercícios dos aspectos fonéticos ou adotar metodologias apropriadas para desenvolver nos alunos a competência de articular corretamente os sons da língua em estudo.

Torna-se válido mencionar que esse trabalho não é pioneiro ao procurar sustentação nos estudos fonético-fonológicos, pois pesquisas e interpretações já vêm sendo tecidas (HIRAKAWA, 2007; SOUZA, 2009; ARAÚJO, 2010). Inserimo-nos, portanto, nesse *halç* de produções sobre ensino de LE no que tange especificamente à observância do plano segmental. Nas nossas reflexões, ancoramo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos de Malmberg (1954), Gargallo (1999), Martinez (2009), Silva (2013), dentre outros.

Em aspectos estruturais, este trabalho está dividido em três seções: a) Notas sobre a fonética e os aspectos segmentais; b) O papel da Fonética no processo de ensino e aprendizagem de LE, com ênfase na Abordagem Comunicativa e c) Descrição dos sons do Português Brasileiro e do Espanhol no Plano Segmental. Passemos, então, à primeira seção.

1 Notas sobre a Fonética e os Aspectos Segmentais

Malmberg (1954, p. 9) define a Fonética como “[...] um ramo da linguística, mas um ramo que, ao contrário dos outros, apenas se interessa pela linguagem articulada e não por outras formas de comunicação organizada (linguagem escrita, linguagem dos surdos-mudos, sinais dos marinheiros, etc.)” Desse modo, a fonética se ocupa “apenas da expressão linguística e não do conteúdo, cuja análise depende da

² O *portuñol*, descrito por Rojas (2006, p.76), seria uma “uma mistura de língua portuguesa e espanhola, principalmente na América”.

gramática e do vocabulário (aspectos gramatical e semântico da linguagem)” (MALMBERG, 1954, p. 9).

Na concepção de Llorach (1983, p. 28), a Fonética “[...] estuda os elementos fônicos em si, em sua realidade de fenômenos físicos e fisiológicos, e explica o problema de esse ou aquele som são pronunciados, e que efeito acústico produzem...”. No entanto, o pesquisador afirma que esta “ignora por completo a relação que têm com uma significação linguística; pode se definir como a ciência do plano material e dos sons da linguagem humana³ (tradução nossa)” (LLORACH, 1983, p. 28). Por sua vez, baseada nos estudos de Câmara Jr. (1970), Silva afirma que a “fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana” (SILVA, 2013, p. 23)⁴.

Diante de tais considerações, torna-se pertinente esclarecer que os sons de uma língua estão divididos em dois planos: segmental (ponto e modo de articulação), foco de nosso estudo, e suprasegmental (acento e entonação). No que se refere ao plano segmental, Silva (2013) explica que, para produzir um som, o corpo humano utiliza uma série de órgãos que fazem parte do que denominamos aparelho fonador (ou sistema fonatório). O aparelho fonador se subdivide em dois grupos: sistema respiratório que é composto por pulmões, traqueia e brônquios e sistema articulatório composto pela faringe, fossas nasais, palato, úvula, língua, lábios e dentes. No segundo grupo encontram-se os articuladores passivos e ativos. Os articuladores ativos têm a propriedade de movimentar-se (em direção ao articulador passivo), modificando a configuração do trato vocal. São eles: lábio inferior, língua, véu palatino e cordas vocais. Os articuladores passivos são: lábio superior, dentes superiores e céu da boca (SILVA, 2013, p. 29-31).

³ La fonética estudia los elementos fónicos en sí, en su realidad de fenómenos físicos y fisiológicos, y se plantea el problema de cómo tal sonido y tal otro son pronunciados, y qué efecto acústico producen, pero olvida por completo la relación que tienen con una significación lingüística, puede definirse como la ciencia del plano material de los sonidos del lenguaje humana.

⁴ As concepções Malmberg (1954), Llorach (1983) e Silva (2013) nos conduzem à interpretação de que a Fonética se preocupa em compreender o processo de articulação do som e, dessa forma, seu estudo é importante para o entendimento das falhas na pronúncia dos alunos, uma vez que fornecerá meios para superá-las.

Se, ao sair pelo trato bucal, o som encontra algum tipo de obstrução total ou parcial nas cavidades supraglotais, é classificado como segmento consonantal. Porém, se este som não encontra nenhum tipo de obstrução, é denominado segmento vocálico (SILVA, 2013, p. 26). Esses dois segmentos fazem parte do plano segmental. Os aspectos segmentais, que se sucedem em uma sequência da fala, se unem e formam o acento e a entonação, denominados elementos suprasegmentais, porque são consideradas unidades maiores que o som isolado, por exemplo, a sílaba (acentos) e a oração (entonação). Assim, os planos suprasegmentais não podem aparecer sozinhos e possuem um caráter distintivo, já que permitem diferenciar significados (BOIX *et al.* 1997, p. 11) e, dessa forma, estão diretamente relacionados à pronúncia, que por sua vez, se for mal articulada, pode produzir certo grau de incompreensão para aquele que ouve. Para as especificidades desse trabalho, deter-nos-emos no aspecto segmental das línguas do PB e do Espanhol.

Após a descrição supracitada, tratamos de descrever o papel da fonética e da abordagem comunicativa no processo de ensino e aprendizagem do Espanhol, que já pressupõe o contato com o PB. Nosso intuito é discutir, teórica e metodologicamente, a importância dos aspectos linguísticos fonético e fonológico para o desenvolvimento da competência oral da língua e, principalmente, da pronúncia correta dos sons próprios da língua espanhola.

2 O papel da Fonética no processo de ensino e aprendizagem de LE, com ênfase na Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa surgiu como orientação metodológica para o ensino de LE em um movimento renovador durante a década de 1970, objetivando superar as lacunas deixadas por métodos antigos (GARGALLO, 1999, p. 67- 68). Os vários intercâmbios e a construção da Comunidade Europeia criaram uma nova necessidade para o ensino de línguas estrangeiras. A partir dessa nova necessidade, surgiram novos conceitos linguísticos a respeito de que a língua possui uma função social desenvolvida a partir do ato da fala (MARTINEZ, 2009, p. 65). Assim,

A noção de ato de fala veio à luz a partir dos trabalhos de filosofia da linguagem de Austin (1962) e de Searle (1969). A partir de então, a linguagem é inicialmente percebida como um meio de agir sobre o real, e as formas linguísticas só assumem sentido em normas partilhadas (MARTINEZ, 2009, p. 67).

Dessa forma, observa-se que a abordagem comunicativa é gestada com o propósito de apresentar a língua como ferramenta comunicativa em um novo mundo que surgia a partir de novas necessidades. Essa abordagem também visava entender a comunicação como um todo e não somente no ato da fala, haja vista que o ato de se comunicar envolve várias disciplinas. Segundo Gargallo (1999, p. 68), essas disciplinas são:

- a) Psicolinguística: A aprendizagem é um processo ativo caracterizado por colocar em funcionamento as diversas estratégias de caráter cognitivo e se encontra em reestruturação constante, daí a importância das estratégias de aprendizagem e do conceito de autonomia.
- b) Etnografia da fala: Toma-se o conceito de competência comunicativa, proposto por D. Hymes e reformulado posteriormente por Canale (1983), segundo o qual o objetivo da aprendizagem repousa no sucesso de um conjunto de habilidades definidas pelas subcompetências linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica.
- c) Pragmática: Toma-se o conceito de ato de fala proposto por J. Austin (1962, *Cómo hacer cosas con palabras*) e J. Searle (1969, *Actos de habla. Un ensayo sobre Filosofía del Lenguaje*), que vai ter uma incidência fundamental para definição do conceito de função linguística.
- d) Sociolinguística: Toma-se a ideia da variação linguística, frente ao modelo abstrato de língua difundido em décadas anteriores.
- e) Linguística: Tomam-se contribuições derivadas dos estudos de Análise do Discurso e análise da Conversação.⁵

⁵ a) Psicolingüística: el aprendizaje es un proceso activo caracterizado por la puesta en funcionamiento de diversas estrategias de carácter cognitivo y se encuentra en reestructuración constante, de ahí la importancia de las estrategias de aprendizaje y del concepto de *autonomía*. b) Etnografía del Habla: se toma el concepto de *competencia comunicativa*, propuesto por D. Hymes y reformulado posteriormente por Canale (1983), según el cual el objetivo del aprendizaje descansa en el logro de un conjunto de habilidades definidas por las subcompetencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. c) Pragmática: se toma el concepto de *acto de habla* propuesta por J. Austin (1962, *Cómo hacer cosas con palabras*) y J. Searle (1969, *Actos de habla. Un ensayo sobre Filosofía del Lenguaje*), que va a tener una incidencia capital para definición del concepto de función lingüística. d) Sociolingüística: se toma la idea de la *variación lingüística*, frente al modelo abstracto de lengua difundido en décadas anteriores. e) Lingüística: se toman las aportaciones derivadas de los estudios de Análisis del Discurso y Análisis de la Conversación.

Percebe-se que a abordagem comunicativa não se restringe a uma única visão de mundo, a uma forma apenas de encarar o processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, ela estabelece relações com disciplinas diversas, em que enriquece o mencionado processo e a habilitação do aluno, não mais restritas a determinadas competências. De acordo com esse plano metodológico, uma atividade comunicativa é aquela que estimula o aluno a se comunicar na língua em estudo, o que não quer dizer que ele não possa utilizar sua língua materna como apoio necessário para a produção de sons, mas a prioridade está na interação comunicativa em situações reais de uso da LE. Sua proposta de ensino visa à utilização de mediadores como, por exemplo, documentos diversos, artigos de jornais, esquemas, fotos de publicidade, histórias em quadrinhos etc., que servem para desenvolver no aluno a capacidade de expressão pessoal e autonomia. Esses mediadores são indispensáveis, pois estão mais próximos do uso linguístico real (BÉRARD, 1991 *apud* MARTINEZ 2009, p. 71).

Compreende-se, então, que a abordagem comunicativa engloba as diversas funções linguísticas da língua como eixo para a aprendizagem. Destarte, a aquisição efetiva da língua, nessa concepção metodológica, inclui, além dos aspectos gramaticais, os socioculturais, os discursivos e os estratégicos (GARGALLO, 1999, p. 69). Cabe ao professor o papel de mediador nesse processo de alternâncias de conhecimento em sala de aula. Se o aluno estabelece uma comunicação com outro, e, ao produzir um discurso oral, o professor percebe um desvio de pronúncia ao ouvir a articulação de um som de uma determinada palavra, o professor deve apresentar considerações e observações para que o aluno compreenda as razões desse desvio e procure uma possível forma de corrigi-lo.

Essa metodologia foi e continua sendo de aceitação geral entre professores e investigadores da área de LE, especialmente no ensino do espanhol, em que a maioria das aulas e dos materiais didáticos produzidos entre os anos 1980 e os atuais adotava como proposta metodológica um direcionamento à abordagem comunicativa, o que gerou diversas outras aplicações para esse método com o mesmo foco, e que se adaptou ao contexto de ensino e aprendizagem de LE (GARGALLO, 1999, p. 71).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

De acordo com Debyser (1986 *apud* MARTINEZ, 2009, p. 69), a abordagem comunicativa apresenta quatro grandes orientações, a saber:

Uma “retomada do *sentido*”, com uma “gramática nocional, gramática das noções, das ideias e da organização do sentido” e avanços mais flexíveis;

Uma “pedagogia menos repetitiva”, com menos exercícios formais em proveito “de exercícios de *comunicação* real ou simulada muito mais interativos”, porque “é comunicando que aprendemos a comunicar”;

A “centralização no aprendiz”, quando o aluno é “o agente principal de sua aprendizagem” e “o sujeito ativo e comprometido da comunicação”;

“*Aspectos sociais e pragmáticos* da comunicação” inovadores, dado que não são os saberes, mas o saber fazer diretamente tomando como “objetivo da aula”.

A partir dessas orientações, conseguimos observar as grandes contribuições da abordagem comunicativa nos dias atuais, já que a língua e a cultura passam a ser indissociáveis no contexto de comunicação real. Tais considerações serão importantes para a análise do objeto de estudo. A seguir, tratamos a fonética na abordagem comunicativa.

No que se refere ao ensino da pronúncia, muitos foram os autores que discutiram sua importância na sala de aula de LE. Gargallo (1999) história que, a partir dos anos 80, com a mudança do enfoque que priorizava a gramática no ensino de espanhol, começou a preocupação com um novo modelo de ensino que contemplasse as reais necessidades do aluno, que passava a ser de se comunicar oralmente. Autores como Cagliari (1978) defendiam ser de fundamental importância que, antes de aprender a escrever, o aluno passasse por exercícios dos aspectos fonéticos (**performance**) e reconhecimento (**ear-training**) dos sons da língua a ser estudada. Em consonância com essa ideia, Bollela (2002) destaca a importância do ensino da pronúncia nas aulas de LE, pois, segundo a autora, “ao se aprender uma língua estrangeira, o aluno entra em contato com um novo domínio sintático, semântico, lexical e fonológico, que envolve as quatro habilidades linguísticas: a audição, a fala, a leitura e a escrita”, sendo, portanto, necessário que o aluno aprenda os aspectos fonéticos da língua em estudo.

Durante muito tempo, conforme afirma Souza (2009), os professores de LE utilizavam atividades com o propósito de levar os alunos a falarem como um nativo

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

por meio de exercícios de repetição, sem dar importância para a comunicação, o que acabava por desestimular os estudantes, visto que as atividades eram desinteressantes, repetitivas e cansativas. No entanto, com o passar dos anos, como informa a autora, desenvolveu-se uma nova tendência no ensino de LE, a abordagem comunicativa, que perdura até hoje. Dentro dessa perspectiva o ensino da fonética teve seu espaço, uma vez que aumentou o interesse dos alunos por aprender a boa pronúncia. Entretanto, os cursos e métodos utilizados não obrigavam os alunos a realizarem uma pronúncia perfeita, como a de um nativo, e, segundo a autora, o objetivo principal é desenvolver nos alunos habilidades de pronúncia suficientes para efetividade da comunicação com falantes nativos” (SOUZA, 2009).

Dessa forma, percebemos que o ensino da fonética, dentro dessa abordagem teve sua importância, mas com o enfoque diferenciado, tirando o foco que outrora estava destinado à imitação da pronúncia de um nativo da língua.

De nossa parte, ainda defendemos a necessidade do ensino dos aspectos fonético-fonológicos do Espanhol, para que os alunos aprendam não somente a se comunicar, mas que o façam com fluência e inteligibilidade, articulando corretamente os sons da língua, além de serem capazes de compreender os sons pronunciados por outros interlocutores nativos do espanhol (NAVARRO; NEBOT, 2012).

Na seção seguinte é feita a descrição dos sons do PB e do Espanhol no plano segmental, destacando os traços concernentes às vogais e às consoantes. Além disso, apresentaremos possíveis desvios que podem ser produzidos por um brasileiro aprendiz do espanhol, motivados pela interferência da língua materna.

3 Descrição dos sons do Português Brasileiro e do Espanhol no Plano Segmental

Tratamos de apresentar os sons vocálicos e consonantais do português brasileiro e do espanhol, estabelecendo um diálogo entre autores que descreveram tais sons. Daremos destaque às diferenças entre os dois sistemas linguísticos, o que facilitará a compreensão dos possíveis desvios fonéticos por parte de alunos brasileiros aprendizes do Espanhol.

Cumpra enfatizar que o conhecimento dos dois sistemas é útil para o aprendiz, que poderá estabelecer comparações e compreender as razões de suas dificuldades. Nesse sentido, Brisolara e Semino (2014, p. 44) afirmam que:

No processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira o estudante brasileiro emprega uma série de regras fonético-fonológicas pertencentes ao sistema vocálico de sua língua materna; por isso é importante destacar os processos que constituem marcas de sua LM e os que se devem desativar ao empregar o espanhol.⁶ (Tradução nossa).

A explicação de Brisolara e Semino remetem ao conceito de base e hábitos articulatórios, conceitos oriundos de Straka (1989). Sendo assim, é importante o aprendiz conhecer e distinguir o sistema fonético-fonológico de cada língua para que possa evitar as possíveis interferências oriundas de sua LM. Malmberg (1954), retomado por outros autores, dentre os quais citamos Callou e Leite (2003) e Silva (2013), classifica como som vocálico aquele em que ocorre a passagem livre do ar pelo sistema articulatório. Para Câmara Jr. (1970, p. 41), existem três traços distintivos que classificam as vogais: grau de abertura (alta, média fechada, média aberta e média fechada); cavidade bucal (anterior, central e posterior); segundo a posição da língua e arredondamento dos lábios (arredondado e não arredondado).

Mesmo que o português brasileiro (PB) e o espanhol sejam línguas com bases articulatórias próximas, no sistema vocálico existem diferenças importantes entre elas (REGUEIRO, 1993). De acordo com Câmara Jr. (1970, p. 41) as vogais são classificadas levando-se em consideração a sua posição quanto à sílaba tônica, isto porque “a posição tônica nos dá em sua plenitude e maior nitidez (desde que trate do registro culto formal) os traços distintivos”. Silva (2013) assinala que as vogais enquanto fonemas serão tônicas (carregam o acento primário), pretônicas (precedem a vogal tônica) e postônicas (seguem a vogal tônica). Segundo Câmara Jr. (1970) e Silva (2013), para cada uma dessas posições existe um sistema vocálico fonológico. Tais fenômenos serão descritos a seguir.

⁶ En el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera el estudiante brasileño emplea una serie de reglas fonético-fonológicas pertenecientes al sistema vocálico de su lengua materna, de ahí que es importante destacar los procesos que constituyen marcas de su LM y los que deben desactivar al emplear el español.

Para Silva (2013, p. 79) “as vogais tônicas orais são hegemonia em todas as variedades do português”. Elas estão classificadas de acordo com o quadro 1.

Quadro1: Vogais orais tônicas

	Anterior		Central		Posterior	
	Arred.	Não arred.	Arred.	Não arred.	Arred.	Não arred.
Alta		i			u	
Média-alta		e			o	
Média-baixa		ɛ			ɔ	
Baixa				a		

Fonte: Silva (2013, p. 79).

Na posição pretônica esse quadro se reduz para cinco vogais em decorrência da neutralização da oposição entre /e/ e /ɛ/ e entre /o/ e /ɔ/. As vogais pretônicas constam no quadro 2.

Quadro 2: Vogais orais pretônicas

	Anterior		Central		Posterior	
	Arred.	Não arred.	Arred.	Não arred.	Arred.	Não arred.
Alta		i			u	
Média-alta		e			o	
Baixa				a		

Fonte: Silva (2013, p. 81)

O desaparecimento da oposição distintiva entre as vogais médias dá margem a uma variação alofônica considerada forte marca de variação dialetal no Brasil. Assim, comumente, atribuem-se as realizações fechadas [e] e [o] em palavras como *pecado* [pe'kadʊ] [pɛ'kadʊ] e *horizonte* [o'rizõtʃi] [ɔ'rizõtʃi] às diferentes regiões do país, no mais da vezes, a realização fechada é considerada característica da região sul e sudeste do Brasil e a aberta do norte e nordeste.

As vogais postônicas orais, de acordo com Silva (2013), são classificadas em postônicas finais e postônicas médias. Segundo a autora,

a postônica final ocorre quando o segmento vocálico corresponde morfológicamente ao sufixo de gênero em substantivos e adjetivos e à vogal temática do verbo. São ortograficamente representados por i, e, a, o, como nas palavras júri, jure, gota, mato” e as formas verbais “(ele) come, (ela) fala, (eu) como” ilustram substantivos e verbos cuja

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

vogal postônica final é uma das vogais i, e, a, o, tais pronúncias dependem de variação dialetal (SILVA, 2013, p. 85).

Dessa forma, a pronúncia irá se modificar de acordo com a região do falante e cabe ao indivíduo definir o conjunto de sons que irá produzir. As vogais postônicas finais estão no quadro a seguir:

Quadro 3: Vogais orais postônicas finais

	Anterior		Central		Posterior	
	Arred.	Não arred.	Arred.	Não arred.	Arred.	Não arred.
Alta		i			u	
Baixa				e		

Fonte: Silva (2013, p. 86)

Percebe-se que houve uma redução se comparado ao número de vogais em posição pretônicas. Contudo, há que se ressaltar que alguns estudos indicam a permanência do quadro de cinco vogais nessa posição, em algumas localidades do país, como Rio Grande do Sul e Paraná. Para Silva (2013), as vogais postônicas médias ocorrem entre a vogal tônica e a vogal átona final como na palavra *ótimo* a vogal “i” ocupa a posição de vogal postônica, assim como a vogais “i” e “u” nas palavras *tráf[i]co* e *céd[u]la*, respectivamente. Dessa forma, segue o quadro com a classificação de tais vogais.

Quadro 4: Vogais orais postônicas médias

	Anterior		Central		Posterior	
	Arred.	Não arred.	Arred.	Não arred.	Arred.	Não arred.
Alta		i			ɨ	
Média-alta		e			-	
Baixa				e		

Fonte: Silva (2013, p. 86)

Segundo Silva (2013), no PB existe grande variação de pronúncia das vogais postônicas médias. Destas, a autora apresenta duas distribuições que ela relaciona com os estilos de falas formal e informal. No estilo formal, na maioria dos dialetos do PB, temos as vogais [i, e, a, o, u] ocorrendo postônica média. Em alguns dialetos, como, por exemplo, no Nordeste, as vogais [ɛ, ɔ] ocorrem na posição postônica medial em estilo formal. Dessa forma, haverá duas maneiras de pronunciar as vogais dessa

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

categoria, como, por exemplo, a palavra **número** poderá ser pronunciada como núm[e]ro ou núm[ɛ]ro e a palavra **perola** poderá ser pronunciada per[o]la ou per[ɔ]la.

Segundo Silva (2013, p. 91),

as vogais nasais são produzidas com o abaixamento do véu palatino permitindo que o ar penetre na cavidade nasal. O abaixamento do véu palatino altera a configuração da cavidade bucal e, portanto, a qualidade vocálica das vogais é diferente da qualidade vocálica das vogais orais correspondentes.

Apresentaremos a seguir as vogais nasais, no quadro 5.

Quadro 5: Vogais nasais do PB

	Anterior		Central		Posterior	
	Arred.	Não arred.	Arred.	Não arred.	Arred.	Não arred.
Alta		ĩ				ũ
Média-alta		ẽ				õ
Baixa						ã

Fonte: Silva (2013, p. 91).

Regueiro (1993, p. 26) destaca que o PB possui sete fonemas vocálicos orais e cinco nasais, enquanto o espanhol conta somente com cinco fonemas orais. O autor ainda defende que “não é que não exista em espanhol certa nasalização das vogais, mas é muito leve e não tem nenhum valor fonológico”⁷(tradução nossa). O quadro vocálico do espanhol é descrito no quadro 6.

Quadro 6: Vogais do Espanhol

	Anterior		Central		Posterior	
	Arred.	Não arred.	Arred.	Não arred.	Arred.	Não arred.
Alta		i				u
Média-alta		e				o
Baixa				a		

Fonte: adaptado de Regueiro (1993, p. 26)

Fazendo a comparação entre os dois sistemas, chegamos ao quadro número 7 para as vogais orais.

⁷ [...] no es que no exista en español cierta nasalización de las vocales, pero es que es muy leve y no tiene ningún valor fonológico.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Quadro 7 – Sistema Vocálico oral do PB e do Espanhol

	Anterior		Central		Posterior	
	Portugues	Espanhol	Portugues	Espanhol	Portugues	Espanhol
Alta	/i/	/i/			/u/	/u/
Média Fechada	/e/	/e/			/o/	/o/
Média Aberta	/ɛ/				/ɔ/	
Baixa			/a/	/a/		

Fonte: adaptado de Câmara Jr. (1970, p. 41) e Conde (2001, p. 05)

Conforme já mencionado, o português possui dois sons vocálicos orais inexistentes no espanhol, os sons médios abertos /ɛ/ e /ɔ/. Exemplo disso são as palavras do espanhol *tela* ['tela] e *foto* ['foto] que, apesar de terem a mesma grafia no português, se diferem na pronúncia *tela* ['tɛla] e *foto* ['fɔtu].

O português possui um sistema de cinco vogais nasais que são /ã, ã, ã, õ, õ/. Câmara Jr. (1970, 46) afirma que, no PB, essas vogais são pronunciadas com frequência de forma nasal, estando ou não a consoante nasal na mesma sílaba, como nas palavras *santo* ['sẽtu] e *cama* ['kẽme]. Em relação à nasalidade nas demais línguas românicas, Câmara Jr. (1970) afirma que: “[...] o que a fonética apurada registra é uma leve nasalização de uma vogal em contato com uma consoante nasal da sílaba seguinte, no mesmo vocábulo”. A nasalização vocálica aparece de maneira mais sutil na pronúncia do espanhol.

Quanto ao sistema consonantal do espanhol e suas particularidades em contraste com o do português, eis o que apresentamos a seguir. Câmara Jr. (1970) classifica como som consonantal aquele em que ocorre a obstrução total ou parcial do ar no ato da pronúncia. Esse som pode ser classificado pelo modo de articulação e pelo ponto em que é articulado.

No quadro 8, apresentaremos o sistema fonológico do PB, no 9 o do espanhol. Como as consoantes são em maior número do que as vogais e se prestam a mais variações no plano fonético, pensamos que a apresentação dos dois sistemas em dois

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

quadros separados é a forma mais didática, facilitando a compreensão das explicações subsequentes.

Antes da apresentação dos quadros, algumas definições devem ser fornecidas a respeito das classificações dos sons. Os sons podem ser classificados quanto ao modo de articulação, quanto ao ponto de articulação e quanto aos movimentos das pregas vocais.

Malmberg (1954, p. 9), e, posteriormente, Olivé (1999, p. 21), referem-se ao modo de articulação como o lugar do trato vocal onde ocorre a obstrução do ar ao pronunciar-se uma consoante. No PB e no espanhol essas obstruções podem ser classificadas como oclusivas, fricativas, nasais, vibrante simples (tepe) vibrante múltipla e laterais, descrições articulatórias que serão explicadas após os quadros 8 e 9. Com relação ao ponto de articulação no PB e no espanhol, as consoantes são classificadas como bilabiais, labiodentais, dentais, alveolares, alveolopalatais, velares. No espanhol há duas classificações a mais, interdental e glotal.

No que se refere ao papel das pregas vocais, há duas classificações do som: sonoro (vozeado) e surdo (não vozeado). De acordo com Silva (2013), o som é considerado sonoro quando, durante a produção do som a pregas vocais vibram e surdo quando não houver a vibração.

No PB os fonemas e suas classificações estão dispostos da seguinte forma:

Quadro 8 – Sistema Fonológico Consonantal do Português Brasileiro

	Bilabial	Labio Dental	Dental	Alveolar	Alvéolo Palatal	Palatal	velar
Oclusivas Surdas	/p/		/t/				/k/
Oclusivas Sonoras	/b/		/d/				/g/
Fricativas Surdas		/f/		/s/	/ʃ/		
Fricativas Sonoras		/v/		/z/	/ʒ/		
Nasais	/m/			/n/		/ɲ/	
Vibrante Simples (Tepe)				/r/			

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Vibrante Múltipla (Posterior)				/R/			
Lateral				/l/		/ʎ/	

Fonte: Adaptado de Câmara Jr. (1970, p. 41)

Passando à descrição articulatória dos fonemas do PB, eles são oclusivos quando o ar encontra obstrução total do canal bucal sendo aberto a partir de uma pequena explosão, como, por exemplo, na pronúncia do primeiro som de *padre* ['padʁ] e *bar* ['bah]. Eles são fricativos quando o ar não é completamente obstruído e o som sai friccionando os órgãos fonadores, assim como no [f] de *forma* ['fɔʁmɐ], no [s] de *senhora* [se'ɲɔrɐ] e [z] de *zelo* ['zelu].

Os sons nasais se produzem com a expulsão do ar pela cavidade nasal. É o caso de [m, n, ɲ]. Temos, como exemplos, [m] de *mundo* ['mũdu], [n] de *nada* ['nade], e [ɲ] de *lenha* ['lẽɲɐ]. A vibrante simples se dá com uma breve vibração da língua que toca os alvéolos ou a parte posterior dos dentes superiores. No PB, em geral, esse som está presente em posição intervocálica e nos grupos consonânticos denominados próprios pela gramática tradicional. Alguns exemplos são *cara* ['kare] e *preto* ['pretu].

O som “r” em PB já foi classificado como vibrante múltipla. É preferível, no entanto, referir-se ao arquifonema /R/ que, como se sabe, dá margem e diversas articulações, inclusive à vibrante múltipla. Exemplificamos com a palavra *carro*, cujo “r” é produzido, geralmente, velar ['kaʁu] e glotal ['kaɦu] e com a palavra *mar* em que a variação do “r” é ainda maior: vibrante simples ['mar], vibrante múltipla ['mar], velar ['max], glotal ['mah], retroflexa ['maɰ], dentre outras possibilidades. Os sons laterais são produzidos com a língua na parte superior da cavidade bucal e o ar sai pelas laterais. É o caso de [l] e de [ʎ] no PB, como nos exemplos *lira* ['lire] e *galhofa* [ga'ʎɔfɐ]. No que tange aos pontos de articulação, o lugar da boca onde ocorre a obstrução do ar, os sons bilabiais /p, b, m/ se dão com a junção dos lábios inferiores e superiores. Temos como exemplos o [b] de *bata* ['bate], o [p] de *pulo* ['pulu] e o [m] de *medo* ['medu]. O som é labiodental quando os dentes superiores se aproximam do lábio inferior. É o caso de [f] e [v] em *faca* ['fakɐ] e *vaca* ['vakɐ].

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Os sons oclusivos dentais “t” e “d” acontecem com o toque da ponta da língua nos alvéolos ou na parte posterior dos incisivos superiores. Eles estão presentes em palavras como *tatu* [ˈtaˈtu] e *dado* [ˈdadu]. Na maior parte das regiões do Brasil, “t” e “d” se palatalizam ou se fricativizam diante do segmento vocálico [i]. É o caso da pronúncia africada do /t/ e do /d/ em *tia* [ˈtʃiɐ] e *día* [ˈdʒiɐ]. Para a produção desses sons africados a passagem do ar está fechada, mas, ao sair, há uma fricção, ocorrendo, assim, um som oclusivo no início e fricativo no término.

São ainda, alveolares, “s”, “z”, “n”, tendo como exemplos respectivos os sons iniciais de *sala* [ˈsale], *senzala* [sẽˈzale.] e *nada* [ˈnade]. Os sons alveolopalatais ocorrem com a ponta da língua batendo no início do palato duro, como nos exemplos *chá* [ˈʃa] e *já* [ˈʒa]. Por sua vez, as articulações velares ocorrem quando a parte posterior da língua toca ou se aproxima do véu palatino. É o caso de [k] e [g] em *cala* [ˈkale] e *gula* [ˈgule].

Vejamos no quadro 9, o sistema consonântico do espanhol seguido da descrição fonética.

Quadro 9 – Sistema Fonológico Consonantal do Espanhol

	Bilabial	Labio Dental	Dental	Inter Dental	Alveolar	Alvéolo Palatal	Palatal	Velar
Oclusivas Surdas	/p/		/t/					/k/
Oclusivas Sonoras	/b/		/d/					/g/
Fricativas Surdas		/f/		/θ/	/s/		/dʒ/	/x/
Africada							/tʃ/	
Nasais	/m/				/n/		/ɲ/	
Vibrante Simples (Tebe)					/r/			
Vibrante Sonora					/R/			
Laterais					/l/		/ʎ/	

Fonte: Adaptado de Quilis (1998, p. 26)

Tendo em vista que as definições gerais (modo e ponto de articulação), já foram apresentadas, colocaremos apenas as classificações e os exemplos. Conceitos serão

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

dados apenas em casos em que não ocorrerem no PB. Dessa forma, a descrição em espanhol, de acordo com Regueiro (1993, p. 6), é:

- Bilabiais oclusivas: /p, b/, que ocorrem em palavras como pájaro ['paxaru] e bala ['bale]; - Oclusivas alveolares: /t, d/, tendo por exemplos tipo ['tipu] e papel [pa'pet]; - Oclusivas velares: /k, g/, exemplificados em casa [ka'zæ] e gata ['gate]; - Fricativa labiodental: /f/, por exemplo na palavra forma ['fohme]; - Fricativa alveolar: /s/ em señora [se'ñoɾe]; - Fricativa velar: /x/, se apresenta em espanhol com o “j” antes das vogais a, e, i, o, u e “g” das vogais e, i, como nas palavras jaqueca [xa'keke], jeringa [xe'rĩge], jirafa [xi'rafe], joroba [xo'robe], jubilación [xubila'siõ], gesto ['xestu] e girasol [xira'sot]. - Fricativa interdental: /θ/, como por exemplo, a palavra zapato [θa'pato]⁸.

A respeito desse fonema, Regueiro (1993, p. 15) afirma que “se articula como pré-dorsal fricativo surdo (com variantes em países distintos) com um som muito parecido ao que em português representa com “ç”. Esse fenômeno é conhecido pelo nome de *seseo*”⁹ (tradução nossa).

- Africada: /tʃ/ como no som inicial da palavra *chino* ['tʃinu];
- Nasal bilabial: /m/, por exemplo *amigo* [a'migu];
- Nasal alveolar: /n/ *nada* ['nade];
- Nasal palatal: /ɲ/ *araña* [a'rãɲe];
- Vibrante: podemos exemplificar na posição simples como na palavra *cara* ['kare] ou de forma dupla como em *marra* ['maɲe];
- Lateral alveolar: como na palavra *cala* ['kale];
- Lateral palatal: o dígrafo “ll” do espanhol, como na palavra *calla* ['kaʎe].

De acordo com Silva (2013), o PB apresenta dois pontos de articulação a mais que a língua espanhola, a saber: o alveolopalatal /ʃ/, /ʒ/ quando a parte anterior da língua toca a parte medial do palato duro, já descrito anteriormente e o glotal /h/, um dos alófonos de /R/, produzido quando os músculos de ligamentos da glote funcionam como articuladores. É o caso da palavra *rata*, na pronúncia típica do dialeto de Belo Horizonte (SILVA, 2013, p. 32).

⁸ Transcrição fonética de Brisolara e Semino (2014, p. 22).

⁹ [...] se articula de como predorsal fricativo surdo (con variantes según los países) con un sonido muy parecido al que en portugués se representa con ç. A este fenómeno se lo conoce con el nombre *seseo*.

Ao observar os quadros do sistema consonantal do PB e do Espanhol, podemos verificar as diferenças existentes nas duas línguas, que podem levar a possíveis interferências na pronúncia dos alunos brasileiros aprendizes do espanhol. Assim como as vogais, no processo de aprendizagem das consoantes, podem ocorrer transferências de uma língua para a outra, o que podem produzir alguns desvios. Por exemplo, a pronúncia dos sons dentais /t/ e /d/ nas palavras **tía** e **día** do espanhol, que, geralmente os alunos brasileiros, devido à influência do português, tendem a palatalizar produzindo [tʃ]ia e [dʒ]ia.

O espanhol possui uma grande variação fonética motivada pelo regionalismo e é necessário que o aluno conheça e compreenda essa variação, pois, em espanhol o som de /z/ se transcreve “θ” como na palavra **zorro** [θóro]¹⁰ porque se pronuncia em posição linguodental. Porém, há regiões da América Latina em que esse som interdental é pronunciado com o som de /s/, e nesse caso, a transcrição seria [sóro]¹¹.

Considerações finais

Neste trabalho, foi nosso propósito realizar uma discussão teórico-metodológica dos aspectos fonético e fonológico do Português Brasileiro e do Espanhol em observância do plano segmental dos referidos idiomas. Com base em tais observações, ao constatar as divergências encontradas em ambos os sistemas, comprova-se a importância de explicitar, tendo como suporte a fonética, as diferenças sonoras encontradas entre o PB e o espanhol, visto que, ao não ter conhecimento de tais distinções, há maiores chances de comprometer o processo comunicativo do aprendiz, em termos de produção e percepção.

Conforme vimos, apesar de o espanhol apresentar semelhança sonora com o PB, há distinções significativas em sua estrutura consonantal e vocálica, tais como a fricativa interdental não vozeada /θ/, que existe no espanhol e não compõe o sistema fonológico do PB e, ainda, em relação aos sons vocálicos, as vogais médias abertas /ɛ/ e /ɔ/, existentes no PB e ausentes no espanhol. Assim, mostra-se relevante tornar

¹⁰ Transcrição fonética de Regueiro (1993, p. 15).

¹¹ Transcrição fonética de Regueiro (1993, p. 15).

esse conhecimento explícito para o aprendiz, para que o mesmo tenha condições de compreender a natureza de sua própria dificuldade e assim, tenha maiores chances de obter sucesso durante o processo de ensino e aprendizagem na LE.

Destacamos também a abordagem comunicativa como meio de levar esse conhecimento ao aprendiz, visto que compreender tais aspectos por meio de situações comunicativas reais, em detrimento de atividades puramente mecânicas, contribui para resultados mais eficazes. Assim, o professor, com auxílio do conhecimento fonético, pode criar estratégias para que o aprendiz use a língua-alvo e, ao mesmo tempo, chama sua atenção para as distinções entre aspectos fonético-fonológicos de ambos os sistemas, sobretudo aqueles que podem comprometer a inteligibilidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Leticia Maria Martins et al.; Ensino da Língua Inglesa: contribuições da fonética, fonologia e do processamento auditivo. **PróFono Revista de Atualização Científica**. Volume 22, Número 3, 2010, p. 183-188.

BOIX, Argimiro. et al. **Manual de lengua española**. 6ª edición. Barcelona: Teide, 2009.

BOLLELA, Maria Flávia de Figueiredo Pereira. Uma proposta de ensino de pronúncia da língua inglesa com ênfase nos processos rítmicos de redução vocálica. 2002. **Tese** (Doutorado em Letras) -- Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

BRISOLARA, Luciene Bassols; SEMINO, María Josefina Israel. **¿Cómo pronunciar el español?** La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos. Campinas: Pontes Editores, 2014.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 9 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

GARGALLO, Santos Isabel. **Lingüística Aplicada a la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**. Madrid: Arco, 1999.

HIRAKAWA, Daniela Akie. A fonética e o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras: teorias e práticas. **Dissertação** (Mestrado em Letras). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

LLORACH, Emilio Alarcos. **Fonología Española**. 4. ed. Madrid: Editorial Gredos, 1983.

MALMBERG, Bertil. **A fonética**: no mundo dos sons da linguagem. Lisboa: Livros do Brasil, 1954. (Tradução por Oliveira Figueiredo)

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NAVARRO, Antonio Hidalgo; NEBOT Adrián Cabedo. **La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE**. Madrid: Arco Libros, 2012.

QUILIS, Antonio. **Principios de fonología y fonética españolas**. Madrid: Arco Libre, 1998.

REGUEIRO, Miguel Ángel Valmaseda. **Orientaciones para la enseñanza de la pronunciación en la clase de español como lengua extranjera**. Uruguay: Oltaver, 1993. Coleção Complementos.

ROJAS, Juan Pedro. Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida? **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, Thaïs Cristóforo. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, Marcela Ortiz Pagoto de. A fonética como importante componente comunicativo para o ensino de Língua Estrangeira. **Revista ProLíngua**. Volume 2 Número 1, 2009, p. 33-42.

Recebido em: 21/05/2020.

Aprovado em: 07/09/2020.

**CONSTITUINTES POLIFONICOS E DIALOGICOS NA HASHTAG
#CAMINHONEIROSEMGREVE: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA¹**

**POLYPHONIC AND DIALOGICAL CONSTITUENTS IN THE HASTAG
#TRUCKERSONSTRIKE: A BAKHTINIAN ANALYSIS**

Marcílio Francisco Silva dos Santos*

RESUMO: Admitindo que as ações enunciativas de um sujeito, quando exerce papel de autor, são perpassadas por ideologias por ele selecionadas, aqui intentamos destrinchar o posicionamento dos brasileiros ao analisar enunciados vinculados a *hashtag* #*caminhoneirosemgreve* sobre a greve da classe, ocorrida em 2018. Utilizamo-nos, portanto, da perspectiva bakhtiniana sobre *sujeito*, *discurso*, *dialogismo* e *polifonia*, visando explorar não somente a estrutura linguística, mas também, sua formação enquanto objeto social/ideológico.

PALAVRAS-CHAVES: discurso; dialogismo; polifonia; tweets; *hashtag*.

ABSTRACT: Admitting that the subject enunciative actions, when he works as a author, are permeated by ideologies selected by him, here we try to disentangle the position of Brazilians by analyzing statements linked to the *hashtag* #*truckersonstrike* about the strick class, which occurred in 2018. We used it therefore, from the Bakhtinian perspective on subject, discourse, dialogism and polyphony, aiming to explore not only the linguistc structure, but also, its formation as a social/ideological object.

KEYWORDS: discourse; dialogism; polyphony; twetts; *hashtag*.

1 Introdução

A linguagem é o elemento que possibilita ao homem construir relações sociais e por se moldar ao contexto/meio que o indivíduo a utiliza, ela não é estática; no entanto, todo discurso dispõe de uma forma padrão e moderadamente fixa que possibilita ao receptor identificar a sua finalidade (BAKHTIN, 1992 *apud* KOCH e

¹ Artigo elaborado com vistas à obtenção de crédito parcial na disciplina “Português IV: Semântica”, do Curso de Letras da UFPE, sob a orientação da Profa. Dra. Evandra Grigoletto, no primeiro semestre de 2018.

* Graduando do curso de Letras - Português - CAC – UFPE, marciliofsilva13@gmail.com.

ELIAS, 2006, p.102). A língua se deduz da necessidade do homem expressar-se e exteriorizar-se (Bakhtin, 1997) e ao se utilizar a língua, seja na forma escrita ou falada, põe-se em prática a atividade de *sociocomunicação* (KOCH e ELIAS, 2006).

Para Bakhtin a língua se dar pela interação, isto é, a *linguagem em ação*; pelo qual o indivíduo no meio social, que doravante o discurso realiza uma ação, concretiza uma permuta com seu interlocutor (BAKHTIN, 2008). Assim, com a grande gama de redes sociais o sujeito-autor se apropria e modifica enunciados a partir do seu meio discursivo; as *hashtags*, que se dá como um constructo de opiniões em ascensão, apesar de intentar ser um recorte contextual irá sofrer com modificações/perda do seu sentido cerne a depender dos enunciados atrelados pelo seu autor.

Neste artigo – estruturado em tópicos, sendo eles introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise de dados, conclusão – temos como escopo analisar o entrelaçamento com as questões de *sujeito*, *dialogismo* e *polifonia* presentes nos enunciados retirados do *Twitter*², através do banco de dados dos assuntos mais comentados do momento nacionalmente/mundialmente conhecidos como *trending topics*. Tornou-se possível, portanto, verificar a *hashtag* (marcador) com maior utilização durante a greve dos caminhoneiros, nosso tema em questão.

2 Fundamentação teórica

Segundo Bakhtin, a língua em sua totalidade concreta, em seu uso real, constitui-se dialogicamente; esse diálogo não apenas se apresenta entre indivíduos face a face, mas sim em todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão (FIORIN, 2008). Porque,

[...] em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele de uma interação viva e tensa. (FIORIN, 2008 *apud* BAKHTIN, 1988, p. 88)

² Rede social que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos em textos de até 280 caracteres, conhecidos como *tweets*.

Por estar inserido no processo de comunicação o enunciado necessita de uma alternância entre falantes, pois um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro e nele estará sempre presente ecos/lembranças de outros enunciados (FIORIN, 2008). Esses constructos internos, podem confirmar, refutar e/ou completar o que está sendo dito, formando-se, sempre, elos entre enunciados anteriores (BAKHTIN, 1988). O dialogismo é, portanto, o modo de funcionamento real da linguagem, sendo o principal constitutivo do enunciado, pelo qual todo enunciado é uma réplica de outro enunciado (FIORIN, 2008, p.24).

Assim, partindo de análises que constataam que sua fala e ações são produzidas em certo tempo e lugar, o que comprova sua historicidade, à essa mesma concepção de subjetividade, confirma-se e se fundamenta a presença de um sujeito ideológico; sua fala, mesmo que em recorte, representa um espaço e um tempo. Por conseguinte, o sujeito situa e orienta o seu discurso em relação ao discurso do outro, pois além de haver um ajuste de fala baseado no seu destinatário (*intradiscursivo*), ele compõe levando em consideração outros discursos (*nível interdiscursivo*). Como elenca Benveniste, é conflituoso a concepção de um sujeito central, único, considerado fonte de sentido, porque na sua fala, outras vozes, claramente se fazem presentes; a noção de homogeneidade do sujeito, é contraditória, porque outras vozes sujeitadas participam do discurso.

Esse sujeito não é um ser *assujeitado* como advoga Bakhtin (1997), pontuando que esse *ser* não é nem tão pouco submisso as estruturas sociais, nem possuinte de uma subjetividade autônoma. O princípio geral do agir é que o sujeito age em relação aos outros, o indivíduo constitui-se em relação ao outro, ou seja, se o dialogismo é o próprio princípio de constituição do indivíduo, logo o seu princípio acional será o mesmo (FIORIN, 2008). Por conseguinte, aqui se tem o sujeito como *ser* ativo naquilo que produz, colocando-se de modo atuante no meio social, sendo ele o estruturador de seu próprio texto no seu papel como autor. Assim, “[...]a autoria é uma função do sujeito. A função-autor, que é uma função discursiva do sujeito, estabelece-se ao lado de outras funções, estas enunciativas, que são o locutor e o enunciador” (ORLANDI,1999).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Fiorin (2008), com base ainda no preceito bakhtiniano, advoga que os enunciados, construídos pelo sujeito, são considerados ideológicos por serem também uma resposta ativa as vozes interiorizadas. Portanto, os sujeitos nunca se expressam de maneira individual, pelo fato de que estão sempre inseridos em contextos sociais e por serem frutos de uma enunciação constituída por meio da incorporação de vozes sociais circulantes na sociedade.

Basta uma análise superficial acerca da materialidade linguístico textual para percebermos a heterogeneidade discursiva, com suas marcas implícitas e explícitas nos mais diversos níveis de complexidade

Um dos suportes a que Authier-Revuz recorre para explicar a articulação da realidade das formas da heterogeneidade mostrada no discurso com a realidade da heterogeneidade constitutiva do discurso é o dialogismo concebido pelo círculo de Bakhtin (BRANDÃO, 2010, p. 61).

Baseado em Authier-Revuz (1982 *apud* BRANDÃO, 2010, p. 33), a presença do outro pode ser detectada, o que confirma essa heterogeneidade, quando ele aborda sobre o discurso relatado, com duas considerações possíveis:

- a) no discurso indireto, o locutor traduz através de suas próprias palavras para se remeter a uma outra fonte do “sentido”;
- b) no discurso indireto, o locutor coloca-se como porta voz, recorta as palavras do outro e citas.

As *hashtags* surgem com a intenção de fazerem recortes contextuais e serem símbolos de certa ideologia, no entanto, um signo pode representar a si mesmo, mas também pode refletir outra realidade quando o sujeito que o utiliza é ativo em suas consideração discursivas/textuais, ocorre, nesse caso uma ressignificação ideológica. Pois, para Fiorin (2008) a finalidade da comunicação não é apenas informar, mas sim persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. Para ele, o ato da comunicação é um complexo jogo de manipulação com um objetivo de fazer o seu receptor crer naquilo que se transmite.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da consciência verbalmente constituída (BAKHTIN, 1997 *apud* V. N. Volochínov, 2004).

O que ocorre nesses marcadores é uma falsa percepção de um discurso monofônico que são vozes integrantes disfarçadas no discurso, gerando um conflito de homogeneidade, [...]o que Bakhtin defende é que qualquer discurso é permeado por palavras ou ideias de outrem, mas essas outras vozes podem ser assimiladas, citadas ou refutadas em um discurso de forma explícita[...] (FROSSARD, 2008, p. 2).

3 Metodologia

A partir das proposições bakhtiniana presentes na teoria dialógica do discurso e sua polifonia, analisaremos os enunciados retirados do *Twitter*, eleita por medir de forma mais precisa os níveis de assuntos mais comentados no momento por meio dos *trending topics*. Para a escolha da *hashtag* foi realizada uma pesquisa na rede social por meio do atalho *ctrl+f* que verifica a aparição do conteúdo digitado, assim verificamos as duas mais populares durante o movimento, *#foratemer* e *#caminhoneirosemgreve*, porém apesar da primeira aparece em maior quantidade (825) com relação a segunda (433), optamos pela análise da segunda por seus enunciados serem mais diversificados em termos contextuais.

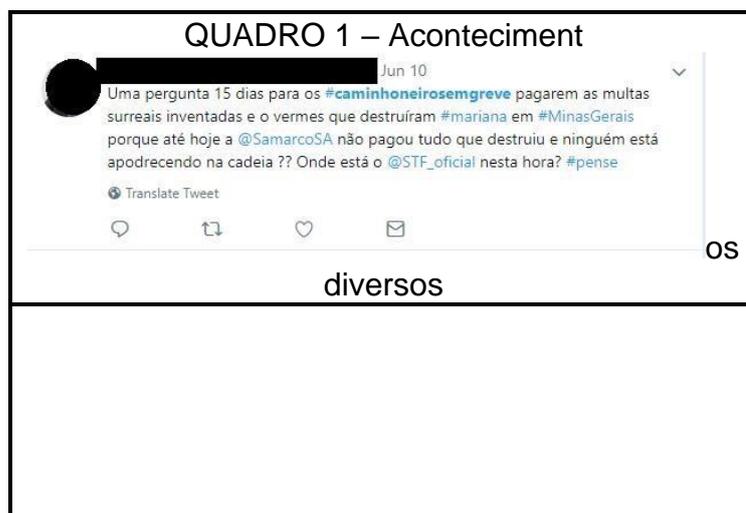
Possuindo caráter, respectivamente, quantitativo, qualitativo e comparativo (MARCUSHI, 1999), a pesquisa divide-se em duas seções com cinco twitters cada (total 10), sendo a primeira uma análise dos diversos conteúdos políticos presentes nos enunciados e a segunda especificamente conteúdos relacionados ao presidente em gestão, Michel Temer. Desta forma, buscou-se investigar por meio da *hashtag* a presença do sujeito e sua realização dialógica /polifônica.

4 Análise de dados

Apesar das produções de conteúdos digitais serem esquematizadas por meio de bancos de dados e as *hashtags* funcionarem como uma ferramenta que assume o papel facilitador na busca por uma certa informação, ao analisar os enunciados atrelados as marcações que emergiram durante o movimento dos caminhoneiros, percebe-se vozes diversas. Os *twitters* observados, sendo 10 no total produzidos por 10 autores distintos, perpassam a própria greve e se constroem a partir de situações políticas correntes no país. O sujeito ao assumir seu papel de autor, portador de uma escrita direcionada, não somente alia-se aos caminhoneiros ou ao contrário, mas utiliza o destaque da *hashtag* para trazer pautas de outros campos ideológicos.

Assim como Bakhtin (1999) propõe, as condições do enunciado devem ser analisadas em todas as suas instâncias, ou seja, de fora para dentro. Dessa maneira, podemos compreender que, mesmo ao utilizar uma *hashtag* restritiva, o autor pode abrir o campo ideológico para outro viés sócio-político.

A) Verificação/análise de conteúdos políticos diversos presentes nos enunciados 2



DIÁLOGO E INTERAÇÃO



Na primeira imagem é possível depreender que o interesse do autor não é trazer destaque para o movimento em si, mas de lembrar o acidente em Minas Gerais, no município de Mariana, que ocorreu após o deslizamento da barragem Fundão pertencente a mineradora *Samarco* há alguns anos no país. Ou seja, a *hashtag* aqui aparece, não como uma marcação para a greve dos caminhoneiros, e sim como um instrumento propositalmente usado para encaminhar a leitura para outro diálogo sobre o descaso judicial presente no país para punir os donos da mineradora, o autor assume a sua posição totalmente julgativa sobre o acontecimento quando chama os responsáveis de *vermes*.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Dessa forma, a construção presente nesse enunciado dialoga com outro constructo ideológico que não está diretamente vinculado com os caminhoneiros. Em sua proposição, o autor visa criticar ações do Supremo Tribunal Federal (STF) que amenizaram a punição dos culpados pelo acidente em Minas Gerais e impuseram uma multa para os manifestantes que estão exercendo seu papel, deixando claro, portanto que a intenção do autor do primeiro twitter é denunciar a ação do STF, tornando-os aliados aos responsáveis pela tragédia.

No segundo twitter, aparece uma crítica que não envolve diretamente o movimento, mas ações que ocorrem no cotidiano do brasileiro em relação a algumas redes midiáticas. O que acontece é uma tentativa de exposição das informações que aparecem no jornal como sendo extremas e nem sempre verdadeiras, principalmente quando vinculadas ao Jornal Nacional (*Fico impressionada...*); tido por muitos, seja de direita ou esquerda como sendo um jornal de uma emissora manipuladora ([...] *cadê as reportagens com os próprios caminhoneiros?!).* As pessoas que se identificam como de direita a classificam como *globo lixo* e os de esquerda *globo golpista*.

Sendo possível elencar a posição defendida por Bakhtin de que, embora o enunciado possa parecer monofônico, ele, na verdade, estará somente mostrando uma voz que foi construída por diversas outras que podem se colocar em campos ideológicos distintos. Pois,

[...]os textos monofônicos são dessa forma caracterizados pelo fato de que as vozes que os compõem não se mostram, mas se ocultam sob aparência de uma única voz. (BARROS, 2003, p.6 *apud* FROSSARD, 2008)

A polarização vivenciada no Brasil, por sua representatividade de direita e esquerda, reflete-se na produção enunciativa, percebida no terceiro enunciado. Quando o autor coloca *não são bandidos/são trabalhadores no Brasil tá tudo invertido*”, ele/ela traz à tona conteúdos externos ao enunciado, em que se pressupõe sempre uma mesma ação diante de greves de trabalhadores; pois para a grande maioria dos brasileiros quem faz greve são os indivíduos que possuem algum vínculo com centrais sindicais e associativamente seriam ligados a militância de esquerda.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Em seguida, no quarto twitter, percebe-se que o autor ironiza as petições que estão sendo correntes no momento, a greve e principalmente a intervenção militar. O que inicialmente pode parecer um apoio a essa segunda proposição, na verdade se destrincha como uma crítica as ações militares e suas atitudes diante da sociedade, a partir da frase que segue o pedido representando um vazio (*Cri...cri...cri*) trazendo uma descrença com relação ao apoio militar as causas sociais, o que pode estar atrelado a várias ações que aconteceram/acontecem no país. Na enunciação do autor, transparece uma denúncia que não só é vivenciada durante o período da movimentação dos caminhoneiros, mas sim, que perpassa anos numa contínua repetição.

Recentemente a pauta do regime militar tem ganhado maior notoriedade entre as pessoas que perpetuam o pedido do regime militar. E isso ganha mais força quando um dos candidatos a presidência declara abertamente a sua posição quanto ao uso das forças armadas na rua e a volta ao período da ditadura militar. Ou seja, esse sujeito-autor que ironiza a proposta, provavelmente, é um aliado da esquerda, contra essa gestão.

Por fim, o último enunciado retoma alguns marcos histórico-culturais para o povo brasileiro que, embora tenham levantado muita contradição no que diz respeito a sua realização tendo em vista o gasto econômico advindos desses grandes eventos, porém proporcionou ao país um momento único e grandioso para a nação, ocorreu no ano de 2014/2016; a Copa do Mundo e os Jogos Olímpicos Rio 2016. A busca por uma justificativa para a greve dos caminhoneiros, como visto também nos *twitters* acima, não se organizam temporalmente, mas parecem se entrelaçar quando todas abarcam necessidade vivencias do Brasil. Existe, portanto, uma construção polifônica realizada por meio da *hashtag*, que parece estar sendo utilizada apenas como um símbolo para reacender outras problemáticas que não obrigatoriamente se atrelam ao ato em si.

B) Verificação/análise de conteúdos relacionados ao presidente Temer

Quando se fala em movimentos sociais e/ou greve da classe trabalhadora é quase impossível que o presidente no poder não seja responsabilizado pelas causas. Os enunciados que são trazidos junto a *hashtag* abaixo, propõe uma deslegitimação do governo e da mídia, mas parece ultrapassar a greve, tendo sua raiz em outros acontecimentos brasileiros.



26 de mai

Impressionante como tem gente BURRA! Muitas mídias manipulando as notícias! As redes sociais estão aí pra mostrar! Não existe minorias, continua sendo mais que a maioria mas rodovias!
[#EuApoioAGrevedosCaminhoeiros](#)
[#grevedoscaminhoeiros](#)
[#ForaTemer](#)
[#caminhoeirosemgreve](#)



28 de mai

Em grupo de whatsapp, caminheiros não aceitam as medidas de Temer e decidem continuar a greve. Todo o movimento tem sido organizado pelo aplicativo. [#caminhoeirosemgreve](#)

Pilantra 21:49

60 dias não resolve 21:49

Não vamos aceitar pessoal 21:50

Tem
Muita coisa pra
Mudar., queremos o fim desse governo 21:50

Vamos continuar a paralização 21:50

Vamos continuar a paralização 21:50

👍👍👍👍👍 21:50

DIÁLOGO E INTERAÇÃO



No primeiro e segundo twitter se expõe primeiro a fragilidade midiática que perdeu sua neutralidade (que existia em tese) sendo totalmente controlada por ordens superiores políticas, no enunciado *Temer procurou mídia para massacrar greve dos caminhoneiros* traz a manipulação como uma arma aparentemente presente no governo brasileiro. Quando o autor da manchete seleciona o verbo *procurar* traz a ideia de que Temer possui alguma proximidade com a mídia e, no seu subtítulo, a

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

expressão *pediu penico*³ é deveras sugestiva, mostrando também uma certa ironia e desqualificação devido a ação do presidente.

Em *Muitas mídias manipulando as notícias! As redes sociais estão aí pra mostrar!* exhibe-se a confiança do autor nas informações veiculadas na internet, o que pode ser um pouco problemático, mas comum nos dias atuais, pois, a desvalorização da TV, do jornal, das revistas surge com a concepção de que esses meios são mais fáceis de se manipular.

No terceiro twitter, aparece um instrumento que está sendo cada vez mais manuseado pelos usuários de aplicativos para celulares, o Whatsapp e, mais especificamente seus grupos de conversação. Um dos usuários coloca *Tem muita coisa pra mudar... queremos o fim desse governo*, sua oração inicial expande mais uma vez a greve para outras questões e por ele/ela utilizar da primeira pessoa do plural pode se pressupor que todos no grupo o apoiam em sua fala. Podemos deduzir que se tratam de sujeitos caracterizados como de esquerda, por apoiarem a manifestação e pedirem o fim do governante em gestão.

Vou mentir não, adoro! Enunciado presente na quarta mensagem trazendo a reação do autor ao se deparar com a expulsão de Temer pelos manifestantes, assim como autor 3 transpõe a sua colocação negativa enquanto ao governo, também sendo uma representação de sua posição política. No último twitter aparece a imagem do

V de Vingança (no original V for Vendetta) que é uma série de história em quadrinhos criada pelo britânico Alan Moore e desenhada por David Lloyd. V é um personagem fictício, mascarado, que faz uma reflexão de como seria a Inglaterra sob um governo fascista após uma guerra nuclear. Lançada em 1988 na Inglaterra, a revista chegou ao Brasil, em cinco edições, em 1989. Em 2006 a história foi levada ao cinema. A máscara usada pelo personagem virou símbolo de protesto pelo mundo. ⁴

³ Expressão usada quando em uma luta, uma pessoa grita para desistir, dá a luta por perdida. Fonte: <https://www.dicionarioinformal.com.br/pedir+penico/>

⁴ Fonte: https://www.pensador.com/autor/v_de_vinganca/

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Representação tal que simboliza, assim como o twitter anterior, um cepticismo vivenciado pelo povo brasileiro e, também, a tentativa de demonstrar que o povo está ou deveria estar no poder (*O governo é que deve ter medo do seu povo*). A força do povo parece ser retomada nesse momento pelo fato de que a greve dos caminhoneiros mexeu diretamente com o setor financeiro brasileiro e parou boa parte do funcionamento comercial do Brasil.

5 Considerações Finais

As relações extralinguísticas apresentam-se de maneira pontual em cada enunciado verificado, pois como agente do seu próprio texto, o autor opta por uma construção ideológica influenciada por sua organização estruturada a partir da sua exposição enquanto *ser* social/cultural/histórico. Isto posto, afirma-se o posicionamento trazido por Bakhtin de que embora o enunciado simule uma monofonia, ele não é constituído por uma só voz, ou seja, as *hashtags* por mais que aparentem ser enunciados arredios, possuem sujeitos diversos que a utilizam trazendo recortes ideológico a cada uso.

Embora a greve dos caminhoneiros tenha sido fisicamente a paralisação de uma classe trabalhadora, ela movimentou o país trazendo diversos posicionamentos que perpassam o campo ideológico em questão. Isto é, os marcadores do Twitter mostraram essa colisão de enunciados que trazem conteúdos entrelaçados a *hashtag* que não cabem, diretamente, em seu cerne. É possível, dessa maneira, que o sujeito ao se tornar autor, desvie um enunciado para outro campo visando atenuar sua opinião política diante da situação por ele/ela vivenciada.

Referências

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

BRANDÃO, H. H. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004.

FROSSARD, E. C. **A teoria do dialogismo de Bakhtin e a polifonia de Ducrot: pontos de contato**. Fonte: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5215>

KOCH, I.V. ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, L.A. **Aspectos da questão metodológica na análise da interação verbal: o continuum qualitativo-quantitativo**, 1999, Fortaleza.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

Idem. **Elementos de análise do discurso**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia – Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 11 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

Recebido em: 28/07/2020.

Aprovado em: 24/08/2020.

MEMÓRIAS CORPORIFICADAS: ANÁLISE DE NARRATIVAS DE TRAUMAS E EXPERIÊNCIAS

EMBODIED MEMORIES: ANALYSIS OF NARRATIVES OF TRAUMAS AND EXPERIENCES

Beatriz dos Reis Silva*

RESUMO: Este artigo discute os conceitos de memórias, lembranças, performances e identidade à luz de uma perspectiva corporificada da memória (*embodied memory*) (HYDEN, 2013) e a partir do trabalho metodológico de construção e de análise de um *corpus* de narrativas. As narrativas foram produzidas por membros de uma mesma família e tiveram como foco ou motivador de suas performances narrativas da infância interiorana. As narrativas foram geradas por meio de entrevistas, a partir de um roteiro inicialmente elaborado e registradas com equipamentos audiovisuais (fotos, filmagens e gravações em áudio). Ao analisar essas narrativas corporificadas foi possível reconstruir uma performance corporal que dá materialidade linguística e corporal a distintas versões em narrativa recriando o passado e suas lembranças com um emaranhado de silêncio, alegria, dor, ausência, superação, trauma e luto refletidos no presente. As análises e formas de construir um *corpus* de narrativas com enfoque sobre a performance corporal contribuem para o desenvolvimento de perspectivas corporificadas da narração.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectiva corporificada da memória. Narrativas. Performance. Identidade. Transcrição multimodal.

ABSTRACT: This article discusses the concepts of memories, performances and identity based on embodied memory perspective (*embodied memory*) (HYDEN, 2013) and from the methodological work of building and analyzing a corpus of narratives. The narratives were produced by members of a family and focused on their narrative performances from the childhood. The narratives were generated through interviews, from a script initially elaborated and recorded with audiovisual equipment (photos, footage and audio recordings). When analyzing these narratives, it was possible to reconstruct a corporal performance that gives linguistic and corporal materiality to different narrative versions recreating the past and its memories with a tangle of silence, joy, pain, absence, overcoming, trauma and mourning reflected in the present. Analyzes and ways to build a corpus of narratives with a focus on body performance contribute to the development of embodied perspectives of narration.

* Artigo realizado pela autora Beatriz dos Reis Silva (reissbeatriz@gmail.com) durante a Iniciação Científica da Pesquisa “As performances e a construção de identidades: um estudo sobre memórias corporificadas através de narrativas orais” na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), tendo como orientadora a Dr.^a Fernanda Miranda da Cruz.

KEYWORDS: Embodied perspective of memory. Narratives. Performance. Identity. Multimodal transcription.

1 Introdução das Narrativas Corporificadas

A narrativa, o ato de narrar e o corpo de quem narra podem ter como impulso motor diversas situações e sentimentos. Pode ser motivada por uma perda, um trauma, uma alegria, um assunto ordinário, um impulso sensorial. Diversas são as questões que devemos levar em conta quando vamos analisar e tentar compreender uma performance narrativa. O que pode ser insignificante para um que conta um evento passado vivido coletivamente pode ter um significado enorme para outro, ainda que sejam motivados por um mesmo acontecimento. Nesse caso, as várias versões do acontecimento já nos desautorizam a dizer que se trata de um mesmo acontecimento. Vivências comuns e versões diversas das formas de narrar esse passado comum são o que move esta pesquisa sobre as narrativas da família Silva. Os integrantes dessa família compartilham muitas memórias comuns, mas em cada um deles produzem versões narrativas próprias da experiência de uma infância coletiva.

Durante um período de dois meses acompanhei e registrei narrativas sobre essa infância aos membros dessa família e gravei suas performances em vídeo, que posteriormente foram transcritas multimodalmente (MONDADA, 2016) (CRUZ, 2018), com escolha de uma ortografia padrão (SCHRÖDER, 2016, MENDES, 2016, PIRES, 2016, SILVA 2016, NASCIMENTO, 2016, DE PAULA, 2016). O *corpus* tem um total de 4 horas de vídeo. Ao longo deste artigo, analisarei quatro narrativas produzidas e extraídas desse *corpus*. A discussão apresentada aqui é resultado do projeto de pesquisa “As performances e a construção de identidades: um estudo sobre memórias corporificadas através de narrativas orais”, que teve financiamento Pibic (Programa de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), de agosto/2019 a janeiro/2020, e FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), processo de 2019233354, de fevereiro/2020 a dezembro/2020 (ainda em andamento).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO



Imagem 1- Banco da família Silva em frente a uma das casas que os 10 irmãos foram criados. A letra "L" foi adicionada depois com tinta.

Fonte: Elaborada pela autora.

As narrativas ou as performances da família Silva, que morava durante a infância, há 50 anos, no interior de São Paulo, em Martinópolis, versam sobre a morte da mãe de 10 irmãos, 6 mulheres e 4 homens, que repercutiu em cada um deles de maneira totalmente distinta. Para alguns significou, além de tristeza, uma responsabilidade maior, em relação a afazeres da casa e trabalho doméstico, como é o caso da mais velha, Lúcia. Para outros significou mais trabalho na roça para poder sustentar os irmãos, como os mais velhos, Marcos e João. Enquanto para Carolina significou, além da tristeza, uma perda da família, tendo em vista que esta foi separada de seus irmãos, passando a viver com os avós, ou seja, ela foi a única a ser criada pelos avós, enquanto que os demais nove irmãos viveram juntos com o pai.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Esta experiência para ela foi muito marcante e gerou muitas mágoas em sua criação, como notamos em suas narrativas contadas. Apesar de ter tido uma condição financeira melhor do que a dos seus irmãos, comendo melhor e se vestindo melhor, ela indaga em suas narrativas que nada disso foi escolha dela e que se pudesse teria preferido ter crescido junto dos seus irmãos. Teria preferido é uma possibilidade de imaginar outro passado e lhe narrar atualizado pelo presente?

As narrativas “nos permitem imaginar novas possibilidades tanto para a história como para a memória”. (DAVIS, 1999, p. 26). Custódio (2012), aborda em sua pesquisa sobre narrativas e memórias, que falar propriamente de memórias é, muitas vezes, irromper em caminhos de dor, de prazer, de alegria, de tristeza, de perdas, desencontros, frustrações, assim; trabalhar com memórias é trabalhar com a vida em seu significado mais amplo e humano.

O trauma muitas vezes altera a memória, que dificulta ou impede a vítima, até certo ponto, de se recuperar, transmitir ou falar sobre o acontecido.

Sendo assim:

as feridas da memória [...] que têm muita dificuldade em constituir o seu significado e unir a sua narrativa. São situações em que a repressão e a dissociação agem como mecanismos psíquicos que provocam interrupções e lacunas traumáticas que são “tragicamente solitárias”, enquanto as memórias narrativas são construções sociais comunicáveis aos outros. [...] Em tudo isso, o esquecimento e o silêncio ocupam um lugar central. Toda narrativa do passado implica uma seleção. A memória é seletiva; memória total é impossível (JELIN, 2012, p.67).

Assim como afirma Jelin (2012) o mais importante e essencial de uma análise narrativa consiste em observar os fatores emocionais e narrativos, isto é:

Não é mais uma questão de olhar para a memória e esquecer-se de uma perspectiva puramente cognitiva, de medir quanto e o que é lembrado ou esquecido, mas de ver o "como" e o "quando" e relacioná-los a fatores emocionais e afetivos (JELIN, 2012, p.3, tradução nossa)¹.

¹ No original: Ya no se trata de mirar a la memoria y el olvido desde una perspectiva puramente cognitiva, de medir cuánto y qué se recuerda o se olvida, sino de ver los «cómo» y los «cuándo», y relacionarlos con factores emocionales y afectivos.

Para voltar à família Silva, e talvez a todas as famílias Silvas, os demais irmãos possuíam uma liberdade que era negada à Carolina, que foi criada pelos avós com a morte da mãe. Como era o pai quem criava os demais filhos, muitas vezes esse pai era narrado como mais liberal do que os avós. Enquanto Carolina não podia sair para nenhum lugar, a sua irmã, Cleide, de dois anos de diferença apenas, podia e ia à praça do pequeno vilarejo de Teçainda, pertencente a Martinópolis (local onde cresceram), à noite. Assim como também ia para bailes, enquanto Carolina seria obrigada a permanecer em casa. Toda essa situação de diferença de criação gerou versões da infância, e uma frustração em Carolina, presente no narrar as histórias com seus irmãos. Um narrar triste e uma lembrança triste seriam o mesmo fenômeno a se analisar? Vejamos essa história narrada por Cleide:

Excerto (1): Corpus COMNPEI:

CLEIDE e a Carol/ a Carol/ * a Carol já
cleide gestos * movimento o olhar e
 sobancelhas indicando conformidade ----->
 não fazia isso porque
 meu avô não deixava *
 ----->*

(0.4)

BIA uhum
 (0.5)

CLEIDE então ela tinha tinha
 uma certa mágoa talvez porque eu ia
 pros bailinhos (.) era bailinho de conjunto
 (1.3)

CLEIDE era muito legal/ dançava tudo
 CLEIDE e ela nunca podia fazer
 BIA ficava na praça até até mais tarde
 CLEIDE na praça a gente ficava
 às vezes até amanhecer o dia

bia gestos risos
 CLEUZA tanto que depois nós/
 * às vezes a gente ficava até altas
cleide gestos * direcionamento de olhar para cima como se
 fosse para lembrar ----->
 horas na praça *
 ----->*

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

CLEIDE conversando, tocando
violão com os amigos
(0.4)

CLEIDE no outro dia na escola os
professores reclamavam porque tinha
professor que morava lá perto e dizia
que a gente não deixava eles dormirem/
*é *

cleide gestos * risos *
bia gestos risos

CLEIDE e * a Carolina já não fazia isso
cleide gestos *direcionamento de olhar para BIA....
porque o meu avô não deixava *
----->*

CLEIDE aí ela/ é é é
(0.6)

CLEIDE mas e ela talvez tivesse
(0.6)

CLEIDE um pouco de * mágoa de
mim*

cleide gestos *....movimento com a mão no peito*

CLEIDE por eu ser muito *livre

cleide gestos *mão em direção à BIA

BIA uhum

CLEIDE e eu tinha uma * inveja boa *

cleide gestos * aspas com as mãos*
dela porque ela era criada com a
minha avó e na casa da minha avó a
comida era mais gostosa

BIA sim

CLEIDE ela tinha mais coisa (.) tinha
toddy pra tomar de manhã

CLEIDE e a gente não tinha
(0.7)

BIA roupa também/ tudo né//

Cleide é/ as roupas / sapatos / tudo ela tinha melhor

BIA uhum

CLEIDE mas eu era mais livre

A mesma história também foi narrada por Carolina durante as gravações, mas de uma forma diferente, mesmo se tratando das mesmas experiências e lembranças:

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Excerto (2): Corpus COMNPEI:

BIA você**s** brigavam muito / Carolina //

CAROLINA ah / era mais assim só /

carol gestos *+olhar de reprovação+*

 para trás dela né porque né

 (.)

CAROLINA aí ela + vivia na praça (.)

carol gestos *+direcionamento de olhar para cima e logo depois*

 para Bento+

BENTO a Cleide não parava dentro de casa

CAROLINA + não / não parava

BENTO igual essa daí Δ \hat{o} Δ

Bento gestos Δ movimento com a mão, apontando com o dedo indicador

 para BIA Δ

JÔ mas ela ela / é então, a

 Cleide / quem que puxou, +quem //

carol gestos *+risos+*

JÔ se as da Lúcia puxou o jeito da

 Cleide de ser essa daqui puxou / andarilha+

CAROLINA + \hat{o} / morava do lado as casas / +

carol gestos *+movimento com a mão indicando contagem+*

CAROLINA a Cleide batia + perna o dia inteiro

carol gestos *+movimento com a mão como se fosse uma ordem+*

CAROLINA e o vô não deixava eu sair+

BIA nossa

CAROLINA aí eu ficava assistindo +televisão

carol gestos *+movimento com o polegar direcionando+*

CAROLINA e escutando ela lá+ na praça morrendo de rir+

 (.)+

carol gestos *+direcionamento de olhar para Bento+*

CAROLINA +ela / a Landa / as meninas + e eu dent- / lá

carol gestos *+movimento com os dedos da mão contando+*

A união da voz com o corpo, que gera a performance, é essencial para a produção de narrativas orais e nesta família os gestos sempre se mostraram presentes no âmbito das conversas cotidianas, o chamado berço ou pedra da sociabilidade humana (GARCEZ, 2001), como é possível identificar no excerto acima. Isso fez com que suas histórias se compusessem em um campo de análise e um *corpus* de narrativas, mas também de performances, experiências, lembranças e

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

memórias que não digam respeito apenas à família Silva. Como afirma (GARCEZ, 2001, p. 191).

As oportunidades de narrar surgem, em geral, na conversa, ou seja, nesses engajamentos de interação interpessoal face a face cotidiana que são o cenário primordial da ação humana, no qual, pelo uso da linguagem como forma de vida, as ações se sedimentam na constituição daquilo que por fim entendemos como a experiência e a sociedade (GIDDENS, 1984).

2 Narrativa e intersubjetividade

A importância da narrativa se renova com o fato de que é através dela que nos organizamos subjetivamente, intersubjetivamente e socialmente. Com elas, organizamos nosso conhecimento e nossas experiências, construindo assim um sentido narrável de quem somos. Quem somos compreende também o mundo que nos cerca, isto é, as nossas relações conosco, com o outro e com o ambiente e essas relações se dão, dentre outras formas, por narrativas. As histórias aqui apresentadas não possuem uma referência temporal atual, tendo em vista que se referem a uma remota infância de 40/50 anos atrás. Entretanto, trata-se de histórias conhecidas por todos os participantes, pois eles conhecem o seu conteúdo ou viveram, subjetiva e coletivamente, os episódios narrados.

O conceito de narrativa deve ser compreendido aqui como uma forma de organização da experiência humana e como uma performance. Para Zumthor (2005),

A performance é uma realização poética plena: as palavras nela são tomadas num único conjunto gestual, sonoro, circunstancial tão coerente (em princípio) que, mesmo se distinguem mal palavras e frases, esse conjunto como tal sentido (ZUMTHOR, 2005, p. 86-7).

Ou seja, a união da voz com o corpo, que gera a performance é essencial para a produção de narrativas orais, afinal “O tempo da poesia oral é, por assim dizer, corporalizado. É um tempo vivido no corpo” (ZUMTHOR, 2005, p. 89). O corpo e sua performance são uma forma motriz para este estudo, pois o corpo seria para cada um de nós um lugar de partida ou primeiro referencial das percepções e afetações do mundo:

Meu corpo é materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior (ZUMTHOR, 2007, p. 23/24).

Desta forma, a análise da narrativa ganha um lugar singular quando relacionada a uma performance corporal de nossas práticas cotidianas e ordinárias de narrarmos e performarmos nossa experiência do passado. Nesse sentido, a narrativa não seria apenas uma questão de língua falada ou escrita, como se poderia analisar também. Mas pode ter mais elementos constitutivos e mobilizar outras análises.

Em vista disso, Langdon (1999 apud HARTMANN) afirma que

A grande questão, no entanto, é que não estamos tratando apenas da linguagem falada ou escrita, de códigos gramaticais, mas de algo muito mais amplo, daquela linguagem que se desenvolve através de gestos, sons, da relação com o espaço físico e do contato como o outro, aquilo que chamamos de "performance" (LANGDON, 1999, p. 29).

Norris também afirma que o modo da linguagem falada também está interligado a outros modos, como o olhar, os movimentos da mão, a postura, os gestos e também a escrita, deixando evidente que os gestos são essenciais para tornar a memória corporificada visível (NORRIS, 2006, p.403).

Conclui-se também que:

A narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos [...] que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito (BENJAMIN, 1985, p. 220-1).

Walter Benjamin, filósofo, ensaísta, tradutor, crítico literário alemão e autor de vários estudos sobre a Memória, afirma que "O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história" (BOSI, 1998). Durante toda a vivência humana o ser humano se construiu com base em histórias contadas, ou seja, através de narrativas, sendo muitas delas sobre as próprias experiências de vida, isto é, as memórias e lembranças. Memória é uma relação com o passado, de imagens, ideias e acontecimentos, com o presente de experiências vividas.

Ao falarmos em memória, falamos também de esquecimento. Chauí (2002) afirma que:

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

[...] selecionamentos e escolhemos o que lembramos e a lembrança, como a percepção, tem aspectos afetivos, sentimentais, valorativos (existem lembranças alegres e tristes, saudade, arrependimento, remorso).[...] também não se pode explicar o esquecimento, pois se todo está espontânea e automaticamente registrado e gravado em nosso cérebro, não poderíamos esquecer coisa alguma, nem poderíamos ter dificuldade para lembrar certas coisas e facilidade para recordar outras (CHAUI, 2002, p. 128).

Sendo assim é possível observar que muitas vezes a memória se torna dúbia entre os contadores de história, um mesmo acontecimento é lembrado de formas diferente entre mais de um irmão, pois cada pessoa tem suas próprias recordações, que não podem ser transferidas para ninguém.

3 As várias versões do passado: narrativa e experiência do passado

Em muitas histórias as narrativas do *corpus* são contadas em presença de vários irmãos. Todas as narrativas, registradas em vídeo, foram visualizadas no software ELAN, que é um software de pesquisas sociointeracionais e psicolinguísticas que têm permitido uma vasta documentação de interações em situações naturalísticas, como a própria narrativa. O ELAN possui diversos recursos interessantes, sobretudo para aplicação em pesquisas multimodais, cujo foco está na sincronização e coordenação temporal e espacial de modalidades de naturezas distintas, percebidas auditiva e visualmente. Em nossas investigações, estamos interessados em ver como as narrativas constroem-se multimodalmente.

Vejamos um episódio narrado entre Bento e Neide, os filhos do meio. A recordação acerca da quantidade de casas em que moraram durante a infância é o objeto de versões distintas entre os irmãos. A imagem 2 representa um *print* do software ELAN. Essa imagem dá uma ideia de dois contextos ou da ecologia interacional (Cruz, 2018) em que essa narrativa emerge. Para dois dos irmãos, Bento e Neide, eles teriam morado em três casas, mas para Lúcia eles teriam morado em duas casas e que uma das casas sofreu uma reforma, tendo os cômodos aumentados conforme os irmãos foram nascendo.



Imagem 2- Bento e Neide na varanda. Corpus COMNPEI.

Fonte: Elaborada pela autora.



Imagem 3- Lúcia e Bento no quintal. Corpus COMNPEI.

Fonte: Elaborada pela autora.

A respeito disso, na imagem 3, estão localizados, da esquerda para direita, Lúcia e Bento, sendo que esta narra que eles moraram em apenas duas casas e que, portanto, a confusão aconteceu devido ao aumento dos cômodos. Nessas duas

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 14, n.1 (2020) - ISSN 2175-3687

narrativas temos um elemento importante, Lúcia é a irmã mais velha e, portanto, detém as memórias daquele período mais concretas, tendo em vista que ela já era mais velha quando isto ocorreu.

Sabemos que o passado vivido e o passado narrado não são exatamente iguais. As narrativas são um ato de contar, expressar, reconstruir e construir experiências da sua vida. Lembrança, portanto, é uma reconstrução do passado, que se altera conforme os anos passam (BOSI, 1998). A memória situacional, na tipologia proposta por Bergson (1999) no campo filosófico, seria expressa pela capacidade do narrador de corrigir situações passadas e relacioná-las a ações do presente, também vista como uma combinação do movimento da memória a uma imagem.

De acordo com Jelin (2012), a memória, por ser um trabalho elaborativo e não a repetição ritualizada de lembranças ou simples reviver, possibilita a reflexão ativa sobre o passado e seus sentidos para o presente e para o futuro. Desta mesma forma, a morte da mãe e a criação interiorana parecem ter influenciado muito na diferença da criação e no futuro dos irmãos e irmãs. As narrativas se encontram aí.

4 O narrar do passado e o encontro com o presente

Vejam mais um episódio narrado em que as questões de gênero estão presentes. Enquanto todos os irmãos homens tiveram mais possibilidades de estudo e conhecimento, o mesmo não aconteceu com as mulheres. Nas narrativas, o discurso presente é o de que a maioria das mulheres se casou cedo, não terminando a escola ou vindo a terminar depois, enquanto os homens “cursaram até mesmo o ensino superior”. Todos os irmãos homens se mudaram da pequena cidade de Martinópolis quando atingiram a maioridade, mas as irmãs mulheres permaneceram na cidade, onde viriam a se casar e ter seus filhos, trabalhando na região em escolas ou com trabalho doméstico. Seria essa a narrativa apenas dos homens e mulheres da família Silva? Quantas famílias, principalmente do interior, não possuem esta mesma formulação e destino? Em que homens têm mais oportunidades ao estudo e ao trabalho que as mulheres? Essa questão de gênero também é um dos focos desta pesquisa, afinal de acordo com Beauvoir (1949): “É pelo trabalho que a mulher vem

diminuindo a distância que a separava do homem, somente o trabalho poderá garantir-lhe uma independência concreta”.

É possível observar está questão na narrativa de Lúcia ao contar que não teve muitas oportunidades de estudo, assim como outras de suas irmãs, e que terminou o Ensino Médio depois que já era casada.

Excerto (3): Corpus COMNPEI:

LÚCIA era # 4 anos que a gente estudava #
 lúcia gestos #gesto com a mão indicando o número 4#
 BIA uhum
 LÚCIA aí terminando o primário eu já fui fazer
 corte e costura
 (.)
 LÚCIA fiz um ano de corte e #costura
 (.)
 lúcia gestos #direcionamento de olhar para Bento#
 LÚCIA # aí também nunca mais estudei
 e quando veio o ginásio pra lá
 não me deixaram estudar
 LÚCIA # porque eu era mulher #
 lúcia gestos # expressão facial de reprovação #
 BENTO você lembra que tinha Δ / tinha o primário Δ
 bento gestos Δmovimento com as mãosΔ
 BIA ah é / Lúcia //
 só o Marcos que pode, o João
 e depois # essa turma toda pode

lúcia gestos # movimento com as mãos #
 LÚCIA mas na minha idade # não

Uma questão que pode ser analisada também é sobre o imbricamento entre o trabalho infantil e as brincadeiras. Muitas vezes a narrativa do trabalho se mescla com a narrativa das brincadeiras infantis, como, por exemplo, o episódio em que um dos irmãos, Bento, conta sobre a colheita de amendoim e como ela era feita. Bento narra que ficava muito bravo porque, por ser um pouco mais velho do que as suas irmãs (que também trabalhavam na colheita de amendoim), trabalhava em uma “rua²” sozinho. Rua era o termo para referir-se aos locais enfileirados de plantio e colheita de amendoim. As suas irmãs mais novas iam juntas, ou seja, desta forma facilitaria o

² Nome dado ao local de plantio e colheita de amendoim.

neide gestos * apontamento do dedo e direcionamento de olhar para Bento ---
 ----- > *

NEIDE aí eu e a Vera dava risada Δ
 porque nós passávamos na frente deles né Δ

bento gestos Δ sorriso lateral Δ

BENTO também Δ né / uma rua só né // Δ

bento gestos Δ movimento com a mão esquerda Δ

NEIDE *uma rua só

neide gestos * risos *
 Δ (.) Δ

bento gestos Δ movimento com as mãos e direcionamento de olhar para a
 direita Δ

NEIDE *áí o Bento falava assim / deixa /
 pode rir agora / quando vocês tiverem
 também sete anos * vocês vão crescer igual eu

NEIDE e faz- vão pegar Δ uma rua cada uma * Δ

neide gestos * movimento com o indicador direito como se indicasse dando
 uma ordem seguido de risos ----->*

bento gestos Δ risos -----> Δ

Retomando ao início de cada narrativa, temos o conceito de prefácio (GARCEZ, 2001), que é uma indicação de que uma narrativa está por vir, isto é, o narrador se utiliza deste conceito para iniciar uma história, primeiramente ele inicia através de uma simples frase, como: “Lembra da história do fulano?”, posteriormente serão suspendidas as trocas de turno, para que a narrativa prossiga sem interrupções e além disso, é necessário manter a atenção do ouvinte, sendo que este se mostra atento a narrativa através de comentários, perguntas, observações, expressões faciais, gestos e interjeições. Este prefácio é muitíssimo importante na narração, tendo em vista que não basta apenas contar uma história, do nada, sem avisar, pois corre o risco da sua narrativa não ser vista como uma narrativa, o que pode implicar na interrupção de sua fala e na troca de turno antes do esperado, fazendo com que a história termine antes do seu fim ou seja perdida.

Em contrapartida o fim da narrativa não precisaria ser evidenciado, não é necessário avisar aos ouvintes “fim da história”, assim como ocorre em uma piada, em que não há a necessidade de enunciar “fim da piada”, partindo do pressuposto de que se a narração for coerente e coesa, o ouvinte saberá quando esta chegar ao seu fim, ele é perceptível.

Desta mesma forma, também há um processo de intersubjetividade na narração, que é quando uma história remete a outra, isto é, um narrador conta uma

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

história sobre um acontecimento x, e ao narrar esta história, o seu ouvinte lembra de uma história de um acontecimento y, e através desta troca de turnos e de histórias entre os narradores constitui-se o narrar intersubjetivamente. Em várias narrativas do *corpus* é possível perceber a intersubjetividade, em que um narrador relembra de outra história enquanto outro narrador está falando, considerando que em cada gravação há, no mínimo, de dois a três narradores. De acordo com Garcez, “Contar uma estória é sempre dizer coisas para alguém, mas sempre em cooperação com alguém” (GARCEZ, 2001, p.208).

Em um momento marcante que é possível identificar as formas dessa intersubjetividade. Seis dos dez irmãos se reuniram para contar histórias (imagem 4). Em alguns momentos, os narrares se sobrepuseram, as vozes se elevaram, se completaram, os corpos riram, assuntos se emendaram. Quando um narrador enumerava, por exemplo, os objetos (com os objetos autobiográficos, Bosi, 1998) da casa da avó, o outro já começava uma história sobre as festividades que ocorriam no sítio desta avó.

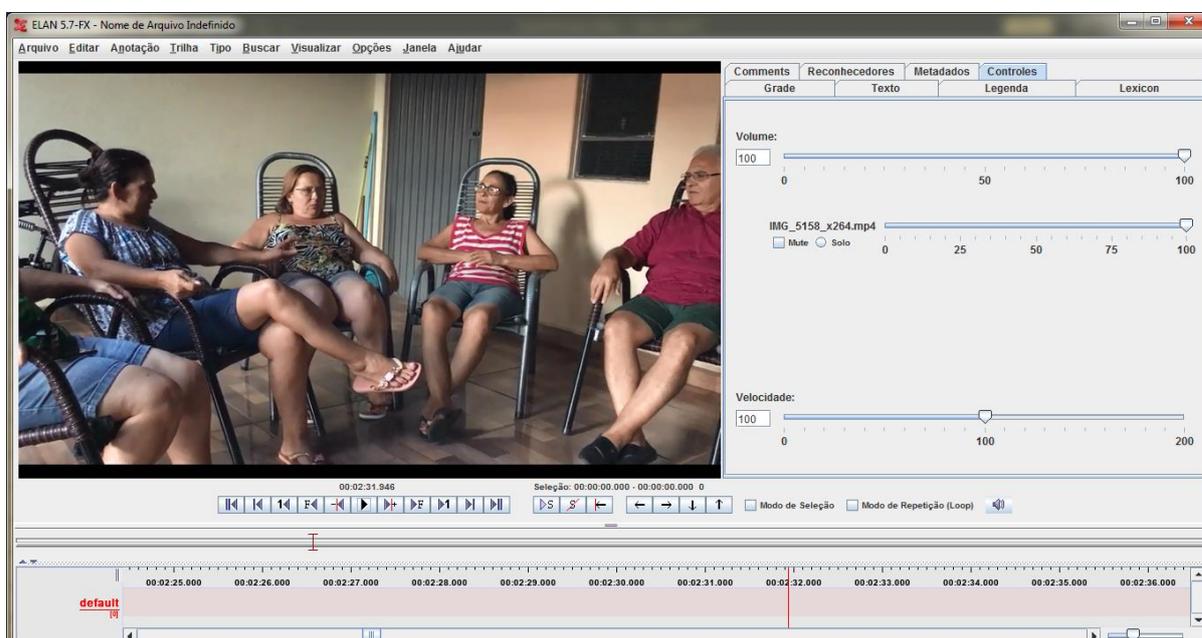


Imagem 4- Imagem retirada do programa ELAN, ilustrando o encontro dos seis irmãos (na foto aparecem apenas cinco). Corpus COMNPEI.

Fonte: Elaborada pela autora.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Além disso, como afirma Halbwachs (2003) é muito difícil criar uma memória que não contenha interferência das experiências coletivas em que se entrecruzam a visão social. A respeito disso:

Nunca estamos sozinhos, ninguém se lembra sozinho, mas sim com a ajuda das memórias dos outros e com os códigos culturais compartilhados, mesmo que as memórias pessoais sejam únicas e singulares. Essas memórias pessoais estão embutidas em narrativas coletivas, que muitas vezes são reforçadas em rituais e comemorações em grupo (Ricoeur, 1999, apud Jelin, 2012, p.4, tradução nossa).³

Ao analisarmos a narrativa corporificada dos conflitos pós traumático é possível reconhecer na narração um alento à memória de um passado ainda presente, pois ao contarmos uma experiência ou acontecimento sentimos uma sensação de conforto, pois é como se nos livrássemos de uma carga emocional que carregamos a todo tempo.



Imagem 5- Lúcia, Carolina e Bento na sala. Corpus COMNPEI.

Fonte: Elaborada pela autora.

³ No original: Nunca estamos solos -uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales, compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares-. Esos recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas, que a menudo están reforzadas en rituales y conmemoraciones grupales.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Nesta imagem acima é possível perceber a expressão facial de indignação e inquietação de Carolina, ao defender a sua narrativa de que não teve culpa por ter tido uma vida melhor, no quesito financeiro, como já foi mencionado.

Jelin (2012) nos dirá que as memórias são individuais (subjetivas), mas também coletivas (intersubjetivas), ou seja, elas se relacionam e estabelecem forças e experiências que dialogam entre si. Pode-se afirmar então que “o tempo, ou melhor, a percepção daquilo que chamamos de memória, é como um velho acordeom da Martinica – que se abre ou se fecha, encolhendo algumas coisas, aumentando outras e, neste processo, fazendo música” (PRICE, 2004, p. 9). Sendo assim, as memórias são únicas e intransferíveis, e cada indivíduo pode narrar da sua própria maneira, esquecendo, aumentando, omitindo ou enfatizando episódios, um olhar sobre a forma como narram ganha força, isto é, para cada indivíduo o sentimento a respeito das memórias narradas é diferente, pode remeter a vários, como saudade, silêncio, ausência, responsabilidade, dor, trauma e luto, podendo ser refletidos no presente.

5 Eu conto tudo pra você, pois...

Para produzir uma narrativa o que está em jogo não são as sequências dos fatos, mas sim a conexão entre os acontecimentos, de modo que eles formarão um enredo, que será narrado a partir do ponto de vista de cada entrevistado, sempre buscando dar ênfase e analisar a questão emocional do ato de narrar e das histórias contadas, como é possível perceber no livro *Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos* de Ecléa Bosi, no capítulo intitulado como D. Alice, em que é claramente perceptível compreender a relação entre o ato narrar e a emoção, como no trecho “Eu conto tudo pra você, pois o que a gente é, é... São coisas que já passaram, depois tive tanta felicidade” (BOSI, 1998, p. 106) em que D. Alice, uma das entrevistadas, continua mantendo seu pensamento positivo mesmo em decorrência das muitas dificuldades que passou durante a vida. O ato de narrar tem o objetivo de construir uma relação empática, pois nos permite compreender o outro e a sua história e além disso há uma construção de identidade para cada entrevistado.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

6 Considerações finais

Para finalizar, a maioria das narrativas analisadas e observadas no *corpus* possuem como motores a questão emocional, os laços da infância, as lembranças desta infância interiorana, que proporcionaram a esta família de dez irmãos, além das suas memórias e lembranças performáticas, também a sua identificação e percepção sobre si mesmo e sobre o mundo.

Outrossim, tal narrativa só foi possível de ser analisada, pois, primeiramente, houve uma vontade, por parte da pesquisadora, de escutar, de compreender a narrativa da infância daquela família, assim como os narradores também se mostraram solícitos ao contar as histórias, esperando ser escutado e compreendido, ou seja, o narrador tem que querer ser escutado. Parecer haver dentro de cada ser humano uma necessidade de ser lembrado e de lembrar do seu passado e uma forma de eternizar essa questão, já mencionada anteriormente, é através das suas narrativas, gravadas e transcritas, pois afinal:

Se a vida é original, a memória é uma cópia do original e a nota, uma cópia da memória. Mas o que resta da vida quando não se lembra ou se escreve? Nada. Há muitas partes da nossa vida que não são nada, por um simples fato: porque não nos lembramos mais disso. Tudo o que não é lembrado se foi para sempre (FACIOLINCE, 2009, p. 16, tradução nossa).⁴

Pode-se afirmar também que a narração da memória na interação entre os entrevistados, por exemplo, constitui um processo de reconstrução da experiência vivida e a identidade se produz nesta questão. É por meio desta análise que se constrói aspectos do “eu” e da sua identidade, ou seja, em função do diálogo com o outro, com o ouvinte, pois ao contar histórias situamos os outros e nós mesmos em uma rede de relações sociais, valores, costumes e crenças, construindo assim as identidades.

⁴ No original: Si la vida es el original, el recuerdo es una copia del original y el apunte una copia del recuerdo. Pero ¿qué queda de la vida cuando uno no la recuerda ni la escribe? Nada. Hay muchos pedazos de nuestra vida que ya no son nada, por un simple hecho: porque ya no lo recordamos. Todo lo que no se recuerda ha desaparecido para siempre.

Referências

- BASTOS, Liliana Cabral. Narrativa e vida cotidiana. *Scripta*. 8(14), p.118-127, 2004.
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo Sexo: Fatos e Mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOSI, Ecléa. **Lembranças de Velhos** – Memória e Sociedade. 5ª Edição, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CRUZ, Fernanda Miranda. Documentação multimodal de interações com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: corpo, língua e mundo material. **Caleidoscópio**. Vol. 16, n. 2, p. 179-193, mai/ago 2018.
- CUSTÓDIO, Regiane Carolina. **Narrativas de memórias e a pesquisa em história da educação**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2907/30>> Acesso em: 8 abril 2020.
- DAVIS, Natalie Zemon. **Who Owns History?** *Studia Historica*, Helsinki, 61, p. 19-34, 1999.
- FACIOLINCE, Héctor Abad. **Traiciones de la memoria**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2010.
- FARES, Josebel Akel; PIMENTEL, Danieli Santos; **A performance em Paul Zumthor**. Disponível em: <https://www.uniritter.edu.br/uploads/eventos/sepesq/x_sepesq/arquivos_trabalhos/2968/251/233.pdf> Acesso em: 10 abril 2020.
- GARCEZ, Pedro M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, Branca Telles et al. **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: IPUB-CUCA, p. 189-213, 2001.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.
- HARTMANN, Luciana. Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. **Horizontes Antropológicos**, v. 11, n. 24, p. 125-153, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-71832005000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=en> Acesso em: 3 abril 2020.
- JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. 2ª Edição. Lima: IEP, 2012.

LANGDON, E. Jean. A fixação da narrativa: do mito para a poética da literatura oral. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, ano 5, n. 12, p. 13-36, dez 1999.

MARTIN, Catiussa; CARDOSO, Rosane Maria. **O outro através de mim**: memória, narrativa, e trauma em El olvido que seremos, de Héctor Abad Faciolince. Revista Landa, 2015. Disponível em: <[http://www.revistalanda.ufsc.br/PDFs/vol4n1/2.%20Catiussa%20Martin%20-%20O%20outro%20através%20de%20mim%20\(revisado\).pdf](http://www.revistalanda.ufsc.br/PDFs/vol4n1/2.%20Catiussa%20Martin%20-%20O%20outro%20através%20de%20mim%20(revisado).pdf)> Acesso em: 10 abril 2020.

MARTIN, Catiussa. A literatura da resistência: a busca pela compreensão da memória do trauma por uma escrita de ausências. **Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 3, n. 2, p. 149-163. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/20810>>_Acesso em: 15 abril 2020.

MONDADA, Lorenza. **Challenges of multimodality**: language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, Vol. 20, n. 30, p. 336–366, 2016.

_____. **Conventions for multimodal transcription**, version 3.0.1. Disponível em: <https://franzoestistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoestistik/mondada_multimodal_conventions.pdf>. Acesso em: 10 abril 2020.

NORRIS, S. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. **Discourse Studies**, vol. 8, n. 3, p. 401-421. Londres: SAGE, 2006. Disponível em: <<http://dis.sagepub.com/>> Acesso em: 15 julho 2020.

PRICE, Richard. Meditação em torno dos usos da narrativa na antropologia contemporânea. **Horizontes antropológicos**, v. 10, n. 21, p. 293-312, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000100013> Acesso em: 30 março 2020.

SCHRÖDER, Ulrike. et al. Um sistema para transcrever a fala-em-interação: GAT 2. **Veredas Aemática**. Vol. 20 n. 2, 2016.

VEZALI, Patrik. O corpo: considerações acerca da relação entre fala e gesto. **ILINX-Revista do LUME**, v. 2, n. 1, 2012.

Recebido em: 28/07/2020.

Aprovado em: 24/08/2020.

ELABORAÇÃO DE MODELOS EMBRIOLÓGICOS DIDÁTICOS COM MASSA DE BISCUIT EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO PARA O ENSINO MÉDIO

TEACHING EMBRYOLOGY USING MODELS CONSTRUCTION IN PRACTICAL CLASSES: A CASE STUDY FOR HIGH SCHOOL

Rafael da Silva Paiva*
 Edla Oliveira Silva*
 Ronilson Santos dos Santos*
 Michael Douglas da Silva Barros*
 Victor Mendes*
 Liandra Filgueira*
 Ozinere de Castro Rocha*
 Jeferson Santana Quadros*
 Raquel Soares Casaes Nunes**

RESUMO: Os recursos didáticos vem crescendo e sendo uma das melhores formas de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, a utilização desses recursos tornou-se um grande alicerce para a construção do conhecimento, uma vez que, os alunos tornam-se sujeitos ativos no processo educacional, nesse contexto esta pesquisa tratou da construção e emprego de um recurso didático em uma turma de ensino médio, com o objetivo de facilitar o ensino de embriologia, sendo assim, com a aplicação deste recurso didático foi possível observar uma melhora no conhecimento dos alunos acerca da embriologia, os resultados deste trabalho nos levaram a pensar sobre a importância do recurso didático no processo de ensino-aprendizagem e a sua contribuição na formação de cidadãos críticos e capazes de compreender a formação dos seres vivos.

Palavras chaves: embriologia; recursos didáticos; biscuit; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: Didactic resources have been growing and being one of the best ways to improve the teaching-learning process, the use of these resources has become a

* Discente da Universidade Federal Rural da Amazônia, UFRA campus Tomé-Açu, Pará-Brasil.

* Discente da Universidade Federal Rural da Amazônia, UFRA campus Tomé-Açu, Pará-Brasil.

* Discente da Universidade Federal Rural da Amazônia, UFRA campus Tomé-Açu, Pará-Brasil.

* Discente da Universidade Federal Rural da Amazônia, UFRA campus Tomé-Açu, Pará-Brasil.

* Discente da Universidade Federal Rural da Amazônia, UFRA campus Tomé-Açu, Pará-Brasil.

* Discente da Universidade Federal Rural da Amazônia, UFRA campus Tomé-Açu, Pará-Brasil.

* Discente da Universidade Federal Rural da Amazônia, UFRA campus Tomé-Açu, Pará-Brasil.

* Discente da Universidade Federal Rural da Amazônia, UFRA campus Tomé-Açu, Pará-Brasil.

** Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia-Instituto de Saúde e Produção Animal, Belém, Pará-Brasil

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

great foundation for the construction of knowledge, since students become active subjects in the educational process. , in this context this research dealt with the construction and use of a didactic resource in a high school class, with the objective of facilitating the teaching of embryology, therefore, with the application of this didactic resource it was possible to observe an improvement in the students' knowledge about from embryology, the results of this work led us to think about the importance of the didactic resource in the teaching-learning process and its contribution in the formation of critical citizens capable of understanding the formation of living beings.

Keywords: embryology; didactic resources; biscuit; teaching-learning

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem acontece de maneira progressiva, no entanto para que isso ocorra de forma significativa se faz necessário oferecer recursos tanto para o aluno quanto ao professor afim proporcionar qualidade no ensino em sala de aula (CASAS e AZEVEDO, 2017).

Diante a vasta quantidade de conteúdo presente da grade de ensino escolar, a abordagem da embriologia tem o potencial de despertar grande interesse por parte dos alunos, pois envolve o esclarecimento da fase inicial da vida, uma vez que, compreende conhecimentos do desenvolvimento embrionário, desde o morfológicos até fisiológicos (RIBEIRO, 2018).

Contudo, no que diz respeito ao ensino da embriologia são observadas as dificuldades em relação a este conteúdo, devido aos inúmeros conceitos abstratos, assim com a existente falta de recursos didáticos que simplifique a assimilação do processo embrionário, como modelos tridimensionais que representem as várias fases da evolução ontogênica intra-uterina, principalmente em mamíferos (FREITAS, 2008).

A aquisição de modelos embrionários a pronta-entrega, no ponto de vista orçamentárias de muitas escolas brasileira, implica em elevados gastos financeiros, inviabilizando a aquisição do mesmo. Nesse contexto, cabe ao professor organizar as atividades de ensino, deixando de ser apenas transmissor do conhecimento, para assumir o papel de orientador (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014).

Diante de tais obstáculos, torna-se viável a introdução de metodologias acessíveis a realidade financeira brasileira que tenham potencial para despertar a

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

curiosidade e participação integral dos discentes na construção de saberes, aliados a uma relação dialógica entre o professor e o aluno.

A utilização de variados recursos didáticos vem crescendo e sendo uma das formas de contribuir e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, agindo como um método bastante eficiente na fixação do conteúdo.

Nesse contexto, diante das dificuldades encontradas a proposta deste trabalho objetiva elaborar um modelo didático que visa contribuir no processo de ensino aprendizagem, mostrando de forma didática a comparação morfológica e a formação dos embriões de diferentes espécies afim de facilitar.

REVISÃO DE LITERATURA

Há muitos anos, o interesse de saber como ocorre a geração dos seres vivos desperta a curiosidade de estudiosos. Desse modo, os primeiros relatos de estudos voltado a respeito dessa indagação acomete no ano de 350 a.C, quando Aristóteles estabelece que “diferentes órgãos se formam em uma massa não diferenciada por uma cascata de mudanças graduais, levando a um todo bem organizado, que é o embrião”, (MONTANARI, 2019)

Atualmente a embriologia é definida como a ciência voltada para o estudo da reprodução dos seres humano e animal, desde o processo da fecundação, gametogênese, até a formação de um novo organismo previamente estabelecido, em outras palavras, desde o embrião a geração do feto (KAWANO, 1995; MELLO, 2009).

A primeira etapa da formação de um novo ser vivo ocorre com a fertilização do óvulo com um espermatozoide, é a partir desse momento, que uma única célula começa a se dividir e multiplicar, meiose, dando origem ao zigoto, Figura 01. (MOORE, PERSAUD e TORCHIA, 2016)

A formação do embrião, também conhecido como morfogênese, sucede ao zigoto, e é nesse momento que o plano corporal começa a ganhar forma, assemelhando-se com o corpo adulto, como também se dar início ao surgimento do cordão umbilical e o primórdio dos órgãos, figura 01. (SCHOENWOLF et al., 2016)

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Por fim, vem o período fetal, sendo marcado pela maturação dos órgãos anteriormente desenvolvidos. É nessa fase que os órgãos e tecidos começam a crescer até 250 vezes do seu tamanho, deixando o corpo do tamanho ideal para o nascimento e os órgãos devidamente formados para perfeita funcionalidade, figura 01. (SCHOENWOLF et al., 2016)

Fundamentando-se na proposta de que há conhecimento se existir vontade de aprender, ergue-se a necessidade da aplicação de novas técnicas que possuem a capacidade causar a atenção, colaboração, interesse dos alunos em buscar aprendizados atuais e sólidos. A construção e apresentação de técnicas didáticas, no formato de catálogo de fetos auxilia na compreensão e fixação dos assuntos abordados na teoria e prática, e da mesma forma causa a motivação e interesse do aluno na área de estudo (PERAZOLLO & BAIOTTO, 2015).

Para tal, a introdução de ferramentas pedagógicas torna-se importante e viável para promover a compreensão no âmbito da embriologia bem como em diversos assuntos (JUNIOR, 2010).

METODOLOGIA

Para o estudo foi construído um recurso didático de modelos embrionários de animais que consiste em um modelo feito de massa de biscoito, tomamos como base para a elaboração dos modelos o livro *Biology 2000 edition (Prentice Hall, p 283)* e as ilustrações de Ernst Haeckel (HAECKEL, 1874)

Foram utilizadas três bases de madeira de 8 cm x 40 cm e pintadas com tinta spray azul, unidas por duas travessas de 3 cm x 37 cm também de madeira, para a junção das partes utilizou-se 10 parafusos do tipo rosca soberba, e para facilitar a fixação dos parafusos foram feitos 10 buracos com uma broca 1 mm de aço utilizando uma furadeira elétrica. Os modelos foram confeccionados em massa de Biscoito industrializada e pintados com tinta Guache. Por fim, foi elaborado um questionário de caráter estruturado com perguntas abertas e fechadas.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

APLICAÇÃO DO JOGO DIDÁTICO

O recurso didático foi aplicado em uma turma de segundo ano do ensino médio da escola Antônio Brasil em Tomé-Açu/PA. O trabalho foi dividido em 3 fases: A primeira foi realizado um questionário com 20 alunos para a obtenção de um perfil do conhecimento inicial dos alunos em turmas na qual já havia sido ministrado o conteúdo a respeito da embriologia, esta aplicação foi feita no primeiro dia da pesquisa. Posteriormente, foi realizada a aplicação do recurso didático junto com uma aula introdutória sobre o desenvolvimento embrionário e em seguida foi aplicado novamente o questionário com a mesma quantidade de alunos. Os dados foram tabulados no programa Excel® e os resultados foram comparados para observar se o recurso didático serviu para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 01: Recurso didático com a elaboração de modelo embrionário de peixes, galinha e porco



Fonte: Os autores, 2019.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

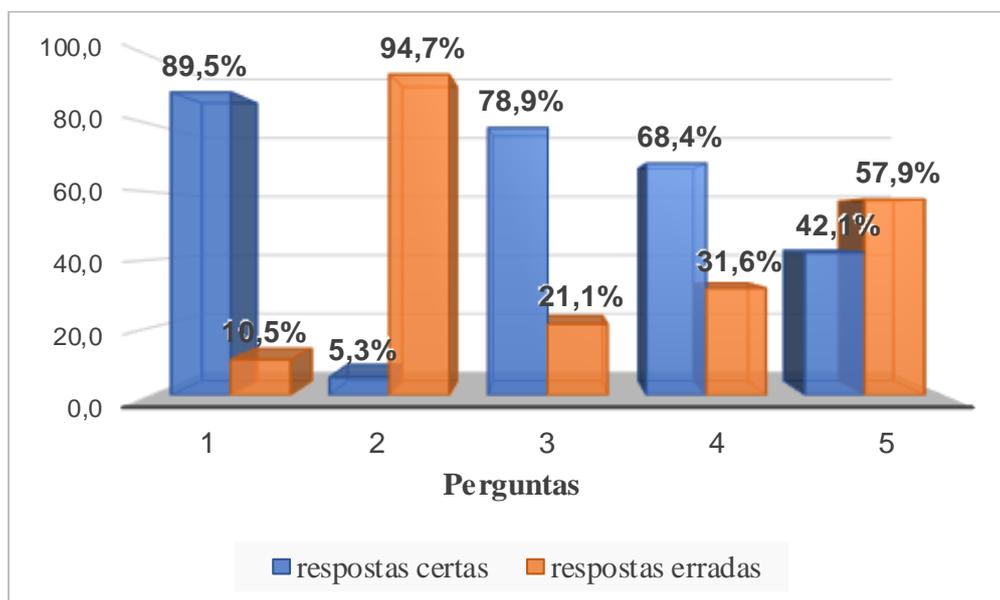
Cornélio Procópio, Volume 14, n.1 (2020) - ISSN 2175-3687

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo os PCN's relacionados às ciências da natureza, deve-se abordar a teoria sintética da evolução, sendo possível identificar a contribuição de diferentes campos do conhecimento para a sua elaboração, bem como, a Paleontologia, a Embriologia, a Genética e a Bioquímica. Nesse contexto, são temas centrais para a compreensão da teoria os conceitos de adaptação e seleção natural como mecanismos da evolução e a dimensão temporal e geológica do processo evolutivo (BRASIL, 2000).

O questionário aplicado visou então, analisar o nível de conhecimento dos estudantes sobre o conteúdo, enfatizando a comparação morfológica dos embriões, bem como, as similaridades gerais dos espécimes em questão, **gráfico 01**.

Gráfico 01: Resultado da resposta dos alunos ao questionário antes da utilização do recurso didático.



Fonte: Os autores, 2020

Desse modo, com base na aplicação dos questionários foi identificado na questão de número dois teve uma porcentagem de 94,7% de erros nas respostas

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

dos alunos e 5,3% de acertos.

Questão 2: Em qual dos três grupos abaixo há desenvolvimento embrionário?

- A) Leão, Lobo e bactérias**
- B) Ornitorrinco, peixes e humanos**
- C) Animais, Plantas e Vírus**
- D) Vírus, Bactérias e Cavalo-Marinho.**

E de acordo Montanari, 2017 o ensino da embriologia é voltado para o conhecimento relacionado ao estudo dos embriões, em outras palavras, um estudo detalhado das transformações do embrião. Contudo, tal estudo não se resume ao período embrionário somente, mas também aos processos posteriores a este evento como a fase fetal até o seu nascimento.

Para Araújo, 2010 as principais dificuldades observadas no ensino da embriologia estão relacionadas a compreensão dos conteúdos especificamente a diversidade de termos técnicos abordados e a falta de materiais didáticos para compreender as fases embrionárias.

Questão 5: Qual a importância do estudo da embriologia para compreender a evolução?

- A) Entender como os indivíduos se comportam e sociedade**
- B) Entender como funcionam a dispersão das espécies**
- C) Entender os fenômenos climáticos**
- D) Entender as relações de parentesco dos seres vivos.**

Verificou-se que 57,9% não compreende a importância do estudo da embriologia e 42,1% se diz compreender tal importância deste ensino.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, acredita-se que as principais áreas de importância da Biologia, se reverte para o entendimento de como a vida, se constitui, demonstra interações, se reproduz e evolui desde o início do embrião até a sua evolução, não somente em virtude de processos naturais, como também ações de interferências humanas e uso de tecnologias.

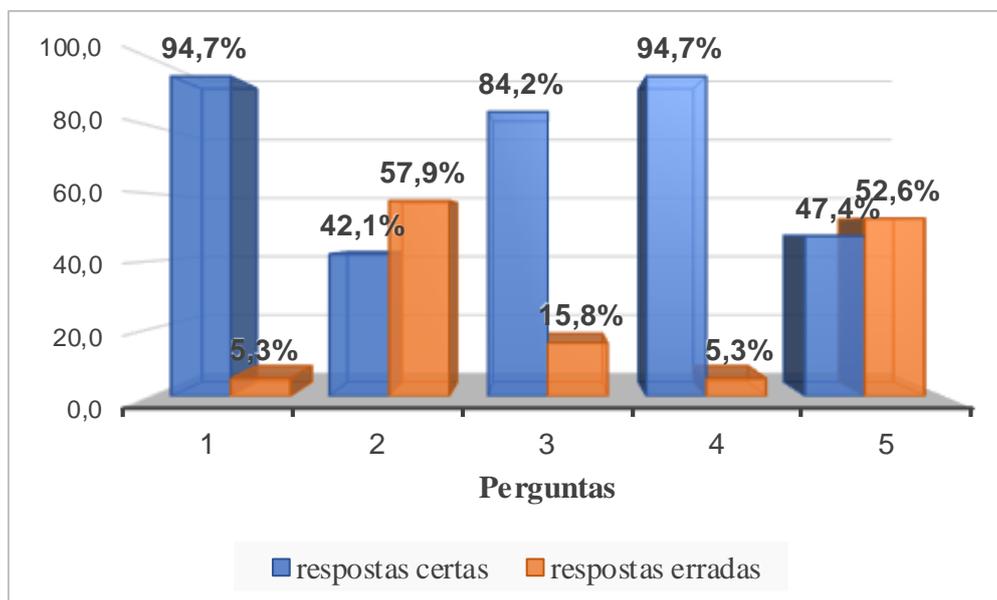
DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Quando nos referimos ao ensino de ciências são encontrados alguns empasses, atrelados a compreensão de determinado conteúdo. O ensino da embriologia é um desses casos na qual apresenta bastante dificuldades referente a absorção do conhecimento devido possuir muitas definições técnicas e sua forma de como é abordado (CASAS, 2011).

Todavia, para Confortin (2015) um estudo adequado sobre o desenvolvimento humano, ajuda no entendimento dos motivos de malformações congênitas e as possíveis formas de tratamentos, buscando a melhoria na qualidade de vida do indivíduo e sendo importante para a construção de atitudes de estudantes perante a sociedade por tratar de uma discussão evidente na atualidade como a gravidez na adolescência, o aborto e a clonagem.

Após a aplicação do recurso observou-se uma melhora no desempenho dos alunos no questionário, **gráfico 02**, acredita-se que o recurso didático propiciou uma melhor visualização dos eventos embrionários e tendo em vista o perfil abstrato do conteúdo, o recurso didático se mostrou um auxílio fundamental para a fixação do conteúdo.

Gráfico 02: Resultado do questionário aplicado aos alunos após a utilização do recurso didático.



Fonte: Os autores, 2020

Para Confortin, 2015 que em seu estudo realizou um modelo didático, a construção didática permitiu uma boa clareza dos assuntos abordados no ensino da embriologia contribuindo para os processos do desenvolvimento embrionário na qual é muito enfatizado. Além disso, percebe-se que tais metodologias ajuda na conexão entre teoria e pratica.

Considerações Finais

Com o auxílio do recurso didático, foi possível notar um bom entendimento dos conteúdos abordados acerca da embriologia assim como o alcance da interatividade, os resultados deste trabalho ratificam a importância de tais metodologias no processo de ensino e aprendizagem contribuindo de forma sistemática entre a teoria e a prática para o alcance do conhecimento.

O modelo didático pode proporcionar uma boa compreensão perante cada detalhes do modelo tridimensional e aproximando da figura real e concreta, nesse

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

sentido a busca pela qualidade de organização das ações educativas deve ser continua e avaliada a todo semestre, uma vez que cada nova classe de aluno apresenta sua particularidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 1999. 360 p.

FREITAS, et al. Construção de modelos embriológicos com material reciclável para uso didático. **Bioscience Journal**, v. 24, n. 1, 2008.

CASAS, L.L.; AZEVEDO, R.O.M. **Contribuições do jogo didático no ensino de embriologia**. Areté (Manaus), v. 4, p. 80-91, 2011.

CASAS, Luana; AZEVEDO, Rosa. Contribuições do jogo didático no ensino de embriologia. **Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 4, n. 6, p. 80-91, 2017.

CONFORTIN, A. C.; BELTRAME, G. M.; MAESTRI, R.; BARTOLOMEY, R.; BORDIN, S. M. S. O ensino de embriologia a partir de moldes didáticos. In: **III Seminário Integrado**, 2011, Chapeco. Disponível em <http://www.sobiologia.com.br/conteudos/embriologia/reproducao6.php>, acessado em 25 de maio de 2015.

HAECKEL, E. **Anthropogenie oder entwicklungsgeschichte des menschen**. Wilhelm Engelmann, 1974.

KAWANO, Toshie. **Tópicos em Malacologia Médica**. Organizado por Frederico Simões Barbosa. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.

JÚNIOR, S.F.P; GOMES, D.A.; SOUZA, L.M.; ANDRADE, C.C.; OLIVEIRA, G.F. Aplicação do modelo didático na compreensão do conteúdo: morfologia viral. **X Jornada de ensino, pesquisa e extensão - jepex 2010**. UFRPE. Recife, 18 a 22 de outubro.

RIBEIRO, L. Cristina Villela. Testando novas metodologias de aprendizagem para o ensino de embriologia humana: relato de experiência e percepção dos discentes. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 8, n. 1, p. 151-165, 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, AI P. **Compreender e transformar o ensino -4**. Artmed Editora, 2009.

MONTANARI, T. **Embriologia: texto, atlas e roteiro de aulas práticas** [recurso eletrônico] / Tatiana Montanari. – 2. ed. – Porto Alegre: Ed. da autora, 2019

MELLO, J. M. Análise das Condições Didático Pedagógica do Ensino de Embriologia Humana no Ensino Fundamental e Médio. **Arquivos do MUDI**. v13. n1/2/3. 2009.

MOORE, K. L ; PERSAUD, T. V. N; TORCHIA, M. G. **Embriologia Básica**. [tradução Danuza Pinheiro Bastos, Renata Scavone de Oliveira].- 9.ed. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

SCHOENWOLF, Gary C; BLEYL, Steven B; BROUER, Philip R; FRANCIS-WEST, Philippa H. Larsen. **Embriologia Humana**. Coordenação Cristiano Carvalho Coutinho. Tradução Adriano Zuza , Alcir Fernandes. - 5. ed. - Rio de Janeiro : Elsevier, 2016.

MONTANARI, T. Dispositivos móveis e modelagem no ensino de Embriologia. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 15, n. 2, 2017.

PERAZOLLO, C. S. ;BAIOTTO, C.R. Jogos Didáticos no ensino de Ciências/Biologia: um recurso que auxilia na aprendizagem. **XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul**.p.1-15,2015.

Recebido em: 31/05/2020.

Aprovado em: 27/08/2020.

O RELACIONAMENTO COM OS *STAKEHOLDERS* E O IMPACTO QUE CAUSA NO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

THE RELATIONSHIP WITH STAKEHOLDERS AND THE IMPACT THAT CAUSE ON STRATEGIC PLANNING

Bruno Fernandes Dos Santos*

Aurenilson Cipriano**

Ellen Corrêa Wanbembruck Lago***

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo acerca dos atores interessados nas ações empresariais, também chamados de *stakeholders*, trazendo definições e demonstrando como podem ser divididos, como se relacionam com a empresa e tornam-se um fator importante a ser analisado na elaboração do planejamento organizacional. O objetivo da pesquisa consiste em demonstrar a importância que os *stakeholders* representam para as organizações e verificar se o grau de relacionamento com esses atores pode mudar o planejamento estratégico da empresa. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica por meio de consultas em livros e artigos inerentes aos temas estudados. O percurso metodológico foi delineado pela abordagem qualitativa de pesquisa, sendo realizada uma entrevista estruturada junto ao gestor de uma empresa de prestação de serviços contábeis localizada no norte do Paraná, a fim de sanar o problema de pesquisa proposto. As entrevistas foram analisadas por meio de análise de conteúdo temática. Os resultados obtidos permitiram concluir que o gestor da empresa analisada possui conhecimento de que é importante considerar o público interessado em suas ações, e como os *stakeholders* podem influenciar o planejamento estratégico e o processo decisório da organização.

PALAVRAS-CHAVE: *Stakeholders*. Planejamento Estratégico. Relacionamento. Ferramentas de Gestão.

* Acadêmico do 6º período do curso de Administração da Faculdade Educacional de Cornélio Procópio – PR. e-mail: brunofds48@gmail.com

** Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (1997) e graduação em Gestão Pública pelo Instituto Federal do Paraná (2011). Especialista em Gestão Pública e Administração e Finanças (Faculdade São Braz-UNINA). Tem experiência na área de Administração, Finanças e Gestão Pública, com ênfase em Regimes Próprios de Previdência Social (RPPS). e-mail: aurenilson@hotmail.com

*** Doutoranda em Planejamento e Governança Pública – UTFPR Campus Curitiba (2020 a 2024); Mestra em Administração - UTFPR Campus Curitiba (2018); Especialista em Gestão Previdenciária e Regimes Próprios de Previdência - AVM Faculdade Integrada (2016); Especialista em Gestão Pública - FACSUL (2011); Graduada em Administração de Empresas - UNINTER (2007). e-mail: ellencwlagos@hotmail.com

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ABSTRACT: This article presents a study about the actors interested in business actions, also called stakeholders, bringing definitions and demonstrating how they can be divided, how they relate to the company and become an important factor to be analyzed in the preparation of organizational planning. The objective of the research is to demonstrate the importance that stakeholders represent for organizations and to verify if the degree of relationship with these actors can change the company's strategic planning. To this end, a bibliographic search was carried out through consultations on books and articles related to the studied themes. The methodological path was outlined by the qualitative research approach, with a structured interview being conducted with the manager of an accounting services company located in the north of Paraná, in order to solve the proposed research problem. The interviews were analyzed using thematic content analysis. The results obtained allowed us to conclude that the manager of the analyzed company is aware that it is important to consider the public interested in their actions, and how the stakeholders can influence the strategic planning and decision-making process of the organization.

KEYWORDS: Stakeholders. Strategic Planning. Relationship. Management Tools.

1 Introdução

As organizações passaram a se atentar mais para o aspecto social que possuem, integrando de forma mais frequente o público interessado nas ações da empresa, a partir da segunda metade do século XX (DIAS, 2012).

O fator humano, enquanto participante ativo de uma organização empresarial, produz impactos relevantes na elaboração de estratégias e tomada de decisões, tendo em vista este fator é o responsável pela execução de tarefas com finalidade de cooperar e atingir os objetivos organizacionais.

Além dos objetivos econômicos, uma empresa deve estar ciente de sua responsabilidade social a partir do momento em que suas ações têm relação com o ambiente inserido, realizando uma análise regional ou estendendo-a, dependendo do porte e nível de atuação da empresa.

Esta análise não deve se limitar apenas aos interessados internos, devendo a organização ainda se atentar para o público externo que integra o ambiente em que a empresa se encontra instalada, não sendo, no entanto, exclusivamente focada neste ao ponto de não manter o equilíbrio com os membros internos.

Segundo Dias (2012, p. 61), “cada setor tem seus *stakeholders*, que mesmo dentro de um setor podem variar em função da empresa. É fundamental que as empresas que queiram integrar em sua gestão a responsabilidade social que identifiquem os seus *stakeholders* (...)”.

Portanto, cada setor deve se juntar na elaboração da estratégia para que os gestores consigam analisar com quais *stakeholders* devem se preocupar mais ao direcionar suas ações, conforme o grau de importância que representam para a empresa, a fim de que possam formular as melhores estratégias de atuação.

O papel do gestor neste aspecto diz respeito à sua capacidade de conciliar seus objetivos empresariais de forma que incluam uma relação saudável com o entorno local, exercendo a responsabilidade social que adquiriu a partir do momento que se tornou um agente econômico da região.

Com esta pesquisa pretende-se evidenciar a existência destes públicos que estão presentes em todas as organizações e podem passar despercebidos, ou mesmo não serem interpretados como uma informação relevante para a definição de ações a serem tomadas.

Para tanto, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica para elaboração de referencial teórico apresentando aspectos do relacionamento com público interessado por meios de bibliografias como Chiavenato, Dias, Miedzinski, Andrade, para estruturar um conhecimento e definições do que se tratam os *stakeholders* e o planejamento estratégico. Por meio de uma abordagem qualitativa, foi usada uma metodologia de pesquisa aplicada, conforme referencial desenvolvido, buscando-se relacionar o ambiente real dos negócios com o estudo criado, a fim de medir em que grau possui aplicação prática.

Além da introdução este artigo está organizado da seguinte maneira: a segunda seção contém o referencial teórico que aborda os conceitos de *stakeholders* e como são classificados, planejamento estratégico, ferramentas de gestão essenciais para uma análise estrutural, bases formadoras de uma organização que são missão, visão e valores seguidos, abordando também a gestão organizacional de equipe. Na terceira seção é apresentada a metodologia deste trabalho. A quarta seção contém os

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

resultados e discussões, e na última seção são apresentadas as conclusões da pesquisa.

2 Referencial Teórico

2.1 Stakeholders

Nos dias atuais, a composição da estrutura que forma uma empresa não se resume apenas aos seus colaboradores internos, no entanto, um amplo grupo de pessoas envolvidas em todos os processos direta ou indiretamente pode determinar o sucesso ou fracasso da organização, que são os chamados *stakeholders*. Segundo Dias (2012), a forma como são mantidas as relações entre o público alvo e todos os agentes reguladores do mundo dos negócios têm promovido a responsabilidade social, onde as empresas e demais agentes do mercado que possuem interesse em suas ações podem ser afetados por ela.

Chiavenato (2014) compara os modelos de gestão da era industrial e era da informação, onde a primeira possuía um modelo de gestão *shareholder* (acionistas), de modo que a empresa focava seu planejamento no uso de recursos organizacionais com objetivo de redução de custos, eficiência e eficácia, regras e regulamentos para manter a ordem. Em contrapartida, o modelo *stakeholder* (parte interessada) tinha características na era da informação e possuía interesse em “competências essenciais, geração de valor, satisfação do cliente, governança corporativa, espírito empreendedor e flexibilidade e inovação” (CHIAVENATO, 2014, p. 44).

Para Chiavenato (2014), o modelo *stakeholder* é composto pelos seguintes atores: proprietário acionista, governo, entidades reguladoras, clientes consumidores, sociedade, funcionários, comunidade, fornecedores e administradores, enquanto que o modelo *shareholder* mantém o foco nos proprietários acionistas.

Os *stakeholders*, quando bem geridos, se tornam uma vantagem competitiva frente à concorrência e as organizações poderão usufruir da geração de valor para moldar a visão externa sobre a empresa, como também alinhar as decisões da empresa com as demandas de forma eficiente (ROCHA; GOLDSCHMIDT, 2010;

MANTOVANI, 2014).

Para demonstrar a importância que o público interessado possui no planejamento da organização, aborda-se a Teoria dos Sistemas a qual, segundo Chiavenato (2014, p.46), “se aplica a todos os tipos de sistemas vivos, desde o vírus até as sociedades. As coisas vivas são sistemas abertos com entradas e saídas em constante intercâmbio em relação ao meio ambiente”. Portanto, as organizações possuem objetivos a serem atingidos, mas para isso estruturam sistemas que agem em conjunto e são formados por pessoas que compõem o círculo de interesses da empresa, em âmbito interno e externo.

Pelo fato das empresas estarem inseridas na sociedade, elas são observadas devido as suas ações sociais praticadas, pois a mensuração do valor que a empresa possui no ambiente dos negócios também está relacionada com ativos intangíveis, tais como consumidores e clientes com quem mantém uma ligação de negócios, e também o ambiente em que está inserida (CHIAVENATO, 2014). Devido a esse papel social, as empresas cedem informações ao público próximo às ações da empresa, os *stakeholders*.

Importante ressaltar que a simples definição de quem é seu público interessado não fornece automaticamente uma vantagem competitiva à empresa, entretanto, estar ciente da segregação e definição de cada um poderá proporcionar uma visão holística durante o processo de planejamento estratégico da cúpula administrativa, conforme destacam Rocha e Goldschmidt (2010).

As informações acerca da definição de quem é seu público interessado devem ser utilizadas para a criação de políticas adaptadas em todos os setores, promovendo a responsabilidade social e resultando em ganhos para a organização, tanto em ativos tangíveis quanto intangíveis que conseqüentemente podem aumentar o primeiro, devido à reputação corporativa adquirida pela correta gestão de *stakeholders* (DIAS, 2012).

As organizações precisam estender a sua rede de contatos a fim de divulgar seus bens e serviços, visando tornar-se referência em seu segmento. A importância de uma boa rede de contatos reside no fato de que, de acordo com Rocha e Goldschmidt (2010), fornecedores, distribuidores, comunidade e clientes fazem parte

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

do público interessado que podem ser enquadrados como parceiros.

Os *stakeholders* podem ser divididos em internos e externos, participando do primeiro grupo os colaboradores da empresa e seus acionistas e no segundo e maior grupo estão inclusos os fornecedores, distribuidores, imprensa, sociedade em que está inserida, o meio ambiente, consumidores ou clientes, credores e governo, que podem se relacionar com a organização tanto direta quanto indiretamente (ROCHA; GOLDSCHMIDT, 2010; DIAS, 2012), conforme demonstrado na sequência.

2.1.1 Stakeholders Internos

Os *stakeholders* internos são definidos como todos aqueles que possuem um interesse nas ações da empresa e que nela atuam de forma interna, tais como os colaboradores que executam o planejamento e o definem, e são de extrema importância para a empresa. Isso porque uma organização traduz-se na equipe colaborando esforços e, sem isso, não passa de um nome apenas com objetivos que não sairão do papel, pois são os colaboradores que exercem as atividades da empresa (CHIAVENATO, 2014).

Segundo Chiavenato (2014), a ênfase nas pessoas decorrente da abordagem humanística busca valorizar as pessoas que fazem parte de uma organização, mudando o foco do planejamento para elas, uma vez que são as responsáveis pela execução do planejamento, buscando humanizar as relações entre empresa e colaboradores.

Um ponto importante trata-se de promover maior envolvimento de todos aqueles que participam do planejamento da empresa, fazendo-os pertencer de fato à organização e deixando-os cientes dos objetivos e processos, de modo que não sejam apenas as ferramentas para o alcance das metas estabelecidas (CHIAVENATO, 2014).

Os interesses do público alvo interno podem variar conforme o grau de envolvimento que os acionistas e colaboradores possuem. Segundo Dias (2012), os acionistas têm interesse maior quanto ao âmbito econômico, social e ambiental (desenvolvimento triple), pois impactam no desempenho da organização e

consequentemente em seus dividendos. Já os colaboradores têm interesse nas ações da empresa no que se refere a integração coletiva, boas condições de trabalho, envolvimento com a empresa e formação profissional contínua (DIAS, 2012).

Dias (2012, p. 76) ainda explana que para proporcionar boas condições aos empregados a fim de torná-los um diferencial competitivo e agregando valor de mercado para a empresa, os gestores devem realizar “uma política inovadora que converta as pessoas que integram a empresa no seu principal ativo e numa das mais importantes vantagens competitivas”.

Existem formas de aprimorar a relação entre colaboradores e organização que podem promover um melhor ambiente de trabalho e alinhamento de objetivos de forma saudável, conforme explica Dias (2012).

As organizações que investem no desenvolvimento de seus membros tendem a ter uma crescente valorização interna, tendo em vista que ao mesmo tempo em que qualificam um colaborador também estão atingindo melhor qualidade na execução das tarefas, devido ao desenvolvimento de conhecimentos técnicos da equipe. Ressalta-se que o desempenho desses membros pode variar de acordo com as políticas e código de ética que cada organização desenvolve (DIAS, 2012).

Conforme aponta Lucena (2004), o que diferencia as empresas umas das outras são os membros que a compõem, pois estes são os responsáveis pelos processos que as mantêm no mercado.

A organização moderna deve incluir como política a retenção de membros criativos e produtivos de forma técnica e inovadora, de forma que continuem na empresa e promovam bons resultados por motivações partidas internamente. Afirma Dias (2012, p. 70), que as pessoas “trabalham somente para empresas nas quais acreditam e onde seus próprios valores se alinham com os valores da empresa”. Nesse sentido, a motivação dos membros da equipe para permanecer na organização está ligada a identificação dos seus próprios valores aos da empresa.

A prática de promover um bom ambiente para reforçar as relações com o público interno também requer que as organizações se atentem às legislações que se referem à saúde e segurança do trabalhador, principalmente no que tange ao Decreto-

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Lei nº 5.452, de 1º de Maio de 1943, alterado pela Lei Federal nº 6.514 de 22 de dezembro de 1977:

Art. 157 – Cabe às empresas:

- I - cumprir e fazer cumprir as normas de segurança e medicina do trabalho;
- II - instruir os empregados, através de ordens de serviço, quanto às precauções a tomar no sentido de evitar acidentes do trabalho ou doenças ocupacionais;
- III - adotar medidas que lhes sejam determinadas pelo órgão regional competente;
- IV - facilitar o exercício da fiscalização pela autoridade competente.

De acordo com Rocha e Goldschmidt (2010), a imagem que os membros internos repassam no ambiente em que atuam impacta na opinião que o público possui sobre a organização, sendo esta moldada conforme a ação dos agentes na execução do planejamento. Os autores ainda destacam que não se deve excluir da gama interna de público interessado aqueles que são terceirizados para os serviços da empresa, como representantes comerciais, lojas de revenda, onde entram em contato com o cliente (ROCHA; GOLDSCHMIDT, 2010).

2.1.1.1 Gestão Organizacional de Equipe

Uma organização não se trata de um indivíduo isolado, mas sim de um grupo de pessoas cooperando com esforços individuais gerando a estrutura organizacional conjunta com objetivo de se atingir um objetivo em comum (CHIAVENATO, 2014). Nesse sentido, é necessário adequar a política empresarial para uma correta valorização da estrutura, sendo o mecanismo que suporta a empresa, ou seja, seu fator humano.

De acordo com Andrade (2016), a gestão de pessoas que visa a valorização de pessoal pode ser promovida por meio de adaptação do ambiente de trabalho para gerar harmonia durante execução de tarefas, incentivar a cooperação entre colaboradores e aperfeiçoamento de habilidades, gerando um melhor recurso humano, conseqüentemente valorizando a organização.

A gestão organizacional de equipe não se trata apenas de desenhar cargos e delegar tarefas, pois a gestão deve proporcionar a colaboração para atingir um

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

objetivo da organização, deixando de lado a departamentalização, onde cada componente da empresa se preocupa apenas com sua tarefa e de seu departamento, esquecendo-se que para a empresa funcionar todos deverão estar alinhados ao planejamento (NEIS; PEREIRA, 2015).

Nesse ponto entra a importância do relacionamento da organização com seu público interno, proporcionando um adequado local de trabalho, com certa autonomia, tendo em vista que a estrutura organizacional não se trata somente de cargos e tarefas bem definidas, não se limitando a mecanicidade (LUCENA, 2004; NEIS; PEREIRA, 2015).

De igual maneira, a empresa não pode se limitar apenas a geração de um ambiente saudável, devendo ser capaz de alinhar seus componentes de acordo com suas capacidades e perfil para os cargos existentes, adequando-os com aquilo que são capazes. Segundo Lucena (2004, p.17), as decisões que a organização executa com a alocação correta de seus recursos humanos podem ser entendidas como “o diferencial está nas pessoas, e se manifesta pelo grau de comprometimento e de ação objetiva em sua relação com a empresa e o ambiente externo. Portanto, nenhuma organização é melhor do que as pessoas que nela trabalham”.

Apesar de o público interno ser um diferencial no planejamento da empresa, o público externo representa um grande impacto nesse planejamento, conforme o grau de relacionamento que mantém com a empresa (LUCENA, 2004). Portanto, a seguir são apresentados quem são as partes interessadas classificadas como *stakeholders* externos.

2.1.2 Stakeholders Externos

Os principais públicos interessados na organização que estão situados no ambiente externo são: meio ambiente, governo, ONG's, comunidade local e sociedade geral, agentes de informação local como jornais e rádios, fornecedores, parcerias, clientes, e até mesmo os concorrentes (ROCHA; GOLDSCHMIDT, 2010).

O primeiro alvo externo do relacionamento com as partes interessadas são os consumidores da empresa, pois demandam por produtos e serviços que mantém a

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

sobrevivência econômica da organização. Os clientes e consumidores exigem uma maior transparência de processos e atitudes organizacionais, buscando saber se as ações da empresa são corretas em todos os aspectos, antes de consumir (ROCHA; GOLDSCHMIDT, 2010; DIAS, 2012) seus produtos e contratar seus serviços.

No que se referem aos objetivos da gestão do relacionamento com os clientes, apontam Rocha e Goldschmidt (2010, p. 114) que “o foco está na construção de relações e laços entre a empresa e seus clientes, com objetivos ligados ao aumento da satisfação, do prazer e do volume de compras dos clientes, e ligados também à contribuição na retenção e na lealdade destes”.

Um fator que deve ser levado em consideração ao planejar o relacionamento com o cliente é a análise estratégica de que, possivelmente, a retenção de clientes pode ser mais lucrativa e fornecer conseqüentemente prospecção de novos clientes por meio de indicações que poderão ser feitas pela qualidade ofertada (ROCHA; GOLDSCHMIDT, 2010).

No que diz respeito ao relacionamento com os *stakeholders*, não existe uma receita precisa a se seguir, tendo em vista que as empresas variam de acordo com suas políticas e ramos de atuação, como também seus públicos alvos, no entanto, existem bases que podem reforçar essa relação cliente-empresa que são conceituadas pela confiança, comprometimento, cooperação e valores compartilhados (ROCHA; GOLDSCHMIDT, 2010).

De acordo com Dias (2012), os fornecedores de insumos e parceiros de negócios também devem ser incluídos no planejamento de gestão do relacionamento, sendo um dos pilares para o funcionamento da empresa por fornecer o necessário para os colaboradores e ampliar a rede de contatos no ambiente, além de potencializar a geração de valor organizacional. Ensina ainda o autor que a forma como os parceiros comerciais agem impacta diretamente na oferta de um bem ou serviço ao consumidor final (DIAS, 2012).

Uma organização também precisa se preocupar com os impactos ambientais causados, pois as ações empresariais refletem na qualidade de vida dos cidadãos. Desse modo, deverá possuir códigos de condutas que garantam a integridade da saúde local e o ambiente, como também o lado social, sendo um bom complemento

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

de estratégia levar ao público que suas atividades estão de acordo com os objetivos do governo e empresariais sem que nenhuma parte tenha perdas (DIAS, 2012).

Alguns benefícios promovidos por políticas adotadas a respeito da responsabilidade que a empresa possui com seu público são citados por Dias (2012), sendo eles: promover a criação de novas oportunidades de negócios; atrair e reter investimentos e parceiros comerciais, e colaboradores; manter a boa imagem de marca e fortalecimento da reputação corporativa; reforçar as vendas e a fidelidade do cliente; manter a reputação de empresa correta perante órgãos fiscalizadores; promover um bom ambiente interno de trabalho devido resultados externos.

As organizações devem observar o clima no ambiente dos negócios, a fim de se adaptar conforme a situação. Dias (2012) defende que as empresas devem se atentar em sua relação com o entorno social e produtivo, bem como a vinculação com os problemas do entorno internacional, caso sejam grandes corporações, como é a situação atual no mundo. A adaptação ao ambiente externo é um fator chave para a sobrevivência empresarial em meio à competitividade e imprevisibilidade de cenários.

A fim de demonstrar a importância que o planejamento estratégico representa para as organizações, na sequência serão apresentados aspectos do planejamento que são fundamentais para manter o relacionamento com os *stakeholders*.

2.2 Planejamento Estratégico

O planejamento está por todos os lugares podendo a sua existência ser perceptível ou não pelos agentes externos, em outras palavras, é uma lista de diretrizes estabelecidas pela alta administração após criteriosa análise dos impactos que essas ações poderão causar no ambiente interno e externo (CRUZ, 2017). Existem formas distintas de conceituação do que é o planejamento em si, entretanto muitas delas levam ao desenho de ações a serem tomadas para atingir um objetivo, visando organizar os esforços de forma eficiente, minimizando defeitos.

Na Administração se torna indispensável citar o planejamento em qualquer aspecto organizacional, tendo em vista que, conforme ensina Chiavenato (2014), a Administração refere-se ao planejamento de como serão atingidos os objetivos pré-

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

estabelecidos, onde a cúpula administrativa organizará, direcionará e controlará todos os fatores que estiver à disposição, seja fator humano ou insumos, fazendo essa combinação ser a mais próxima possível dos padrões definidos no planejamento.

Nesse sentido, um fator essencial para qualquer tipo de empresa atualmente é o planejamento estratégico, pois é o guia de existência da organização voltado para atingir as metas e objetivos. O planejamento pode ser definido como uma série de atividades que formam um processo para buscar determinados objetivos, mediado por decisões tomadas de forma rigorosa usando informações coletadas pelos administradores (PEREIRA, 2010; OLIVEIRA, 2018).

De forma estruturada, apresenta-se o planejamento estratégico que uma empresa elabora e pratica em etapas, tais como (1) definição de objetivo, que pode ser aumentar participação de mercado, por exemplo; (2) diagnóstico, que diz respeito à análise de informações recolhidas pela equipe responsável que pode fornecer bons indicadores para a tomada de decisões; e (3) decisão, que vem sendo a etapa de definição da estratégia propriamente dita (ANDRADE, 2016).

Essas três etapas (objetivo, diagnóstico e decisão) antecedem a ação a ser tomada estabelecida no andamento inicial do planejamento que, depois de efetuada, deve passar por uma avaliação para medir em que grau se aproxima dos resultados esperados (ANDRADE, 2016).

De acordo com Andrade (2016), além da definição de ações a serem executadas, o planejamento também considera o ambiente externo em que atua, sendo ele o local onde a empresa pretende se consolidar, bem como leva em consideração o ambiente interno por refletir as ações da empresa para fora de suas portas.

Em suma, um planejamento é composto por diversas etapas de análise, apuração de resultados e busca de melhoria contínua realizada através de ferramentas administrativas. Em toda ação de um planejamento deve ser levada em consideração as restrições causadas pelo ambiente externo que não se tem controle e que muda constantemente, além do interno, que de certa forma é possível moldar a favor da empresa (PEREIRA, 2010; OLIVEIRA, 2018).

O ambiente empresarial tem passado por mudanças rápidas e contínuas, como

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

tecnologias, novos produtos, cenário político, sazonalidade (dependendo do ramo), entre outros fatores não controláveis que podem significar oportunidade ou ameaça para a empresa.

Na etapa do planejamento estratégico voltado para o relacionamento que a empresa possui com seu público, o processo de tomada de decisões depende não somente de análises feitas na cúpula organizacional interna, mas também de fatores externos. Adaptando à organização ou seus métodos administrativos escolhidos por seus gestores, a seguinte observação é uma hipótese a ser considerada, conforme ensina Oliveira (2018, p. 2):

Esse processo de tomada de decisões na empresa deve conter, ao mesmo tempo, os componentes individuais e empresariais, bem como a ação nesses dois níveis deve ser orientada de tal maneira que garanta certa confluência de interesses dos diversos fatores não controláveis, os quais estão alocados no ambiente da empresa, ou seja, fora dela (OLIVEIRA, 2018, p.2).

Enfatizando a necessidade do relacionamento com o público envolvido nas ações da empresa, alguns princípios da Administração Estratégica são citados por Cruz (2017) como sendo essenciais para o sucesso das organizações, a saber: (1) envolver o gerenciamento da estratégia de mercado e da organização e da ligação entre eles; (2) o gerenciamento da ligação que a organização tem com o ambiente inserido é uma preocupação citada como principal; e (3) a Administração Estratégica é algo que deve ser desenvolvido pelo todo, ou seja, a organização por completo.

Antes de iniciar o planejamento, a organização deverá definir quais são a missão, visão e valores que possui, pois nisto serão baseados os métodos usados de acordo com a imagem que ela repassa ao seu público externo. A ferramenta de gestão chamada Análise SWOT pode ser fundamental após a definição de missão, visão e valores, por possibilitar a realização de um levantamento detalhado dos pontos fortes e fracos internos além de possíveis ameaças e oportunidades a serem aproveitadas, conforme apontam Andrade (2016) e Cruz (2017).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

2.2.1 Ferramentas de Planejamento que envolvem o relacionamento com os *stakeholders*

Segundo Chiavenato (2014), uma empresa é um conjunto de pessoas combinando esforços para atingir um objetivo em comum, seja ele o lucro, aumento de participação de mercado, divulgação e consolidação de marca ou reconhecimento da sociedade pela empresa. Assim, essa visão de combinação de esforços passou a ser definida com base na ênfase na estrutura organizacional em que, Chiavenato (2014, p. 13) conceitua como sendo “a fase em que administrar significa basicamente planejar e organizar a estrutura de órgãos e cargos que compõem a empresa e dirigir e controlar suas atividades”.

O relacionamento com os *stakeholders* possui influência no planejamento, em virtude da maior exigência de todos que fazem parte dos processos de uma empresa, desde o primeiro ao último passo, e são os próprios *stakeholders* internos que possuem a responsabilidade de suprir as demandas que o mercado exige, formulando novas estratégias e moldando-as de acordo com o perfil de cliente que possuem e o atual cenário que participam (DIAS, 2012; MIEDZINSKI, 2015).

Em questão de ferramentas de planejamento que envolvem o relacionamento com os *stakeholders*, é indispensável citar a análise interna e externa organizacional, onde o gestor deve elaborar uma análise da estrutura da empresa e em seu ambiente externo, levantando seus fatores positivos e negativos. Tal análise estrutural pode ser explicada, conforme Andrade (2016), em análise interna e externa.

A análise estrutural interna engloba duas etapas, que são: (1) *strengths* (forças) e (2) *weakness* (fraquezas), onde busca-se estudar e analisar as informações acerca de recursos, capacidade dos membros, estrutura organizacional, ambiente, clima e políticas organizacionais (ANDRADE, 2016).

O relacionamento se torna importante para a análise das forças e fraquezas, a partir do ponto em que na primeira etapa, segundo Miedzinski (2015, p. 111), forças “significam qualquer ativo da organização que a ajude a atingir as necessidades dos clientes ou a diminuir as ameaças colocadas pelas pressões externas, que são representadas pela concorrência ou pelo marco regulatório”. Essa etapa do

planejamento sofre impacto pelo relacionamento por se tratar de forças internas que a organização possui, sendo elas: gestores, colaboradores e sócios.

Para Miedzinski (2015), podem-se citar características ligadas ao relacionamento bem administrado pela empresa, um ambiente interno que estimule uma maior autonomia dos colaboradores para disseminar ideias inovadoras, como também promover um clima propício a *feedbacks* construtivos, boa comunicação, alinhamento e inclusão de todos nos processos, por meio de times responsáveis descentralizados, além da adoção dos valores éticos empresariais.

Em contrapartida, dentre as forças internas que a organização pode ter reforçando seu relacionamento, destaca-se a segunda etapa, que é identificação das fraquezas decorrentes da má gestão de recursos humanos e falta de organização e comunicação objetiva, com processos desalinhados e resultando em ineficiência perante os resultados que se esperam. Segundo Miedzinski (2015), fraquezas são atividades que não são feitas corretamente e com execução desalinhada com as demandas do mercado.

Ensina Dias (2012) que um agente influente nas decisões da empresa é o cliente, não se limitando apenas aos seus consumidores, mas abrangendo de um aspecto geral os acionistas, parceiros comerciais, ambiente que atua, obrigando a empresa que se reinvente para saciar o senso de responsabilidade social que possui.

A terceira e quarta etapas de análise são oportunidades (*opportunities*) e Ameaças (*threats*) e estão diretamente interligadas ao ambiente externo da organização que possuem influência no planejamento (MIEDZINSKI, 2015; OLIVEIRA, 2018).

No aspecto externo incluem-se as fases (3) oportunidades e (4) ameaças. De acordo com Andrade (2016), a análise se fundamenta no estudo das informações adquiridas do exterior da organização, tais como: sociedade inserida, ramo de atuação, legislações, sindicatos, concorrência, formas que comunicação, competitividade, adaptação de variáveis incontrolláveis, oportunidades de novos produtos e serviços (*e-commerce*, a exemplo atualmente), como também ameaças que podem ser causadas pelos mesmos fatores que representam oportunidades para as organizações que melhor se adaptam.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Os fatores que compõem essas etapas de análise externa, identificação de oportunidades e ameaças, podem ser definidos como os impactos causados por terceiros a empresa como clientes, governo, ambiente inserido, legislações, fiscalizadores, mercado, evolução tecnológica, mudança cultural e demográfica, clima, entre outros externos que não estão sob controle podem ser definidos como variáveis externas que podem representar uma oportunidade ou ameaça para a organização, mediante o tipo de posicionamento que será admitido e como definirá o grau de dedicação no relacionamento com seu público (MIEDZINSKI, 2015; OLIVEIRA, 2018).

O relacionamento com os *stakeholders* externos, que estão envolvidos na análise de oportunidade e ameaças empresariais, deve ser observado em todos os contextos da empresa e sua tomada de decisão, conforme registra Dias (2012, p. 63):

As bases da competitividade empresarial e das relações das pessoas com as empresas se transformam em todas as direções. Produz-se um deslocamento da soberania para os clientes que favorece o desenvolvimento de importantes transformações estruturais internas, ao mesmo tempo em que adquirem uma nova e radical importância para as pessoas, suas iniciativas e capacidade de responsabilizar-se pelos processos de trabalho, antes governados fundamentalmente pela ótica da autoridade hierárquica (DIAS, 2012, p. 63).

O ramo da Administração exige de seus profissionais a capacidade de observar além das superficialidades de que bastam apenas vender um bem ou prestar serviços ao cliente. O gestor deve ser capaz de utilizar de ferramentas proporcionadas para avaliar e reforçar pontos que a empresa possui com seus clientes, parceiros, colaboradores, fornecedores e demais públicos que o circulam, se atentando para impactos causados com o relacionamento fora da empresa (MIEDZINSKI, 2015).

Um caso real ocorrido no ano de 2019 no Brasil demonstra uma situação em que o relacionamento com o público tem sido afetado de forma negativa, devido a um incidente que resultou em mortes e destruição no ambiente em que a empresa estava inserida.

A mineradora Vale, envolvida em um desastre ambiental no ano de 2015, teve sua imagem manchada perante o público que a envolve, sendo considerada culpada por um acidente na cidade de Brumadinho, em Minas Gerais, de forma que a empresa

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

teve prejuízos de grande valor financeiro e em sua reputação.

Em decorrência das mortes causadas pelo incidente, a empresa perdeu valor no mercado e teve sua reputação afetada. Melo e Gerbelli (2019) ressaltam que apesar dos impactos financeiros estarem sendo contabilizados, “o impacto do acidente para a reputação da Vale, no entanto, ainda não foi totalmente mensurado”.

A participação ativa da comunidade inserida no ambiente externo exige a cada ano que se passa uma atitude empresarial que coloque entre as prioridades de suas decisões fatores sociais, econômicos e ambientais, e de que forma será afetada esse tríplice (LUCENA, 2004).

2.2.2 Missão, Visão e Valores no Planejamento Estratégico

A empresa, ao realizar a análise de pontos positivos e negativos e o nível em que são afetados pelo relacionamento, deve também medir em que grau se aproxima da missão da empresa, que, de acordo com Pereira (2010, p. 81), “atua como base para o desenvolvimento de objetivos organizacionais”, e da visão que ela possui, além dos valores que acreditam e usam como estrutura para exercerem sua missão e perseguirem sua visão.

A missão diz respeito à representatividade da empresa perante o mercado e seu público (PEREIRA, 2010). A missão de uma empresa traduz-se como a formadora de caminhos ao qual a empresa deve trilhar, como, por exemplo, um negócio que proporciona ferramentas de gestão e consultoria para empreendedores possui como missão a consultoria e capacitação de empresários, bem como auxiliar sua gestão com profissionais da área. Após bem definida a razão de existência da organização, segue-se para a definição da visão, sendo ela ao objetivo que a empresa pretende atingir responsável por guiá-la.

De acordo com Oliveira (2018, p. 42), a visão “representa o que a empresa quer ser em um futuro próximo ou distante”. Na definição da visão, sendo um objetivo que a organização pretende alcançar, deve-se atentar às decisões que irá tomar de forma que os interesses profissionais e organizacionais, tanto interno quanto externo, não sejam prejudicados, tentando conciliar interesses mútuos.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

De forma simplificada, a missão forma um caminho ao qual se deve trilhar, a razão de existir, e em seguida entra o conceito de visão, que pode ser exemplificado por uma empresa cuja missão seja consultoria e capacitação de empresários e auxílio na gestão, usando sua visão de onde se pretende chegar, como ser referência no seu ramo de atuação, a empresa começa a tomar decisões que a levarão ao objetivo sem o desvio da missão para qual existem (PEREIRA, 2010).

Por fim, quanto aos valores, por serem responsáveis pelo comportamento da empresa em suas ações, deve-se ter um cuidado em especial, pois de acordo com o estabelecimento destes e sua disseminação, todos seus componentes organizacionais deverão segui-los para existir de acordo com a missão da empresa e atingir a visão que esperam, sem que se deixe de lado a importância econômico-social essencial a sua sobrevivência no mundo dos negócios (PEREIRA, 2010; OLIVEIRA, 2018).

Os valores de uma empresa estruturam as políticas internas e externas, tornam uniformes as decisões diante de decisões enfrentadas por todos os colaboradores referentes aos processos, mercado, estratégias, *stakeholders*, etc, podendo-se definir como a formação do código de ética corporativo (PEREIRA, 2010).

Concluindo o raciocínio das três variáveis formadoras da estrutura organizacional, a empresa ficaria, para fins de exemplificação, estruturada da seguinte maneira: (1) missão: prestar consultoria e capacitação de empresários e o auxílio na gestão; (2) visão: se tornar referência no âmbito empresarial quando se trata de gestão e capacitação; e (3) valores: ética empresarial durante os serviços prestados, respeito à relação comercial, comprometimento com as análises durante tomada de decisões.

Assim, a importância do relacionamento com os *stakeholders* está presente durante as três etapas de estruturação organizacional. Durante a definição da missão da empresa, deve-se levar em consideração em que grau afetará o ambiente inserido já que ela é responsável pela comunicação interna e externa, e como sua existência será mantida por meio dos colaboradores internos e seu desempenho alinhados aos interesses pessoais e organizacionais (PEREIRA, 2010).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração deste artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de apresentar o assunto pretendido de desenvolvimento em obras específicas para proporcionar base para o conhecimento (TOZONI-REIS, 2009). Após levantamento do estudo sobre o tema abordado, optou-se por comparar em que grau o desenvolvimento teórico se assemelha à realidade empresarial, para isso utilizou-se o método da pesquisa aplicada para efeitos comparativos entre a teoria e sua aplicação em situações reais para validação, aplicando os conhecimentos desenvolvidos de forma prática (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

Devido ao tema escolhido para desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se a pesquisa qualitativa para a análise de resultados, a fim de averiguar como as respostas coletadas se comparam com o estudo desenvolvido, sendo a análise das informações obtidas de forma descritiva (MARTINI, 2009; TOZONI-REIS, 2009).

O levantamento dos dados primários se deu por meio de uma entrevista realizada junto a um gestor de uma empresa com grande trajetória no mercado, a fim de confrontar a base teórica apresentada neste estudo com a realidade prática, pois, de acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010), técnicas padronizadas podem ser utilizadas para esse levantamento de informações.

A entrevista estruturada foi realizada com um empresário do setor de prestação de serviços de uma empresa localizada na cidade de Cornélio Procópio, no norte do Paraná, sendo essa escolha justificada pela longa trajetória empresarial do profissional, que passou por diversas situações em que necessitou realizar um planejamento imediato para se adaptar por mudanças constantes.

A entrevista ocorreu no mês de julho de 2020 e foi gravada, com autorização prévia do entrevistado, a fim de auxiliar o pesquisador na análise e tabulação dos dados obtidos.

De acordo com Tozoni-Reis (2009), a entrevista pode ser estruturada por meio de perguntas objetivas para a coleta de dados que se tornarão informações relevantes para a análise.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

4 ANÁLISE E DEMONSTRAÇÃO DOS RESULTADOS

Com o intuito de confrontar os dados de desenvolvimento deste artigo com o ambiente empresarial real e em que grau estes se aproximam, foi escolhido para participar deste estudo um gestor, com cinquenta anos de idade, que possui vinte e seis anos de atuação profissional, com formação acadêmica em ciências contábeis e especialização em auditoria e gerenciamento contábil.

O gestor possui um escritório com dezessete colaboradores no total, atuando no mercado de prestação de serviços contábeis, assessoria e consultoria contábil, e presta suporte empresarial às empresas do município de Cornélio Procópio, localizado no norte do Paraná, como também em cidades vizinhas.

Após a definição do perfil do entrevistado, foi levantado se o gestor possuía conhecimento do que são os *stakeholders*. Tendo em vista que o entrevistado relatou não conhecer a palavra, o pesquisador apresentou a definição de *stakeholders* que, segundo Dias (2012), são a estrutura que forma uma empresa por serem um grupo de pessoas envolvidas em todos os processos direta ou indiretamente, sendo explicado com exemplos alguns dos possíveis que a empresa possui. Depois de explicado do que se tratam, o gestor relata ter conhecimento sobre o significado do termo, porém não pela palavra *stakeholders*.

Em sequência, foi perguntado que tipo de ações a empresa toma para conservar o relacionamento com seus *stakeholders*, onde o gestor informa que uma das principais ações é o constante contato com os interessados, sejam em mudanças atuais, futuras, procuram sempre manter o contato diário para preservar esse relacionamento que possui. Sobre essa resposta, foi possível identificar que o gestor tem conhecimento sobre a importância de manter as relações, corroborando com os ensinamentos de Dias (2012) acerca das relações com as partes interessadas que promovem uma responsabilidade social, que podem afetar seu público de acordo com suas ações.

Ao ser levantado sobre a qualidade de serviços prestados ter a possibilidade de atrair novos clientes, foi questionado como o gestor conceitua a importância de criar uma rede de contatos. A resposta obtida foi de que, para o gestor, todos os

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

clientes são parceiros, como também os próprios colaboradores, e ele busca manter essas relações demonstrando que valoriza a criação e expansão de uma rede de contatos, coincidindo com aquilo que Rocha e Goldschmidt (2010) abordam acerca da importância da rede de contatos pelo fato de que clientes, colaboradores, comunidade, estão enquadrados como parceiros por participarem do público interessado.

Para identificar se o gestor tem um pensamento de adaptação às demandas de clientes, foi perguntado se a empresa possui uma política especial para cada um, conforme suas necessidades. A resposta permitiu identificar que cada cliente tem uma característica e a empresa se adapta conforme a necessidade de que cada um demanda dela, se ajustando em sua relação. De acordo com Rocha e Goldschmidt (2010), ter conhecimento de como estão separadas cada parte interessada pode ajudar no processo de planejamento pela administração, sendo utilizado isso para criação de políticas adaptadas em todos os setores.

Para Dias (2012), as empresas precisam conhecer como está o ambiente inserido e sua relação com ele, precisando se adaptar ao ambiente externo para se manterem vivas. Com base nesse pensamento, foi perguntado se a empresa tem o hábito de se adaptar conforme ocorrem as mudanças no ambiente dos negócios, sendo obtida a resposta de sempre adaptarem suas ações conforme as necessidades, tendo em vista que o ramo de atuação da empresa exige uma constante adaptação.

Identificado que a empresa tem um conhecimento sobre a importância do relacionamento com as partes interessadas, está em constante adaptação e com políticas adotadas para cada cliente, foi perguntado ao gestor quais fatores acredita formar uma base para reforçar o relacionamento com os *stakeholders*. O gestor identifica que a base desse relacionamento está na confiança mútua entre todos, na responsabilidade com que exercem a prestação dos serviços, no tempo que mantém parceria e na parceria propriamente dita, além da compreensão das demandas de cada cliente. Rocha e Goldschmidt (2010) indicam que, apesar de não existir um método padrão de ação para as empresas tendo em vista as peculiaridades do ramo de atuação, a confiança, comprometimento, cooperação e valores compartilhados

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

podem ser adotados como um subsídio para o gestor na manutenção do relacionamento com seus *stakeholders*.

Pela missão da empresa tratar-se de como ela é representada no mercado em que atua (PEREIRA, 2010), foi perguntado como o gestor poderia defini-la. De acordo com o entrevistado, a missão da empresa trata-se de interpretar informações que podem fornecer subsídios para a tomada de decisões dos clientes, oferecendo uma contabilidade consultiva em todos os setores, praticando ações que agregam valor nos serviços oferecidos, fornecendo apoio em virtude do comprometimento entre eles.

Pelos valores da empresa estruturarem suas políticas internas e externas, conforme Pereira (2010) relata, foi levantado se a empresa possui valores alinhados com a importância do relacionamento das partes interessadas. Para o gestor, os valores da empresa se apoiam na cumplicidade mantida com o cliente (como uma de suas principais bases), colaboradores e parceiros, além da honestidade que possuem em sua relação que geram uma confiança, para que possam exercer seus serviços com eficiência.

Sendo a visão caracterizada como onde a empresa pretende chegar, de acordo com Oliveira (2018), foi importante questionar qual é a visão da empresa, para que fosse identificado se os *stakeholders* estão incluídos nela. A visão da empresa, conforme relatos do entrevistado, atualmente é definida como conseguir que as partes interessadas fiquem satisfeitas com o serviço oferecido, que o resultado do trabalho atenda as expectativas dos colaboradores e clientes, mantendo assim o atual público junto à empresa.

Para entender a análise estrutural da empresa, que conforme Andrade (2016), pode ser dividida em análise interna e externa, foi perguntado se o gestor conhecia a análise SWOT, de primeiro momento sendo respondido que não. Em seguida foi explicado do que se trata essa análise estrutural e como ela é feita. O gestor então esclareceu que a faz no aspecto interno, por meio de *feedbacks* com seus colaboradores e também no lado externo com clientes para conhecer como está sendo a relação com eles. No aspecto externo, o gestor entende que deve se adaptar rapidamente a fatores que na área contábil acontece, como alterações que ocorrem na legislação.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Para encerramento da entrevista, foi perguntado como pode ser definida a estratégia da empresa e como os *stakeholders* estão relacionados com ela. O gestor respondeu que a estratégia depende dos *stakeholders*, pois as ações são baseadas neles, por isso estão totalmente relacionadas. Informou também que a equipe que compõe a empresa foi o incentivo para adentrar no mercado em novas áreas, expandindo sua atuação devido a capacitação e interesse que os colaboradores demonstraram, propiciando o crescimento da organização. De acordo com Chiavenato (2014), a organização é um grupo unindo esforços gerando a estrutura organizacional, onde o fator humano é o mecanismo que mantém a base da organização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou contribuir com gestores para identificar qual a importância que o relacionamento com as partes interessadas nas ações da empresa possui, como também demonstrar seus conceitos e como estão divididos, para que possam fornecer um fator a mais na análise e elaboração do planejamento. Foi abordado o que são os *stakeholders*, como são classificados e identificados conforme grau de interesse e forma de relação que possuem com a empresa, como também porque devem ser levados em consideração no estabelecimento de um planejamento quando se coloca como fator de análise o relacionamento com esse público.

Após a conceituação, apresentou-se o planejamento estratégico visando relacioná-lo ao público envolvido. Abordando os agentes de forma interna e externa, foi apresentada a análise estrutural organizacional, demonstrando o envolvimento dos *stakeholders* nas quatro etapas, sendo elas como internas as forças e fraquezas que uma organização possui, como também a externas classificadas em oportunidades de negócio e ameaças as atividades. Em seguida, foram conceituadas as formações da base de uma empresa, a saber: missão, visão e valores.

Para que fossem confrontadas as informações obtidas no desenvolvimento do estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de uma entrevista estruturada onde, em concordância de um gestor, realizou-se uma análise organizacional de uma

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

empresa que atua como prestadora de serviços contábeis, assessoria e consultoria contábil, e suporte empresarial, atendendo diversas organizações no município de Cornélio Procópio, norte do Paraná, e cidades próximas.

O gestor foi entrevistado com base no referencial teórico desenvolvido na pesquisa, para que pudessem ser comparados em que grau os estudos acerca do tema se relacionam com a realidade do ambiente empresarial atual. As questões abordaram assuntos sobre *stakeholders*, planejamento da empresa voltado ao grupo de interessados, ferramentas de análise estrutural organizacional, além de identificar a razão da empresa existir (missão), junto a visão e valores institucionais.

Após a aplicação da pesquisa, pode-se concluir que o presente estudo possui relevância para o ambiente empresarial, fornecendo subsídios para os gestores sobre a temática que pode ser relevante durante o processo de tomada de decisões, ao levar em consideração o relacionamento que possuem com todos aqueles que têm algum interesse em suas ações. Ao realizar a análise de dados e resultados, concluiu-se que o gestor entrevistado tem ciência da importância em considerar o público interessado em suas ações, e como eles influenciam no planejamento estratégico.

A análise do impacto que o relacionamento com os *stakeholders* oferece, pode proporcionar uma visão diferenciada daqueles que visam apenas as atitudes voltadas ao lado econômico, esquecendo da responsabilidade social e ambiental.

O estudo realizado se torna relevante pois aborda um ponto importante do mundo organizacional, a relação e responsabilidade que as empresas possuem com o entorno social e todos aqueles que o compõem, fornecendo informações sobre as partes interessadas e buscando disseminar o conhecimento acerca da importância da relação com os *stakeholders* e como podem influenciar o processo decisório das organizações.

Referências

ANDRADE, Arnaldo Rosa De. **Planejamento Estratégico**: formulação, implementação e controle. São Paulo, SP: Atlas, 2016.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 09 ago.

1943. p. 11937

_____. Lei nº 6.514, de 22 de dezembro de 1977. Altera o Capítulo V do Título II da Consolidação das Leis de Trabalho, relativo a segurança e medicina do trabalho e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 23 dez. 1977.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração: teoria, processo e prática**. 5. Ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

CRUZ, Tadeu. **Manual de Planejamento Estratégico: Ferramentas para desenvolver, executar e aplicar**. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

DIAS, Reinaldo. **Responsabilidade social: fundamentos e gestão**. São Paulo, SP: Atlas, 2012.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010.

LUCENA, Maria Diva Da Salete. **Planejamento estratégico e gestão do desempenho para resultados**. São Paulo, SP: Atlas, 2004.

MANTOVANI, Emanuele (21 de Julho de 2014). **A gestão de stakeholders como vantagem competitiva**. Disponível em: <<https://administradores.com.br/artigos/a-gestao-de-stakeholders-como-vantagem-competitiva>>. Acesso em 01 jul. 2020.

MARTINI, Ulisses Gabriel. **Apostila de técnicas de pesquisa**. Chapecó, SC: Portal da Metodologia, 2009.

MELO, Luísa; GERBELLI, Luiz Guilherme (03 de Fevereiro de 2019). **Vale tem perda bilionária e enfrenta crise de imagem com tragédia em Brumadinho**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/02/03/vale-tem-perda-bilionaria-e-enfrenta-crise-de-imagem-com-tragedia-em-brumadinho.ghtml>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MIEDZINSKI, João Cirilo. **Planejamento Empresarial: observando a teoria e construindo a prática**. São Paulo, SP: Atlas, 2015.

NEIS, Dyogo; PEREIRA, Maurício Fernandes. **Planejamento estratégico: a contribuição da estrutura organizacional para o processo de implementação da estratégia**. v.4. São Paulo, SP: Atlas, 2015.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico: Conceitos, metodologia e práticas**. 34. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2018.

PEREIRA, Maurício Fernandes. **Planejamento Estratégico: Teorias, modelos e processos**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ROCHA, Thelma; GOLDSCHMIDT, Andrea. (Coord). **Gestão dos Stakeholders:** como gerenciar o relacionamento e a comunicação entre a empresa e seus públicos de interesse. São Paulo, SP: Saraiva, 2010.

TOZONI-REIS, Marília Freitas De Campos. **Metodologia da Pesquisa.** 2. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil S.A, 2009.

APÊNDICE

A entrevista estruturada buscou levantar aspectos relacionados ao relacionamento da empresa com seus *stakeholders* e sobre como ele está envolvido no planejamento estratégico. Para a entrevista, foram usadas as seguintes perguntas:

- 1 – Idade, formação e tempo de atuação profissional?
- 2 – A empresa tem conhecimento do que são *stakeholders*? Se sim, quais são os internos e externos e qual o mais importante na perspectiva da empresa?
- 3 – Que tipo de ações a empresa toma para conservar o relacionamento com seus *stakeholders*?
- 4 – Como você conceituaria a importância de criar uma rede de contatos?
- 5 – A empresa possui uma política especial para cada cliente conforme necessidade que possuem?
- 6 – A empresa tem costume de se adaptar conforme as mudanças no ambiente dos negócios?
- 7 – Em sua opinião, quais fatores formam uma base para reforçar o relacionamento da empresa com o cliente?
- 8 – Como você define a missão da empresa?
- 9 – A empresa possui valores alinhados com a importância do relacionamento das partes interessadas? Se sim, quais são esses valores e como a opinião externa os afeta?
- 10 – Qual é a visão da empresa? E seus *stakeholders* estão inclusos nela?
- 11 – Você conhece a análise SWOT? Se sim, quais são os pontos que a empresa possui que formam a análise?
- 12 – Qual a estratégia da empresa e como o *stakeholders* estão relacionados com ela?

Recebido em: 21/08/2020.

Aprovado em: 15/09/2020.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NO BRASIL: “PLÁGIO” E “(CO)AUTORIA” NAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

OPEN EDUCATIONAL RESOURCES IN BRAZIL: “PLAGIARISM” AND “(CO)AUTHORSHIP” IN THE CONCEPTIONS OF LANGUAGE TEACHERS

Alan Ricardo Costa*

Vilson José Leffa**

Vanessa Ribas Fialho***

André Firpo Beviláqua****

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é averiguar as concepções de docentes brasileiros sobre “plágio” e “(co)autoria” de Recursos Educacionais Abertos (REAs). O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, envolvendo 10 professores de línguas das regiões Sul e Nordeste do país. Após um curso de capacitação para (co)produção de REAs, os educadores foram entrevistados individualmente. Os resultados indicam que professores: (a) têm medo de cometer plágio, (b) desconhecem (ou ignoram) algumas leis de direitos autorais, (c) e concordam com a necessidade de investir nos Sistemas de Autoria Abertos (SAA), que facilitam o trabalho docente de adaptar/referenciar a autoria original de recursos em nuvem.

PALAVRAS-CHAVE: Recursos Educacionais Abertos; plágio; autoria; Sistema de Autoria Aberto; internet.

ABSTRACT: The objective of this research is to ascertain the conceptions of Brazilian teachers about “plagiarism” and “(co)authorship” of Open Educational Resources (OERs). The study is characterized as a qualitative research, involving 10 language teachers, from the South and Northeast regions of Brazil. After an online training course for the (co)production of OERs, teachers were individually interviewed. Results indicate that teachers: (a) are afraid of committing plagiarism, (b) are unaware of (or

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com bolsa CAPES. Mestre em Letras/Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

** Professor visitante e pesquisador colaborador do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Professor aposentado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas.

*** Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

**** Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), com bolsa CAPES. Mestre em Letras/Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

ignore) some copyright laws, (c) and agree on the need to invest in Open Authoring Systems (OASs), which facilitate the teacher's work of adapting/referencing the original authorship of cloud resources.

Keywords: Open Educational Resources; plagiarism; authorship; Open Authoring System; internet.

1. Introdução

Recursos Educacionais Abertos (REAs) são materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa em quaisquer suportes (digitais ou outros) situados em domínio público, ou divulgados com licença aberta que permita acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma ou pouca restrição (UNESCO, 2012). Pela contribuição que tais recursos podem aferir às práticas educacionais, em termos de colaboração, compartilhamento e emergências de epistemologias em rede (Costa, 2016), a popularização dos REAs é uma tendência global (Santos, 2013).

Por conseguinte, em inúmeros países emerge o movimento para uma Educação Aberta, caracterizado como um conjunto de práticas sociais e políticas de busca por alternativas sustentáveis para romper barreiras no direito a uma educação de qualidade (Amiel, 2012). O estado da arte sobre a produção colaborativa e o compartilhamento de REAs – uma das bandeiras centrais no movimento para uma Educação Aberta – já está sendo registrado, e não apenas em um restrito circuito europeu ou de países de língua inglesa: diferente de outras propostas educacionais anteriores, o movimento para uma Educação Aberta e os projetos de REAs também estão em desenvolvimento em nações como China, Japão, Rússia, Armênia, Cazaquistão, Ucrânia e Vietnã, entre outros (Santos, 2011). O Brasil, acompanhando a tendência global, já conta com projetos de produção, armazenamento e uso de REAs, principalmente na forma de repositórios online (Beviláqua *et al.*, 2017; Leffa, 2016; Santos, 2013) e de capacitação docente para o ensino mediado por tecnologias educacionais “em nuvem” na forma de recursos abertos (e.g. Beviláqua, 2017; Costa, 2016).

Em cada país, no entanto, os REAs e o movimento para uma Educação Aberta vão englobar questões próprias, particulares, sobretudo no que concerne às políticas públicas nacionais. No Brasil, dentre as discussões mais usuais estão as questões envolvendo direito autoral e plágio (Krokosczyk, 2011), que não são novas, e já emergiam desde o advento da Internet (Barbastefano e Souza, 2007), antes mesmo do conceito de REA e sua popularização.

É necessário destacar que os REAs não negligenciam a autoria de materiais de ensino, embora vivamos uma época em que o sólido e irrefutável conceito de “autor”, da modernidade, está cedendo lugar ao subjetivo conceito de “coautor”, da pós-modernidade (Krokosczyk, 2015). Por um lado, REAs possibilitam a coautoria (com revisão, reuso, redistribuição e remixagem); por outro, exigem respeito e referência à autoria de forma legal (Costa, 2016). Nesse contexto complexo, a questão da (co)produção de REAs para o ensino de línguas demanda a averiguação do grau de consciência sobre o tema por parte de professores (co)autores e usuários de materiais online, pois o (des)conhecimento ou a negligência do respeito à autoria podem configurar plágio e crime (na pior das hipóteses) ou desperdício do potencial colaborativo dos REAs (na melhor delas).

Este trabalho tem como objetivo averiguar as concepções e as crenças de professores brasileiros de Português (Língua Materna), Inglês (Língua Estrangeira) e Espanhol (Língua Estrangeira e/ou Segunda Língua) sobre “plágio”, “coautoria” e “coprodução” na produção de materiais de ensino. Com tal objetivo, pretendemos contribuir: (1) com o alinhamento das perspectivas envolvendo REAs e das políticas públicas nacionais e diretrizes envolvendo plágio e autoria; (2) com a cartografia das concepções teóricas e das práticas educacionais abertas de docentes brasileiros; e (3) com o estabelecimento de diálogo entre o Brasil e outros países nos quais os debates envolvendo a (co)autoria de REAs possam levar a desafios semelhantes.

2. Metodologia: formação de educadores para o uso de REAs

O interesse pelo tema da presente pesquisa nasceu de um estudo anterior (Costa, 2016), cujo objetivo maior foi a investigação da postura adotada por

professores – se “na” ou “em” rede¹ – a partir da proposição, implementação e avaliação de dois cursos online de formação continuada para o trabalho com REAs no ensino e na aprendizagem de línguas. Sobre esses dois cursos de formação docente, cumpre elucidar: o primeiro foi destinado a professores atuantes e egressos do curso de Letras – Espanhol da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em convênio com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na modalidade Educação a Distância (EaD); o segundo, destinado a professores de línguas vinculados ao curso de graduação em Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).² A avaliação desses dois cursos foi necessária para, assim, ser possível a catalogação de uma amostra significativa e representativa de docentes de línguas do Brasil, a considerar que a pesquisa contempla práticas e concepções teóricas de diferentes professores-cursistas, com diferentes formações, e atuantes em duas regiões distintas do país: Sul e Nordeste. Tendo em vista o tamanho continental do Brasil, um contexto mais homogêneo ou reduzido poderia ilustrar apenas dados muito particulares e próprios de determinada região, o que inviabilizaria um debate mais amplo e nacional.

Interessa, para esta pesquisa, um dos procedimentos metodológicos de coletas de dados empregados em Costa (2016): a “entrevista em profundidade”, ou *in-depth interview* (Duarte, 2005; Guion, Diehl e McDonald, 2001). Dentre os tipos possíveis de uma entrevista na pesquisa qualitativa em educação, a saber, “aberta”, “fechada” ou “semiestruturada” (Bogdan e Biklen, 1994), optou-se por esta última. A entrevista semiestruturada não é nem totalmente aberta e livre, o que dificulta a análise de determinadas respostas e temas, nem totalmente fechada, o que pode romper com parte da espontaneidade do entrevistado em estruturar ou acrescentar novos tópicos à discussão.

Considerando que o escopo maior, em Costa (2016), era a popularização das práticas colaborativas envolvendo REAs no caso de docentes de línguas, e que os objetivos específicos recaíram sobre as práticas de (re)produção e adaptação de

¹ Em suma, a perspectiva de “professores *na* rede” é menos colaborativa que a de “professores *em* rede”. Ainda que a Web seja colaborativa em essência, docentes *na* rede não necessariamente colaboram (co)produzindo e compartilhando materiais educacionais (Costa, 2016).

² Informações mais pontuais sobre os cursos podem ser contempladas em Anexo 1 (Tabela 1).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

materiais elaborados entre os professores-cursistas, questões mais teóricas envolvendo “plágio” e “(co)autoria” não foram abordadas mais detalhadamente, embora tenham emergido durante as entrevistas. Assim, a partir dessas entrevistas semiestruturadas – gravadas e armazenadas para servir de *corpus* em pesquisas posteriores –, mapeamos concepções e crenças subjacentes às respostas dos professores-cursistas para três questionamentos pontuais: (1) O que você entende por “plágio”?; (2) O que você entende por “(co)produção”?; (3) O que você entende por “(co)autoria”? As respostas para tais questões são resgatadas e analisadas, aqui, com base em pesquisas nacionais e internacionais envolvendo REAs (e.g. Leffa, 2016; Litto, 2009), e também com o suporte de diretrizes e normas legais para a produção autoral no país (Brasil, 1998).

Cabe reiterar que, neste estudo, entenderemos como “sujeitos de pesquisa” o grupo de 10 (dez) professores-cursistas entrevistados em Costa (2016), sendo 6 (seis) deles participantes do primeiro curso, ou Curso 1 (Sul), e 4 (quatro) do segundo, Curso 2 (Nordeste). Todos os professores-cursistas, quando mencionados neste artigo, têm sua identidade preservada a partir do uso de códigos, envolvendo as letras P (de Participante) e C (de Curso), combinadas a números. “P5C1”, por exemplo, é o código para “Participante 5 do Curso 1”, enquanto que “P1C2” é o código para “Participante 1 do Curso 2”.

3. Entre a Lei do Direito Autoral e o plágio no Brasil

É necessário considerar a possibilidade, bastante plausível, de que ainda há lacunas de informações para os professores de línguas brasileiros no que concerne tanto à Lei 9.610 (conhecida como “Lei do Direito Autoral”) quanto à questão do plágio na academia (Barbastefano e Souza, 2007; Pithan e Vidal, 2013) e no meio digital. Do mesmo modo, é possível interpretar que o trabalho com a (re)produção de REAs online e a apropriação de um material produzido por terceiros pode ser cerceado pelo receio de uma postura, da parte dos educadores, considerada criminosa ou antiética com relação a esses temas.

A Lei do Direito Autoral, Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, é aquela que, conforme consta em seu Art. 1º, “regula os direitos autorais, entendendo-se sob esta denominação os direitos de autor e os que lhes são conexos” (Brasil, 1998). O Art. 5º dessa Lei ainda aponta o entendimento de “obra”, fundamental para a discussão. Conforme consta no inciso VIII, uma obra pode ser caracterizada como:

- a) em co-autoria - quando é criada em comum, por dois ou mais autores;
- b) anônima - quando não se indica o nome do autor, por sua vontade ou por ser desconhecido;
- c) pseudônima - quando o autor se oculta sob nome suposto;
- d) inédita - a que não haja sido objeto de publicação;
- e) póstuma - a que se publique após a morte do autor;
- f) originária - a criação primígena;
- g) derivada - a que, constituindo criação intelectual nova, resulta da transformação de obra originária;
- h) coletiva - a criada por iniciativa, organização e responsabilidade de uma pessoa física ou jurídica, que a publica sob seu nome ou marca e que é constituída pela participação de diferentes autores, cujas contribuições se fundem numa criação autônoma;
- i) audiovisual - a que resulta da fixação de imagens com ou sem som, que tenha a finalidade de criar, por meio de sua reprodução, a impressão de movimento, independentemente dos processos de sua captação, do suporte usado inicial ou posteriormente para fixá-lo, bem como dos meios utilizados para sua veiculação (Brasil, 1998).

Todas essas formas de classificação estão respaldadas pela legislação. Ainda assim, admite-se que muitos podem desconhecer ou ignorar tal Lei, sendo ela, hoje, mais indiretamente conhecida pelo uso de *copyright*. O *copyright* (conhecido pelo símbolo ©, já bastante popular nos canais midiáticos) foi originado no sistema *common law*, de origem anglo-saxônica para designar o que é permitido fazer com determinada obra. Nesse ponto, é importante destacar que o *copyright* não é o mesmo que direitos do autor, haja vista que “o primeiro se destina aos direitos de quem quer se apropriar de uma obra, enquanto o segundo se destina aos direitos de quem a produziu” (Costa, 2016:79).

No mesmo caminho das discussões referentes à Lei 9.610, o debate sobre “plágio” não é novo (Barbastefano e Souza, 2007). Tal pauta tem sido levantada, mais recentemente, no âmbito institucional (Pithan e Vidal, 2013), por órgãos como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que recomenda, com base em orientações do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que as instituições de ensino brasileiras adotem tanto políticas de

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

conscientização e informação sobre o respeito e a preservação da propriedade intelectual quanto procedimentos específicos que visem coibir tal prática. Essa abordagem recomendada por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), entretanto, tem sido incipiente ou mesmo constrangedora. Segundo Krokosz (2011), algumas universidades cometem plágio direto, inclusive em seus documentos oficiais que orientam sobre a necessidade de combater o plágio.

Em 2011, a CAPES, em concomitância com a proposição da Comissão Nacional de Relações Institucionais e da Seccional da OAB/Ceará (nº 2010.19.07379-01), aprovada pelo referido Conselho em sessão plenária em 19 de outubro de 2010, divulgou nota³ ressaltando que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o advento da internet facilitam o acesso irrestrito a inúmeros bancos de dados, oficiais e particulares. Nesse ínterim, algumas distorções advindas de tal facilidade de acesso “têm gerado preocupações sobre a prática nociva de copiar e colar textos”, segundo a nota divulgada.

Logo, conforme aponta Costa (2016), é possível perceber que os referidos debates estão atrelados à *cibercultura* (Lévy, 1999) e às pautas referentes aos recursos didáticos disponíveis na internet, principalmente aos materiais abertos (ou fechados e protegidos, com todos os direitos reservados). Mostra-se, portanto, pertinente que pesquisadores (Leffa, 2016; Lima e Rodrigues, 2014; entre outros) abordem o assunto em paralelo “com as questões de (co)autoria, (re)produção de materiais didáticos, repositórios online (abertos ou fechados) de recursos multimidiáticos e REAs” (Costa, 2016:80).

A recomendação de Santos (2011; 2013) é de que os direitos de propriedade intelectual de repositórios e projetos de REAs existentes sejam alinhados com licenças livres, para garantir a consistência dos direitos de uso, distribuição, e adaptação dos recursos educacionais neles disponíveis, evitando que as questões legais prejudiquem o trabalho docente ou intimidem o professor, fazendo-o reconsiderar ou evitar as práticas de coautoria e (re)produção de REAs. Enquanto isso não for assegurado, a realidade do professor de línguas continuará sendo aquela

³ Ver maiores informações em <<https://ufba.br/noticias/capes-divulga-orienta%C3%A7%C3%B5es-para-combate-ao-pl%C3%A1gio>>.

descrita por Lima e Rodrigues (2014), sobre as dificuldades atuais no ensino da língua com a inflexibilidade da Lei 9.610 do Direito Autoral. Tais autoras elucidam que as práticas abertas inerentes aos REAs (práticas de colaborações, remixagem, compartilhamento, personalização, tradução...) designam práticas novas, em maior consonância com o ambiente em rede. “Contudo, essas práticas, ainda hoje, comumente infringem os direitos de autoria” (Costa, 2016:80).

A conclusão é categórica: a Lei 9.610 é, por assim dizer, ignorada por professores de línguas (Lima e Rodrigues, 2014). É uma lei em desuso, por pouco refletir os empregos contemporâneos que fazemos – docentes e discentes – de recursos online (ver Costa, 2016). Enquanto a supracitada lei vigorar no Brasil, professores de língua e educadores como um todo estarão à margem de uma cultura “aprimorada”, cujas aulas continuarão a ser planejadas com obras e recursos sem a devida permissão do autor, ainda que tal prática seja um crime (Lima e Rodrigues, 2014:402).

Uma alternativa para a questão seria a opção por um trabalho autoral respaldado legalmente pelos selos da *Creative Commons* (CC).⁴ Por tratar-se de uma organização sem fins lucrativos que permite o compartilhamento e o uso da criatividade e do conhecimento através de licenças (instrumentos jurídicos) gratuitas, a *Creative Commons* pode auxiliar na questão autoral:

Nossas licenças de direitos autorais livres e fáceis de usar fornecem uma maneira simples e padronizada para dar ao público permissão para compartilhar e utilizar o seu trabalho criativo – sob condições de sua escolha. As licenças CC permitem você alterar facilmente os seus termos de direitos autorais do padrão de “todos os direitos reservados” para “alguns direitos reservados”. (Creative Commons, n. d.)

Atualmente, temos opções variadas de selo CC⁵ para serem acrescentados aos recursos e materiais, com vistas à universalização e formalização do acesso livre e aberto à pesquisa, educação e cultura. Isso é possível, sobretudo, graças à internet. Nesse viés, o uso e o compartilhamento de materiais devidamente acompanhados dos selos CC facilitarão o trabalho do professor ao deixá-lo tranquilo quanto às

⁴ Ver mais informações em: <<https://br.creativecommons.org/>>.

⁵ A tabela com selos CC disponíveis na Web e oficializados pelo sistema pode ser vista no Anexo 2.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

questões legais: autoria e termos de usos de determinados materiais ficam explícitos pelo selo empregado.

É necessário, contudo, fazer uma cisão entre (1) o respeito às licenças CC – no âmbito geral da Lei dos Direitos Autorais e do entendimento por parte dos usuários da Web do que pode ou não ser feito com tal material – e (2) as crenças sobre plágio. Se a primeira – a questão legal e o (des)cumprimento da Lei 9.610 – não é entendida pelos professores como um entrave ao trabalho colaborativo e em rede (coautoria e coprodução), talvez a segunda seja, pois uma questão não necessariamente precede a outra (Costa, 2016). Dito de outra forma: um professor, em função de suas crenças, mesmo que respaldado por um selo CC que permita a cópia, pode sentir-se receoso de fazê-lo, em função da carga altamente negativa por trás da prática de “cópia”. Além disso, como bem aponta a literatura da área (e.g. Krokosz, 2015), o plágio ainda é um tema rodeado por impressões subjetivas, sem que os limites éticos e legais estejam bem demarcados e delimitados, como acontece com a Lei 9.610.

4. O que dizem os professores de língua sobre “plágio”?

Nas entrevistas semiestruturadas realizadas e apresentadas em Costa (2016), foi questionado aos professores-cursistas, participantes do estudo, o que eles entendiam por “plágio”. As noções pessoais e crenças relativas a essa prática podem ser de grande importância para compreender se docentes não se apropriam e adaptam REAs na Web por receios pessoais e profissionais. Ainda que talvez muito divergentes entre si – pois professores com diferentes formações possivelmente possuam crenças variadas sobre o plágio –, as perspectivas dos docentes podem ter aspectos em comum, sobretudo em função do contexto no qual eles se encontram: o contexto acadêmico, no qual são comuns as iniciativas que tentam legalizar as práticas abertas, a colaboração e a legalização da apropriação respeitando a autoria. Como salienta Krokosz (2015):

Popularmente conhecido como apropriação indevida de obra ou conteúdo alheio, o plágio está relacionado diretamente ao cotidiano acadêmico caracterizado como prática desonesta, incompatível com o escopo universitário de criação e desenvolvimento do conhecimento. (Krokosz, 2015:2)

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

No espaço universitário, por meio de normas de periódicos acadêmicos para o aceite de artigos, eventos acadêmicos que normatizam regras para a atribuição de autoria de um trabalho, notas da CAPES e de outros órgãos e discussões sobre referências bibliográficas, os professores acabam deparando-se, cada vez mais frequentemente, com a pauta “plágio”, ainda que “sem maiores elucubrações sobre o tema” (Costa, 2016:82).

Soma-se a isso o fato de que a infâmia atrelada a quem comete plágio é impiedosa (Krokosz, 2015). As instituições de ensino ao redor do mundo concordam que o plágio pode acontecer “de forma intencional, quando a fraude autoral é feita de forma deliberada, ou acidental, sem que haja a intenção deliberada do redator em apropriar-se indevidamente de um conteúdo alheio” (*idem, ibidem*). Há, todavia, pouca distinção no tratamento dispensado aos que comentem plágio, seja no caso intencional ou não, no sentido de que ambos podem implicar em problemas legais, recriminação e punições de variadas ordens, o que justifica os receios e temores por parte dos professores.

O medo de que um trabalho docente seja tachado como “plágio” e, por conseguinte, seja punido, pode levar os professores a ampliarem o conceito de modo indevido. Tomemos como exemplo as crenças e concepções particulares sobre plágio da cursista P2C1:

Plágio, pra mim, é copiar o que não é seu. Um bom exemplo que tenho disso foi quando eu fiz um curso de design de móveis, e cada projeto que eu ia fazer eu tinha que antes ir em cartório fazer autenticação, porque qualquer pessoa poderia copiar meu trabalho. Quanto a material didático, plágio para mim seria copiar algo pronto e não mudar nada, como por exemplo você pegar um texto pronto e não fazer nenhuma alteração.⁶

Há, no discurso da professora, a questão da não adaptação, da apropriação de um material com o qual o professor não despendeu seu tempo e sua contribuição intelectual. Legalmente, isso não consta na definição de plágio, que se restringe muito mais à sonegação da autoria do que à não reformulação do conteúdo. O P5C1

⁶ Este e os demais depoimentos mencionados ao longo do artigo, assim como outros depoimentos dos professores entrevistados, podem ser conferidos em Costa (2016).

também tem essa concepção: “Por plágio, eu entendo uma determinada situação que a gente pega algo *já pronto* e não citamos o autor, quem realmente fez esse trabalho”.

A ideia de que é condenável o material didático “pronto” (não adaptado) pode, por um lado, ser interpretado positivamente: afinal, o aconselhável é que cada material didático seja pensado em ciclos recursivos de análise, desenvolvimento, implementação e avaliação (Leffa, 2008) de grupos específicos de estudantes, com seus próprios objetivos educacionais. E isso também está presente em abordagens de língua ainda em voga, como a Abordagem Comunicativa (Leffa, 1988), que coloca o educando, seus objetivos, suas necessidades e suas especificidades no centro do processo de aprendizagem, e não mais o educador. Esse parece ser o pensamento subjacente ao depoimento de P2C1:

[...] para mim [plágio] não é tirar ideias, e sim fazer na íntegra o que uma pessoa já fez. Embora copiar e colar trabalhos já prontos da internet não é algo que eu goste, nem um pouco, eu não vejo isso como um plágio na educação, eu vejo isso como uma troca de informações entre professores.

Por outro lado, a questão da obrigatoriedade da adaptação também pode ser considerada negativa, pois passa uma ideia demasiado contraproducente do professor que, se não trabalhou, se não reservou seu tempo e não se dedicou intelectualmente àquele material, não parece ser merecedor de usá-lo. Assume-se, aqui, um caráter de sacrifício e meritocracia envolvendo a produção de material didático para o ensino de línguas: o professor deve sacrificar tempo de produção para merecer usar um material.

O movimento REA também se legitima na tentativa de contribuir com o trabalho docente, em suas muitas dimensões, incluindo facilitação do trabalho e otimização do tempo de produção. Nesse viés, é possível que o professor encontre um material adequado a dois ou mais grupos semelhantes de estudantes, e que demande pouca ou nenhuma adaptação do material. É o caso hipotético da professora do ensino médio que, em uma mesma escola, atende três turmas do primeiro ano do Ensino Médio, com grupos assemelhados em nível de adiantamento na língua, objetivo de aprendizagem, interesses e número de estudantes, por exemplo. Perder-se-ia muito do potencial colaborativo dos REAs se a professora obrigatoriamente precisasse

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

mexer no conteúdo do recurso somente para que isso não se caracterize como plágio (ou autoplágio, neste exemplo).

Seja o plágio considerado intencional ou não, as punições legais atribuídas aos julgados como plagiadores não só vêm se tornando mais pesadas, como também mais frequentes. A perspectiva adotada no presente artigo não é a de flexibilização do plágio, que consideramos uma prática que deve ser, de fato, erradicada. Contudo, reiteramos a necessidade de maior aprofundamento da discussão entre a classe docente, tanto para que professores possam saber o que é considerado válido e aceitável na academia quanto para que o conceito de plágio não abarque elementos aos quais não é devido, como a necessidade forçosa de modificação do material.

É necessário pensar em alternativas para facilitar a compreensão do professor quanto à sua função na (re)produção de materiais didáticos. Sobre isso, P6C1 comenta:

Relacionado ao material didático, muitas coisas podem configurar plágio. Nessa questão, como, por exemplo, eu posso entrar em algum site, pegar toda uma atividade e colocó no meu material, como se fosse meu, eu estaria me apropriando de um material didático que não é meu, ou seja, um plágio. Um outro exemplo, pode ser um simples objeto de atividade que eu pego de um lugar e colocó no meu material sem disponibilizar a autoria. Porém, eu não acho que seja plágio usar um material que seja de um site de recursos de materiais abertos que eu tenho a liberdade de usar o material para minhas atividades, desde que sempre seja mencionada a autoria.

O posicionamento de P6C1 corrobora a proposta de que uma parcela maior de responsabilidade deve recair mais sobre os órgãos públicos, coletivamente, que sobre os professores, individualmente. O papel dos projetos, repositórios e ações envolvendo os REAs e suas aberturas legais, nesse caso, seria o de não apenas abrir os materiais, mas facilitar o entendimento dos professores quanto às aberturas proporcionadas e à autoria. Santos (2011; 2013) advoga em favor dos professores, nesse sentido, ao sinalizar a importância de uma reformulação dos repositórios e portais educacionais, bem como de qualquer material disponibilizado na Web.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

5. Apostando nos repositórios online e nos Sistemas de Autoria Abertos

Temos, no Brasil, um conjunto amplo de repositórios, como o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE)⁷ e inúmeros outros, que dispõem recursos educacionais na Web para professores e estudantes. Há entre esses projetos, todavia, discrepâncias no tipo de licença e na apresentação das informações do que pode ou não ser feito pelos visitantes que acessam os Websites (Santos, 2013). A consequência é termos, na atualidade, repositórios e portais educacionais permeados mais por objetos digitais que, de fato, por REAs, pois falta a estes as necessárias licenças (*idem, ibidem*).⁸

Uma das poucas exceções é, possivelmente, o Portal EduCapes⁹, desenvolvido pela CAPES para ofertar à comunidade acadêmica REAs em temas e formatos variados, compreendendo desde a educação básica até a pós-graduação. Em seu acervo, o usuário encontra centenas de objetos de aprendizagem, incluindo textos, livros didáticos, vídeo-aulas, áudios, artigos de pesquisa, teses de doutorado, dissertações de mestrado, imagens e quaisquer outros materiais de pesquisa e/ou ensino que estejam licenciados de maneira aberta, publicados com autorização expressa do autor ou, ainda, “que estejam sob domínio público” (Costa, 2016:85).

Quando trabalhamos com REAs oriundos da Web (ou, mais especificamente, de portais educacionais e repositórios virtuais, que apresentem tanto a licença em jogo quanto a autoria do material – do todo e/ou das partes que o compõe), de certo modo, driblamos os dois principais problemas com os quais lidam o professor de língua: a configuração de “plágio” e a infração da lei de direito autoral. Novamente, isso se dá porque a situação inverte-se de tal modo que a responsabilidade deixa de ser do professor, que recorre a tais Websites, e passa a ser dos produtores e mantenedores de tais recursos, que se tornam (ou, ao menos, deveria ser assim) os responsáveis por se preocupar mais efetivamente com as ferramentas buscadas pelos docentes (Costa, 2016). No Brasil, este é o movimento que aparenta ser mais profícuo:

⁷ Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>.

⁸ Além das licenças, deve ser pontuada a questão das superações de barreiras técnicas para a adaptação. Partilhamos da ideia de que repositórios de REAs devem facilitar a adaptação do material no viés técnico.

⁹ Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/>>.

quanto menos demanda e preocupação com aspectos formais, mais o docente pode ocupar-se de pensar o material didático para o ensino e para a aprendizagem de forma livre, inovadora e criativa. Enquanto essa realidade não se efetiva na prática, contudo, o professor segue sendo um profissional com práticas marginais (Costa, 2016; Lima e Rodrigues, 2014).

Parece ser uma alternativa viável ao problema a aposta nos Sistemas de Autoria Abertos (SAA), ou seja, nos sistemas baseados nos princípios da colaboração em massa e desenvolvido para facilitar a produção, a adaptação e o licenciamento dos REAs. O conceito de SAA, recentemente cunhado por Beviláqua *et al.* (2017), abarca as ferramentas de autoria de materiais didáticos que possibilitem ao professor-autor o uso indiscriminado das quatro potencialidades (ou “os quatro níveis de abertura”) de REAs, conforme discutidos por Hilton, Johnson, Stein e Wiley, (2010), a saber: (1) o Reuso, (2) a Revisão, (3) a Remixagem e a (4) Redistribuição (Beviláqua *et al.*, 2017).

O SAA empregado nos cursos de capacitação para o trabalho colaborativo entre docentes – não apenas em Costa (2016), mas também em outras pesquisas (Beviláqua, 2017; Leffa, 2012) – é o sistema Ensino de Língua Online (ELO). O ELO¹⁰ é uma ferramenta desenvolvida inicialmente em meados dos anos 2000, mas que, em 2012, evoluiu para um sistema totalmente on-line, “em Nuvem”. Enquanto a primeira versão do ELO demandava download do software e instalação no próprio computador, para uso individual, a segunda versão, chamada “Cloud”, é compartilhada e acessível a todos os usuários de forma simultânea e integrada, “em rede” (Costa, 2016).

O ELO em Nuvem destaca-se por: (a) estar totalmente online (Costa, 2016; Leffa, 2012); (b) ser, ao mesmo tempo, uma ferramenta de autoria para o professor e um repositório de atividades (Leffa, 2012); (c) ser totalmente gratuito (Costa, 2016); e (d) ser especificamente desenvolvido para o ensino de línguas, aspecto que implica, entre outros fatores, em oferecer atividades que servem a esse propósito (Beviláqua *et al.*, 2017).

A grande evolução do ELO original para sua versão em Nuvem, contudo, radica de forma mais acentuada, primeiramente, em sua possibilidade de “cópia” e

¹⁰ Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

“adaptação” de atividade, e, em segundo lugar, no seu trabalho com os selos CC. No que tange à capacidade de adaptação de recursos, cumpre elucidar: um autor, ao produzir um material didático no ELO em Nuvem, permite, quando assim o deseja, que esse mesmo material fique disponível em um repositório on-line acessível a outros professores-produtores de materiais, que podem “duplicar” a atividade e, então, adaptar a duplicata. A versão original do material didático produzido (jogo online, webquest, quiz, etc.), da qual podem surgir adaptações em diferentes níveis, fica guardada no repositório on-line, e só pode ser modificada pelo próprio autor, garantindo, assim, a sua autoria. As adaptações feitas surgem como novas versões da atividade original, deixando-a intacta no sistema (Beviláqua *et al.*, 2017).

No que concerne ao trabalho com os rótulos eletrônicos da CC, vale repetir a recomendação de Santos (2011; 2013): os direitos de propriedade intelectual dos repositórios devem ser alinhados com licenças livres, para garantir a consistência dos direitos de uso, distribuição e adaptação dos recursos educacionais neles disponíveis. A forma encontrada pelo ELO em Nuvem e sua equipe de pesquisadores para adequar-se à questão foi a disponibilização de uma alternativa padrão de licenciamento dos recursos. Ao entrar em seu perfil, na categoria “professor”, o usuário, quando no momento de (re)produzir um determinado material didático para o ensino de línguas, é questionado sobre a possibilidade de compartilhamento do recurso, como pode ser visto na Figura 1:

Figura 1. Tipo de licença CC no ELO em Nuvem.

The screenshot shows the ELO Cloud interface for creating a new module. At the top, there is a navigation bar with a home icon, 'Professor', 'Criar uma nova atividade.', and 'Criar um novo módulo para esta atividade.' Below this, the main content area is titled 'Criar um novo módulo para esta atividade.' and includes the instruction 'Selecione o Tipo e crie um Título significativo, fácil de localizar mais tarde.' There are two input fields: 'Tipo' with a dropdown menu showing 'Selecione' and 'Título (Crie um que reflita o conteúdo.)' with a text input field. Below these fields, a red circle highlights the question 'Você licencia este módulo (CC BY-NC)?' followed by radio buttons for 'Sim' and 'Não'. At the bottom left, there is a 'VOLTAR' button, and at the bottom right, there is an 'OK' button with a green checkmark.

Fonte: adaptado de Costa (2016). Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

O questionamento “Você licencia este módulo (CC BY-NC)?” é obrigatório aos usuários do ELO na etapa de (re)criação de um novo recurso. A escolha entre as opções “sim” ou “não” leva o material a ficar disponível (ou invisível/não disponível) para terceiros, sempre respeitando a autoria intelectual do material (BY) e proibindo, formalmente, qualquer tipo de comercialização ou lucro capital sobre o recurso (NC, Não Comercial). (Costa, 2016:42, 43)

Uma forma de ponderar sobre a validade da contribuição do ELO em Nuvem no que diz respeito à questão do plágio envolvendo a produção de REAs por parte de professores é fazer o caminho inverso: partir do discurso dos docentes para, na sequência, avaliar se o SAA dá conta, ao menos parcialmente, das questões subjacentes às crenças sobre plágio. Como a maioria das respostas apresentadas pelos professores-cursistas entrevistados combina com a da P1C1, o discurso dela será empregado aqui como um “representativo” dos depoimentos de modo geral. Segundo a P1C1, “plágio” ocorre:

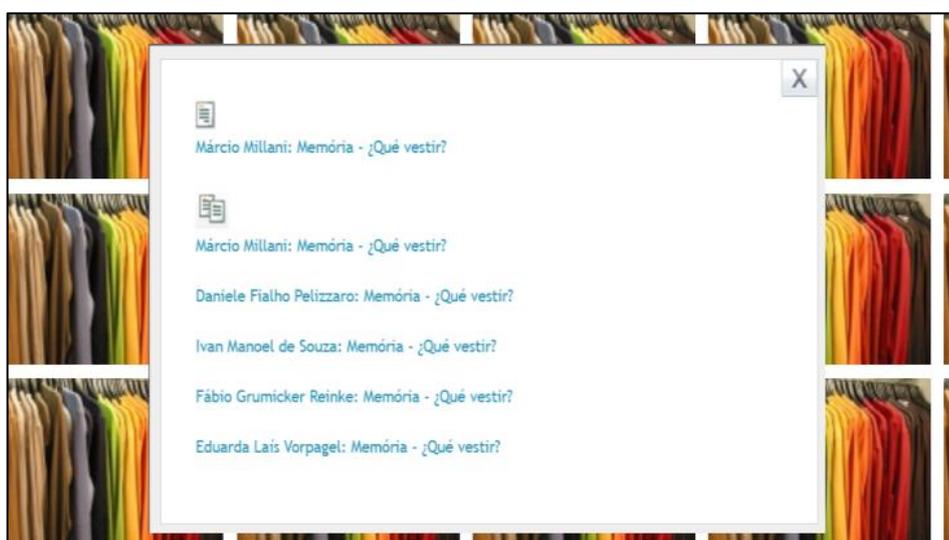
[...] quando eu utilizo a “voz” de outra pessoa, e repasso ela como se fosse minha, como se eu fosse a autora daquela voz; seria uma apropriação. Além disso, eu não dou os devidos créditos a essa pessoa que é a verdadeira dona dessa “voz”.

Há dois pontos a serem considerados na resposta de P1C1. A primeira é referente à apropriação indevida – numa dimensão ética – de um algo pertencente ao

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

outro. A segunda é referente à falta de créditos e ao desrespeito à autoria original. Ambas são solucionadas, em grande medida, pelo sistema ELO, não só por via do selo CC, mas também pela indicação do autor original e dos coautores posteriores. Como pode ser observado na Figura 2, no ELO em Nuvem há um botão “Autor” que, quando selecionado, abre uma janela que apresenta a autoria original do material e, por conseguinte, a lista de educadores que importaram o recurso e fizeram (ou não) as modificações que lhes pareciam pertinentes.

Figura 2: Ferramenta de identificação de (co)autoria dos REAs no ELO em Nuvem.



Fonte: dos autores. Disponível em: <<http://www.elo.pro.br/cloud/>>.

Desse modo, o SAA soluciona a questão da licença em jogo, padronizando todos os materiais automaticamente com um mesmo selo CC; e também rompe com a visão tradicional referente ao plágio, automatizando a referência ao autor original do material desenvolvido. É notória a inversão dos papéis: relativizam-se os encargos do professor quanto à preocupação com o estar sendo ou não antiético ou criminoso, já que tal atribuição fica por conta do software (Costa, 2016).

Corroborar essa perspectiva o fato de que nenhum dos professores entrevistados titubeou ou ficou em dúvida com relação ao conceito de plágio em se tratando da adaptação de materiais do ELO em Nuvem: todos concordaram que o plágio não é uma prática que se concretize no ELO, não só por a autoria original do material manter-se registrada e regularizada via licença CC, mas também porque o

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

sistema tem fins colaborativos e se retroalimenta pela importação de uma atividade produzida por alguém e reusada (com ou sem adaptações, em maior ou menor escala) por terceiros.

6. (Co)produção e (co)autoria para professores brasileiros

Além do conceito de “plágio”, também foi perguntado aos professores-cursistas, em Costa (2016), o que cada um deles entendia por “coprodução” e “coautoria”. O segundo termo, mais popular que o primeiro, costuma ser empregado em chamadas abertas para publicação em periódicos acadêmicos ou anais de congressos no Brasil. O termo “Coprodução”, por sua vez, está mais em voga na literatura específica sobre REAs, justamente por expressar a ideia de uma produção colaborativa entre os sujeitos.

Nota-se, nas variadas respostas, que os professores-cursistas, assim como foi com o conceito de “plágio”, possuem crenças particulares que os permitem arriscar-se a tentar explicar o que entendem por “coprodução” e “coautoria” (Costa, 2016:86). É o caso de P4C2, que entende que coprodução é “produzir em conjunto”:

Às vezes, quando a gente tem, é a co-orientação: que tem um orientador principal, e tem um outro orientador que vai ajudar aquele orientador principal num mestrado, doutorado... Do mesmo jeito é a coprodução, eu penso, né? Às vezes você tá desenvolvendo uma atividade, alguma questão, algum conteúdo e tem alguém aí pra contribuir e para enriquecer aquele material. Talvez você não seja o produtor principal pois aquela ideia ali já tá montada, mas quando você contribui e enriquece – não se apropriando da ideia do outro mas trazendo uma contribuição – eu entendo como coprodução, sim. [Coautoria] Eu acho que seria pensar junto um conteúdo, ou pensar junto uma atividade, ou pensar juntos um produto. Seria como produzir em partes iguais, né? No caso, seria autor tal qual a outra pessoa só que dois pensando ao mesmo tempo. Por exemplo, duas pessoas desenvolvendo uma receita culinária: “Ah, eu faço uma parte, que tal uma ideia, que tal outra, que tal isso, que tal aquilo...”. Os dois ao mesmo tempo. Duas ou mais pessoas.

A P3C1, dentre os professores-cursistas, foi a que apresentou maiores dúvidas e, conseqüentemente, a concepção mais resumida:

Coprodução, confesso não saber o significado. Talvez seja “juntar algo”, é o que vem na minha cabeça num primeiro momento. Coautoria... também não sei muito bem o significado desse termo, pelo que entendo do significado de autor, que seria eu criar algo meu, criar meu material didático por exemplo.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Mas coautor realmente não tenho certeza, talvez eu e uma outra pessoa criar algo junto.

Como pode ser visto, os professores-cursistas não possuem conceitos bem delimitados de “coprodução” e “coautoria”, embora isso nem seja necessário à risca, pois ambos abordam um mesmo fenômeno, apenas com a perspectiva distinta. A coautoria tem foco nas pessoas agentes da (re)produção, enquanto coprodução tem foco na ação de (re)produção colaborativa propriamente dita. Logo, uma coprodução pode ter inúmeros autores e coautores, sejam estes (co)autores por contribuírem no momento da produção de dado material, seja por contribuírem na atualização ou no aprimoramento de outras versões do material. A autoria não é negada ou anulada nos REAs, é preciso frisar continuamente, mas o conceito de “autor” se expande quando pensamos “em rede” e nas possibilidades de inúmeras (re)produções e, conseqüentemente, coautorias. “No ELO em Nuvem, quem se apropria de um material e o adapta passa a ser coautor dele, embora talvez o autor do material original não o saiba” (Costa, 2016:87).

Também foi perguntado a cada um dos docentes entrevistados a opinião deles sobre uma possível apropriação de algum material produzido por eles em próximas edições do curso de (re)produção de REAs com base no ELO em Nuvem (Costa, 2016). Em suma, professores-cursistas concordam que essa é a proposta subjacente ao SAA e ao movimento para uma Educação Aberta, e que isso é positivo à colaboração em massa. É o que se nota pelo depoimento de P2C2, por exemplo:

Eu ia gostar bastante de saber que aquilo ali [REA produzido por ela] foi aproveitado por alguém, servir de base para outro trabalho... Eu não teria problema nenhum. Eu ia até gostar se fosse feito isso¹¹, porque realmente existe uma dificuldade, principalmente daquele professor que não tem muito contato com o digital. Fazer, criar de imediato... E quando ele [outro professor] importa, vai servindo de base. Eu acho interessante essa questão de importar [REAs no ELO] e inclusive eu levei ao meu orientador, e ele gostou bastante, pois vai servir com uma certa motivação. Ter uma coisa pronta para se guiar.

A P4C2 concorda com a P2C2 em vários aspectos:

Eu acho que tudo bem [algum professor se apropriar do REA produzido por ela]. Por que quando a gente tem uma plataforma que já tá avisado que é uma plataforma livre, que outras pessoas podem copiar, podem modificar o

¹¹Tal depoimento evidencia também o prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas por parte de docentes, tópico que tem chamado nossa atenção e sobre o qual debatemos de forma mais pontual em Leffa, Costa e Beviláqua (*no prelo*).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

seu conteúdo, você já tá sabendo, sim. Se fosse para fins comerciais, eu não iria gostar. Mas sendo pra... Eu já sabendo para quê finalidade, o uso da plataforma, eu não me importaria. Eu ficaria inclusive bem feliz assim... “ah que bom, gostei, vou adaptar, vou mudar alguma coisa, vai servir pra mim”. Eu vejo pelo menos aquela atividade tá bem “rodada”. Eu fico olhando o número de acessos que a minha atividade tem. Eu acho bem bacana, eu gostei, sim.

Mais do que a produção de um REA para seu uso individual, ou da apropriação de algum conceito teórico mais aprofundado de “coautoria” e “coprodução”, acreditamos que a superação do paradigma individualista da posse total de um REA por parte dos professores é o resultado mais positivo.

Afinal, participar de um movimento para a Educação Aberta e pensar o ensino e a aprendizagem de línguas pautado em uma filosofia REA é algo que demanda a superação de noções de “posse” e de “trabalho individual”, para a contribuição de um coletivo (Costa, 2016:88).

Sobre isso, os professores-cursistas aparentaram compreender, de forma proveitosa, a proposta benéfica do “dar e receber”: contribuir futuramente com outros produtores de material didático implica em ter contribuições por meio das conexões em rede estabelecida via repositório digital de REAs do ELO em Nuvem. As noções de “coprodução” e “coautoria” configuram relações de mutualismo (Paiva, 2013), nas quais todas as partes envolvidas se beneficiam a tal modo que são “mais” juntas do que seriam individualmente, como a máxima já comum nas Teorias da Complexidade (Morin, 2011) de que o todo é maior que a soma das partes. Eis a finalidade maior da ressignificação das ideias de autoria e produção: potencialização, conexão e expansão das práticas colaborativas e das (co)produções de REAs (Costa, 2016).

7. Considerações finais

Pithan e Vidal (2013) apontam que o plágio se dá em diferentes âmbitos, como o da ética e o jurídico. No caso do âmbito institucional, os autores esclarecem que o plágio se apresenta com diferentes significados de acordo com a cultura. Algumas culturas, quanto ao plágio, podem ser mais rígidas, menos colaborativas, mais ancoradas em leis, etc. Neste artigo, objetivamos avaliar “a cultura brasileira” na ótica de professores de línguas envolvidos com cursos de capacitação para o trabalho com REAs.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Os resultados deste estudo confirmam que os professores de línguas: (1) têm consciência da importância da coautoria e da colaboração na produção de REAs; (2) desconhecem (ou ignoram) algumas leis brasileiras envolvendo as questões de direitos autorais, quando há necessidade de enfatizar a produção de material didático adequado ao seu contexto docente, bem como apontado no estudo de Lima e Rodrigues (2014); e (3) têm medo de cometer “plágio”, a tal ponto que podem considerar a questão da não adaptação do material, o que não consta na acepção formal.

A conclusão parece ser o investimento nos SAAs e na capacitação docente para usá-los. Os SAAs, de modo mais automático, podem ajudar os professores de línguas no momento da (re)produção de REAs, sobretudo no que tange a dois problemas distintos, mas que se relacionam indiretamente: (a) a infração do direito de uso, que pode ser evitada pelo emprego correto de selos CC, e (b) a ausência de referência e respeito à autoria, o que configuraria plágio. Nesta pesquisa, apresentamos o SAA ELO em Nuvem, que emprega licença CC e registra automaticamente a autoria de materiais. Outros softwares e repositórios de REAs, contudo, podem ser popularizados no meio acadêmico, para esse mesmo fim de facilitação do trabalho docente. Quanto mais SAA circularem pelo meio acadêmico, maior será a rede de (co)produção e (co)autoria entre educadores.

Referências

AMIÉL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B; ROSSINI, C; PRETTO, N. de L. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: EDUFBA, 2012.

BARBASTEFANO, R. G.; SOUZA, C. G. Percepção do conceito de plágio acadêmico entre alunos de Engenharia de Produção e ações para sua redução. *Revista Produção Online*, v. 7, 2007.

BEVILÁQUA, A. F. *Linguagens e Tecnologias a Serviço de uma Ética Maior: a Produção de Recursos Educacionais Abertos na Perspectiva dos Letramentos Críticos*. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2017.

BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J.; COSTA, R. A.; FIALHO, V. R. Ensino de Línguas Online: um Sistema de Autoria Aberto para a produção e adaptação de Recursos Educacionais Abertos. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 190-200, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. *Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998*. Lei de Direitos Autorais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9610.htm>. Acesso em: 11 jul. 2018.

COSTA, A. R. *Professores de línguas “na” e “em” rede? Formação continuada de educadores para práticas abertas de (re)produção de materiais didáticos online*. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2016.

CREATIVE COMMONS. *Sobre as Licenças*. Disponível em: <<https://br.creativecommons.org/>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, v. 1, p. 62-83, 2005.

GUION, L. A.; DIEHL, D. C.; MCDONALD, D. *Conducting an in-depth interview*. University of Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, EDIS, 2001.

HILTON, J; JOHNSON, A; STEIN, J; WILEY, D. The four R's of openness and ALMS analysis: frameworks for open educational resources. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, v. 25, n. 1, p. 37-44, 2010.

KROKOSZ, M. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, 2011.

KROKOSZ, M. *Outras palavras sobre autoria e plágio*. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2008. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf>. Acesso em: 19 set. 2014.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem. In: BRAGA, J. (Org.). *Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2012.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

LEFFA, V. J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, nº 55/2, p. 353-377, 2016.

LEFFA, V. J.; COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F. *O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. No prelo.*

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3ª ed. São Paulo: Editora 34. 1999.

LIMA, S. M. M.; RODRIGUES, B. G. Recursos educacionais abertos: reflexões sobre as possibilidades atuais no ensino de língua inglesa mediante a inflexibilidade da Lei 9.610 do direito autoral. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*. Goiás, v. 7, p. 396-403, 2014.

LITTO, F. M. Recursos educacionais abertos. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina. 2011.

PAIVA, V. L. M. de O. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. Á. de; CARVALHO, Á. M. (Org.). *Linguística aplicada e ensino de língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 187-205

PHITAN, L. H.; VIDAL, T. R. A. O plágio acadêmico como um problema ético, jurídico e pedagógico. *Direito & Justiça*, v. 39, n. 1, p. 77-82, 2013.

SANTOS, A. I. *Open educational resources in Brazil: state of the art, challenges and prospects for development and innovation*. Moscow: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://www.iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214695.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SANTOS, A. I. *Recursos Educacionais Abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

UNESCO. *Declaração REA de Paris em 2012*. Paris, 20 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese/Declaration.html>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ANEXO 1

Tabela 1: Informações sobre o Curso 1 e o Curso 2.

	Curso 1	Curso 2
Modalidade do curso	EaD	<i>Blended Learning</i> (parte EaD, parte presencial)
Público-alvo do curso	Professores-formadores, professores-tutores e egressos do curso de Letras-Espanhol EaD da UAB/UFSM	Acadêmicos de cursos de graduação e pós-graduação da UNICAP-Recife
Enfoque do trabalho	REAs para o ensino e a aprendizagem de espanhol	REAs para o ensino e a aprendizagem de línguas (português, inglês, espanhol)
Duração do curso em horas	40 horas	30 horas (15 horas na modalidade presencial, 15 horas na modalidade EaD)
Meses de implementação do curso	Julho, agosto e setembro de 2016	Setembro e outubro de 2016
Número de sujeitos inscritos no curso	14	22
Número de cursistas que iniciaram o curso¹²	12	11
Número de cursistas que concluíram o curso	7	10
Número de cursistas que participaram das entrevistas	6	4
Meses da realização das coletas de dados	Setembro e outubro de 2016	Outubro e novembro de 2016

Fonte: Costa (2016).

¹²Com base em Costa (2016), foi considerado o número divergente de educadores que se inscreveram e iniciaram o curso em função da significativa parcela de sujeitos de pesquisa que, ainda que adicionada ao grupo no Facebook no qual o curso se deu, não participou em nenhuma ocasião, tampouco chegou a visualizar os materiais que foram publicados. No Curso 1, apenas 2 docentes não participaram. No Curso 2, contudo, apenas metade dos 22 professores-cursistas que participaram da parte presencial do curso deram seguimento ao trabalho na modalidade EaD. A professora responsável pela organização do curso – da parte da UNICAP – possibilitou que os professores-cursistas cumprissem apenas a primeira parte do curso, que foi presencial, obtendo assim 1 crédito acadêmico, enquanto que os que concluíram a segunda parte do curso totalizaram 2 créditos.

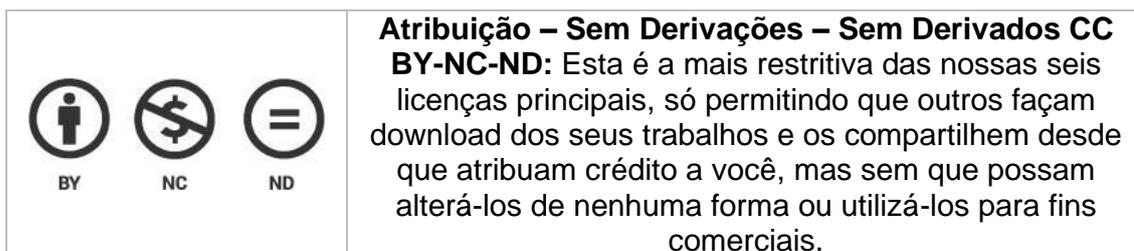
DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ANEXO 2

Tabela 2: Tipos de licenças CC.

 <p>BY</p>	<p>Atribuição - CC BY: Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.</p>
 <p>BY SA</p>	<p>Atribuição - Compartilha Igual CC BY-SA: Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Esta licença costuma ser comparada com as licenças de software livre e de código aberto "copyleft". Todos os trabalhos novos baseados no seu terão a mesma licença, portanto quaisquer trabalhos derivados também permitirão o uso comercial. Esta é a licença usada pela Wikipédia e é recomendada para materiais que seriam beneficiados com a incorporação de conteúdos da Wikipédia e de outros projetos com licenciamento semelhante.</p>
 <p>BY ND</p>	<p>Atribuição - Sem Derivações CC BY-ND: Esta licença permite a redistribuição, comercial e não comercial, desde que o trabalho seja distribuído inalterado e no seu todo, com crédito atribuído a você.</p>
 <p>BY NC</p>	<p>Atribuição - Não Comercial CC BY-NC: Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, e embora os novos trabalhos tenham de lhe atribuir o devido crédito e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não têm de licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos.</p>
 <p>BY NC SA</p>	<p>Atribuição - Não Comercial - Compartilha Igual CC BY-NC-SA: Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam a você o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.</p>

DIÁLOGO E INTERAÇÃO



Fonte: <<https://br.creativecommons.org/licencas/>>.

Recebido em: 10/05/2020.

Aprovado em: 20/08/2020.

**INTERTEXTUALIZAÇÃO, HIBRIDISMO GENÉRICO E OS SENTIDOS DO TEXTO:
UM ESTUDO SOBRE O ROMANCE EM LÍNGUA ESPANHOLA COMO ÁGUA
PARA CHOCOLATE DE LAURA ESQUIVEL**

**INTERTEXTUALIZATION, GENERIC HIBRIDISM AND THE MEANINGS OF TEXT:
A STUDY ON THE SPANISH-LANGUAGE NOVEL “LIKE WATER FOR
CHOCOLATE” BY LAURA ESQUIVEL**

Carla Emanuela Pinto Ramos*

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza**

RESUMO: A presente pesquisa objetivou analisar os processos de intertextualização e hibridismo genérico na elaboração dos sentidos constitutivos do gênero romance em língua espanhola. Para tanto, buscou-se identificar os mecanismos que operam na realização das mesclas textuais e genéricas, verificando que marcas linguísticas indicam a realização desse tipo de interação e sua contribuição para a construção de sentido das produções pertencentes a esse gênero textual. Como referencial teórico, tomamos por base os postulados de Bakhtin (2011) sobre os gêneros do discurso, de Genette (2010) sobre os principais aspectos da intertextualidade e intertextualidade intergêneros, assim como a pesquisa realizada por Miranda (2010) que elabora em seu trabalho o conceito de intertextualização. A metodologia aplicada para a realização desta investigação é de caráter teórico-empírica e de tipo qualitativa. Para realização da análise tomou-se como *corpus* o romance escrito em língua espanhola *Como agua para chocolate* da autora mexicana Laura Esquivel. Como resultado desta análise, concluímos que o gênero literário romance funciona, potencialmente, como gênero textual convocante (hipergênero) de outros gêneros textuais (hipogêneros) em produções literárias e que esse processo de intertextualização é imprescindível para a construção de sentido da obra, tendo em vista a impossibilidade de dissociação dos gêneros sem que haja perda de elementos significativos para o entendimento do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Intertextualização. Hibridismo genérico. Gênero romance. Língua espanhola.

RESUMEN: La presente investigación tuvo como objetivo analizar los procesos de intertextualización e hibridación genérica en la elaboración de los significados constitutivos del género novela en lengua española. Por lo tanto, buscamos identificar los mecanismos que operan en la realización de las mezclas textuales y genéricas, verificando qué marcas lingüísticas indican la realización de este tipo de interacción y

* Graduanda em Letras na Universidade Federal do Ceará. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/FUNCAP 2019-2020. E-mail: carlapintoramos@yahoo.com.br

** Professora Doutora da Universidade Federal do Ceará, autora e orientadora do Projeto PIBIC 2019-2020 intitulado: Os processos de Intertextualização presentes nos gêneros textuais anúncio publicitário e romance em língua espanhola. E-mail: leticiajoaquina@yahoo.com.br

su contribución a la construcción del significado en las producciones pertenecientes a este género textual. Como fundamentación teórica, usamos los postulados de Bakhtin (2011) respecto a los géneros del discurso, de Genette (2010) a cerca de los principales aspectos de la intertextualidad y la intertextualidad intergenérica, así como la investigación realizada por Miranda (2010) que elabora en su trabajo el concepto de intertextualización. La metodología aplicada es teórico-empírica y cualitativa. Para realización del análisis, se tomó como el *corpus* la novela escrita en español “Como agua para chocolate” de la autora mexicana Laura Esquivel. Como resultado de este análisis, concluimos que el género literario novela funciona, potencialmente, como un género textual convocante (hipergénero) de otros géneros textuales (hipogéneros) en producciones literarias y que este proceso de intertextualización es esencial para la construcción del significado de la obra, ya que parece ser imposible la disociación de los géneros implicados sin que haya pérdida de elementos significativos para el entendimiento del texto.

PALABRAS CLAVE: Intertextualización. Hibridación genérica. Género novela. Lengua española.

1 Introdução

Ao pensarmos em textos, devemos procurar entendê-los como um objeto heterogêneo, que possui relações diretas ou indiretas, internas ou externas com outros textos com os quais dialoga, retoma, alude ou ainda se opõe.

Por essa razão, Beaugrande e Dressler (*apud* Koch, 2012) afirmam que um dos critérios de textualidade que devemos considerar para a construção dos sentidos do texto, é a intertextualidade, ou seja, os elementos de produção e interação textuais estarão em dependência do conhecimento dos usuários da língua sobre os outros textos com os quais o texto em questão se relaciona e as formas de se relacionar dos textos podem ser significativamente variadas.

Uma das formas de relação ou diálogo entre textos ocorre em âmbito externo e composicional, por meio da relação entre gêneros que atuam em co-presença dentro dos textos, principalmente naqueles que possuem uma menor rigidez em sua composição e que são mais abertos à inovação, como seriam especialmente aqueles pertencentes à esfera literária.

Objetivamos analisar os processos de intertextualização e hibridismo genérico na elaboração dos sentidos constitutivos de textos, mais especificamente do gênero literário romance em língua espanhola. Importa frisar que houve neste trabalho,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

também, a preocupação de estreitar os laços entre os estudos linguísticos e literários que, apesar de pertencerem a campos de investigação teoricamente distintos, podem estar alinhados no desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento da linguagem e seus usos, tendo em vista que a literatura é um fato da linguagem e uma arte que se expressa pela palavra, conforme Fiorin (2010).

Partindo dessa perspectiva conceitual, compreendemos que os textos de natureza literária são uma rica fonte do fenômeno linguístico conhecido como intertextualidade intergênero, pois são textos mais abertos e menos rígidos, o que permite o diálogo com os gêneros textuais de natureza não literária. Por conseguinte, buscou-se identificar os mecanismos que operam na realização dessas mesclas textuais e genéricas, verificando quais marcas linguísticas indicam a realização desse tipo de interação e sua contribuição para a construção de sentido das produções pertencentes a esse gênero textual, o romance.

Nossa análise possui como referencial teórico os postulados de Bakhtin (2011) sobre os gêneros do discurso, de Genette (2010) sobre os principais aspectos da intertextualidade e intertextualidade intergêneros, assim como a pesquisa realizada por Miranda (2010) que elabora em seu trabalho o conceito de intertextualização. A metodologia que aqui foi aplicada é de caráter teórico-empírica e de tipo qualitativa, visto que não trabalhamos com a quantificação de dados ou estatísticas, mas com a análise de textos escritos, mais especificamente do romance escrito em língua espanhola *Como agua para chocolate* da autora mexicana Laura Esquivel, onde verificamos a relação intergenérica entre o gênero literário romance, o gênero receita culinária e o gênero carta pessoal. Para tanto, utilizamos como modelo de análise o quadro proposto por Miranda (2010).

O presente artigo está dividido em cinco tópicos, iniciando com o capítulo introdutório, seguido do segundo tópico onde elaboramos o referencial teórico e realizamos uma análise conceitual nos seguintes subtópicos: os gêneros do discurso e os sentidos do texto; intertextualidade e intertextualidade intergêneros: aspectos gerais; o gênero literário romance enquanto hipergênero: construção de sentido através da intertextualização. No terceiro tópico apresentamos a metodologia aplicada

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

para realização deste estudo. No quarto tópico realizamos a análise do *corpus*, e no quinto e último tópico discorremos sobre a conclusão de nossa pesquisa.

2 Referencial Teórico

2.1 Os gêneros do discurso e os sentidos do texto.

O desenvolvimento da nossa linguagem, que começou a ser expressa na forma oral e posteriormente na forma escrita, possivelmente, se configura como um dos avanços mais significativos no que diz respeito a evolução da nossa espécie. A partir do momento em que nós, seres humanos, passamos a nos comunicar através das palavras, não paramos mais de aperfeiçoar e criar novos mecanismos e ferramentas para construir diálogos, realizar transações comerciais, expressar nossas ideias e pensamentos, dentre tantos outros recursos que contribuem para nosso progresso enquanto civilização.

Bakhtin (2011) em seus postulados teóricos sobre os textos literários estabelece a diferença entre língua e enunciado, onde restringe os estudos sobre a língua aos seus aspectos estruturais e gramaticais, enquanto o enunciado pertence à esfera de estudos da comunicação. Diferente do que geralmente julgamos, a comunicação não se dá através de elementos da língua, como palavras, frases ou orações, mas realiza-se através de tipos relativamente estáveis de enunciados, que se concretizam por meio dos gêneros discursivos. Podemos observar, dessa forma, que os gêneros do discurso são o resultado da ação concreta daqueles que os realizam em circunstâncias de produção específicas a cada situação comunicacional. Nesse sentido, Bakhtin afirma:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Podemos inferir a partir desta afirmação do teórico, que nós, usuários de uma determinada língua, possuímos a capacidade de materializar e identificar distintos gêneros textuais a depender das necessidades que se estabelecem em cada contexto comunicacional e, para tanto, nos fazemos valer dos recursos que a dada língua nos dispõe. Dessa forma, sabemos estabelecer a diferença entre uma carta pessoal e uma bula de remédio, sabemos identificar quando estamos diante de um texto poético ou de um manual de instruções. Sabemos diferenciar, também, as sequências tipológicas que se estruturam no interior dos gêneros textuais, que podem ser descritivos, narrativos, argumentativos ou mesmo possuírem uma heterogeneidade tipológica. Isso ocorre, pois cada gênero textual apresenta marcadores genéricos próprios e característicos (KOCH, 2003).

Objetivando delimitar as categorias de análise para os estudos dos gêneros textuais, Bakhtin (2011) estabeleceu a distinção entre gêneros primários e gêneros secundários, sendo os gêneros primários pertencentes às esferas mais básicas e cotidianas da comunicação (carta pessoal, bate-papo *online*, diálogo etc.) e os gêneros secundários pertencentes às esferas mais complexas da comunicação (romance, artigo científico, tese etc.). Mas, importa frisar, que tais definições e delimitações não encerram as possibilidades de formatação e materialização dos gêneros textuais, Marcuschi (2002) afirma que

No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

A alta maleabilidade da maioria dos gêneros textuais, por isso se diz relativamente estáveis, seria então uma consequência das transformações que ocorrem na própria comunicação humana com o passar dos tempos. Surgindo novas necessidades e com elas novas tecnologias, o uso da linguagem vai determinando a criação de novos gêneros, assim como possibilita a interação e as mesclas genérico-textuais.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

2.2 Intertextualidade e intertextualidade intergêneros: aspectos gerais.

Tomando como base o dialogismo bakhtiniano, que trata do caráter responsivo dos enunciados, compreende-se que todo texto, oral ou escrito, está inserido em uma cadeia sucessiva de textos, onde cada um surge em resposta ao anterior, ou seja, nenhum enunciado se materializa de forma isolada ou inédita, mas sempre em relação a outro. A esse fenômeno dá-se o nome de intertextualidade (termo cunhado por Julia Kristeva na década de 60) que é um recurso linguístico que tem adquirido cada vez maior importância nos estudos dos gêneros textuais, pois se mostra determinante na construção dos sentidos dos textos.

Em seu trabalho de análise de textos literários intitulado “Palimpsestos” Gérard Genette elencou as principais características do que ele chamou de transtextualidade, definindo-a como “tudo aquilo que transcende o texto ou tudo o que o coloca em relação, manifesta ou secreta, com outros textos” (GENETTE, 2010. p.13). Ele enumerou cinco tipos de transtextualidades, a saber: a intertextualidade restrita, o paratexto, a metatextualidade, a hipertextualidade e a arquitextualidade. Sobre a intertextualidade restrita, Genette postula:

Quanto a mim, defino-o de maneira sem dúvida restritiva, como uma relação de co-presença (sic) entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro. Sua forma mais explícita e mais literal é a prática tradicional da citação (com aspas, com ou sem referência precisa); sua forma menos explícita e menos canônica é a do plágio (em Lautréaumont, por exemplo), que é um empréstimo não declarado, mas ainda literal; sua forma ainda menos explícita e menos literal é a alusão, isto é, um enunciado cuja compreensão plena supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro, ao qual necessariamente uma de suas inflexões remete (GENETTE, 2010, p. 14).

Tomando como exemplo passagens de algumas obras de reconhecido valor para a literatura universal, Genette (2010) demonstra como a construção de sentido desses textos se dá diretamente pela construção composicional derivada da mescla entre textos, seja a partir de citações, alusões ou mesmo o plágio, confirmando mais uma vez a ideia do dialogismo e o encadeamento entre enunciados. Camarero (2008) reforça esse conceito afirmando que

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

A literatura, em toda sua vasta extensão, vem a ser como uma grande biblioteca e o acervo contido nela, o tesouro acumulado em milhares de obras, nos proporcionam a possibilidade de estabelecer uma rede de relações de todo tipo entre seus textos. De um modo geral, a essas relações entre textos denomina-se intertextualidade (CAMARERO, 2008, p. 23, tradução nossa)¹.

Compreendemos, dessa maneira, que a intertextualidade é um recurso linguístico bastante presente na construção composicional dos gêneros textuais literários, tendo em vista a intencionalidade e os objetivos comunicacionais dos autores/enunciadores, mas a construção de sentido desses textos não se dá apenas em sua internalidade, pois há um fator de suma importância nessa construção e que está diretamente relacionado à interpretação, a chamada competência metagenérica, onde, mediante conhecimento prévio do contexto, o leitor/interpretante consegue interpretar as relações composicionais do texto (CAVALCANTE, BENTES, KOCH, 2007). Sobre isso Camarero (2008) propõe que

Nesse sentido, põe-se em manifesto que a intertextualidade é, sobretudo, um fenômeno de recepção (interpretação), porquanto é o leitor quem detecta ou reconstrói a relação intertextual e que é, definitivamente, em última instância, onde leva-se a cabo todo o jogo de relações intertextuais, existentes potencialmente no interior do tesouro multissecular acumulado em nossas tradições literárias e culturais (CAMARERO, 2008, p. 26, tradução nossa)².

Para o presente estudo é importante destacar aqui, principalmente, outro tipo de transtextualidade elaborada por Genette (2010), a saber: a hipertextualidade. O teórico discorre sobre a hipertextualidade definindo-a como “toda relação que une um texto B (que chamarei hipertexto) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei hipotexto) do qual ele brota de uma forma que não é a do comentário.” (GENETTE,

¹ “La literatura, en toda su vasta extensión, viene a ser como una gran biblioteca y los fondos contenidos en ella, el tesoro acumulado en miles de obras, nos proporcionan la posibilidad de establecer una red de relaciones de todo tipo entre sus textos. De un modo general, a esas relaciones entre textos se las denomina intertextualidad.” (CAMARERO, 2008, p. 23)

² “En este sentido, se pone de manifiesto que la intertextualidad es, sobre todo, un fenómeno de recepción, por cuanto es el lector quien detecta o reconstruye la relación intertextual y que es, en definitiva, en esta instancia última, donde se lleva a cabo todo juego de relaciones intertextuales, existentes en potencia en el interior del tesoro multiseccular acumulado en nuestras tradiciones literarias y culturales.” (CAMARERO, 2008, p. 26)

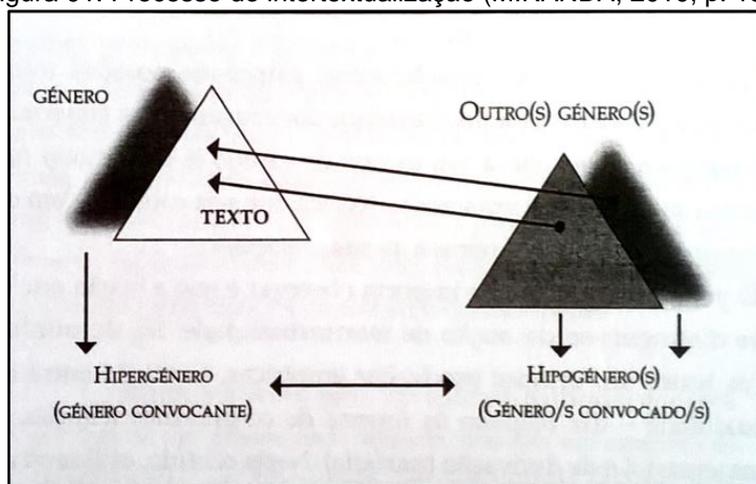
DIÁLOGO E INTERAÇÃO

2010, p. 18). Esse conceito foi utilizado por Miranda (2010) para embasar sua pesquisa sobre a relação híbrida entre gêneros textuais, o que chamou de hibridismo genérico. A partir desse estudo realizado pela referida pesquisadora, e sobre o qual discorreremos no próximo tópico, buscamos analisar o gênero literário romance enquanto um potencial hipergênero.

2.3 O gênero literário romance enquanto hipergênero: construção de sentido através da intertextualização.

Florencia Miranda (2010) em sua pesquisa linguística sobre os gêneros textuais realiza um trabalho de análise a respeito dos vários aspectos da intertextualidade e a intertextualidade intergêneros, delimitando seu *corpus* no gênero textual publicitário. Neste trabalho, a pesquisadora faz o levantamento de uma vasta bibliografia a respeito, de forma que retoma os postulados genettianos sobre o conceito de hipertextualidade, que trata de toda relação em que se une um texto B (chamado hipertexto) a um texto anterior A (chamado hipotexto), conforme já mencionamos, concluindo por elaborar um conceito que se diferencia da forma intertextualidade - associada às relações de co-presença (citação, alusão, plágio, comentário) e de derivação (paródia) - propondo o que denominou de intertextualização, estabelecendo que “um dado texto, que se inscreve em um gênero textual determinado, recorre a intertextualização quando apresenta traços que se associam a outros gêneros diferentes do próprio.” (MIRANDA, 2010, p. 183). O gênero convocante é denominado pela autora como hipergênero e os gêneros convocados como hipogêneros. A relação fica demonstrada no seguinte quadro:

Figura 01: Processo de intertextualização (MIRANDA, 2010, p. 184).



Objetivando estabelecer as relações composicionais que operam na construção de sentido de textos publicitários, Miranda (2010) leva em consideração como categoria de análise o propósito comunicativo desse gênero textual - que ela conclui como sendo o de camuflagem do intuito publicitário dos textos, assim como também de reforço argumentativo dos mesmos- estabelecendo este como sendo um gênero que exerce o papel de hipergênero nas composições intergenéricas.

No tocante a presente pesquisa, o conceito de intertextualização foi trabalhado de forma a analisarmos as relações composicionais intergenéricas no gênero literário romance, também considerando o seu potencial de exercer o papel de gênero convocante (hipergênero), mas tendo em conta que não falaremos aqui sobre um propósito comunicativo determinado, como ocorre com o gênero publicitário. Do quadro sobre o processo de intertextualização (Figura 01) nos interessa o aspecto estrutural do hibridismo genérico.

Os gêneros pertencentes à esfera literária parecem exigir mais de seus leitores que os gêneros da esfera informativa, por exemplo, demandando um esforço cognitivo maior para a percepção dos possíveis sentidos do texto. Razão disso pode estar na preocupação dos autores de textos literários com a forma de utilizar a linguagem, muito mais pensada, trabalhada, sistematizada e ao mesmo tempo mais aberta e despreendida de moldes que contribuem para uma arquitetura e uso da linguagem literária em constante diálogo não somente com textos anteriores, em uma relação interna, por meio do exercício da intertextualidade, mas também na sua própria

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

estruturação e organização, por meio da hipertextualidade, que opera diretamente na convocação de outros gêneros, inclusive não literários, que atuam direta ou indiretamente na construção dos sentidos do texto.

Mainueneau (2004), assim como Bakhtin, reconhece que há gêneros mais padronizados e gêneros mais criativos, destacando a existência de uma gradação que se pode entender da seguinte forma: num primeiro grupo estariam os gêneros institucionalizados, com pouco ou nenhuma variação, tais como fichas administrativas, catálogo telefônico, registros de cartórios, entre outros. Já num segundo grupo, podem ser mencionados os que seguem uma estrutura preferencial, mas que podem sofrer desvios, como exemplo tem-se a propaganda político-eleitoral, o guia de viagens, etc. Num terceiro grupo, podem-se incluir os gêneros que de alguma maneira incitam a inovação, mesmo que com o passar do tempo se tornem mais estereotipados, quer dizer, gêneros como publicidades, músicas e programas de televisão. No quarto e último grupo, há a presença de gêneros mais criativos, autorais, como os literários.

O romance parece ser um bom exemplo de gênero literário que põe em evidência a relação constitutiva língua-literatura, colocando em xeque um embate nascido, principalmente das contingências institucionais, que sombreiam a natureza quase indissociável entre essas duas áreas, que podem ser vistas como diz Brait (2010) como saber e sabor, como se os textos da esfera não literária fossem mais apropriados para uma análise linguística, enquanto os textos literários estivessem mais ligados à fruição e não fossem amostras autênticas da linguagem em uso.

Contudo, o gênero romance parece ser uma amostra profícua de hipergênero, para o estudo do fenômeno da intertextualização e das relações entre gêneros para a construção do sentido dos textos, já que é demonstradamente capaz de albergar em seu interior uma vasta possibilidade de hipogêneros que dialogam harmoniosamente com este, possibilitando uma construção de sentidos que, em princípio, pudesse parecer improvável.

Segundo Terra (2014), uma das principais características do romance reside no fato de se contar uma história ou mesmo várias histórias. A história narrada constitui o eixo central dos gêneros narrativos e a diferença entre outros gêneros dessa mesma esfera como seriam o conto ou a novela estaria em sua extensão e em

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ramificações ou histórias paralelas que se encaixam umas nas outras. Assim sendo, o romance apresenta um maior número de personagens e, no que concerne aos personagens principais, há uma maior caracterização física e psicológica. Além disso, há que se considerar ação (evento narrado), personagem e espaço. A ação se desenvolve considerando o tempo, seja ele cronológico ou psicológico. E, finalmente, há a figura de um narrador, ou seja, aquele que conta a história, podendo este ser ou não personagem da história narrada.

Em língua espanhola, tem-se bons exemplos de romances que se constroem por meio da co-presença de outros gêneros, em sua maioria, não literários, tais como: *Como agua para chocolate* da autora mexicana Laura Esquivel, *Cinco Horas con Mario* do autor espanhol Miguel Delibes e *El libro de Manuel* do argentino Julio Cortázar.

Essas obras literárias, por meio do processo de intertextualização, aproveitando o potencial do romance como hipergênero, dialogam com hipogêneros da esfera não literária, que incluem elementos tão reais que parecem ter sido retirados do cotidiano. No caso da obra em análise, *Como agua para chocolate*, ao abrir o livro e deparar-se com o início de cada capítulo, o leitor encontra uma receita culinária com todas as suas características constitutivas como ingredientes e modo de preparo. Claro está que as receitas fazem parte do texto da obra e que são um documento autêntico da ficção do romance. Vemos, assim, um gênero não literário, muito comum, que funciona como abertura da narrativa.

Segundo Mendoza Fillola (2007), o discurso literário pode ser resultado da combinação de ficção e referentes que pertencem à realidade provenientes da esfera periodística como seriam as notícias, as reportagens, ou ainda textos instrutivos corriqueiros como seria a receita culinária, por exemplo, que se misturam à história compartilhada entre personagens e leitores.

Explorar a dupla vertente (gênero literário e não-literário) permite chegar a um quadro mais amplo sobre a configuração dos processos de intertextualização e hibridismo para que em fases posteriores possamos entender os efeitos da interação com gêneros de natureza híbrida entre texto e usuários.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

3 Metodologia

A respeito das estratégias metodológicas aplicadas na presente investigação, ressaltamos que esta foi desenvolvida na dupla vertente teórico-empírica, possuindo caráter qualitativo, visto que não trabalhamos com a quantificação de dados ou estatísticas, mas com a análise e descrição da estrutura composicional de textos literários escritos, mais especificamente do gênero textual romance em língua espanhola.

Tomamos como *corpus* o romance *Como agua para chocolate* da escritora mexicana Laura Esquivel, que foi publicado no ano de 1989 e cuja repercussão e boa receptividade por parte do público garantiram sua tradução para trinta e cinco idiomas, assim como sua adaptação para o cinema (ESQUIVEL, 2010).

A seleção desse texto se deu pela preocupação em se observar o processo de intertextualização em produções literárias, pois compreendemos que estes são gêneros mais abertos e menos rígidos e que possuem o potencial de serem gêneros convocantes (hipergêneros) no cruzamento (hibridismo) com gêneros textuais de natureza não literária.

No tocante ao nosso objeto (material) de análise, utilizamos alguns trechos da obra para verificarmos sua relação intergenérica com o gênero receita culinária e o gênero carta pessoal. Para tanto, levamos em consideração os estudos de Miranda (2010) que, a partir dos postulados bakhtinianos e genettianos, elaborou o arcabouço teórico sobre os principais aspectos do fenômeno da intertextualização.

Ainda respeitando este percurso epistemológico e o quadro de análise proposto por Miranda (2010), foram adotadas como categorias de análise o aspecto situacional (funcionalidade/função) e as dimensões semiolinguísticas (composicional e os efeitos de sentido).

4 Análise Do *Corpus*

O objeto (material) de análise escolhido para a realização da presente investigação foi o livro escrito em língua espanhola *Como agua para chocolate* da

escritora mexicana Laura Esquivel. A obra está dividida em 12 capítulos, cada capítulo recebe como título o nome de um mês do ano, sendo que estes capítulos estão ordenados conforme o calendário, de janeiro a dezembro, e como subtítulo cada um recebe, também, o nome de um prato, cuja receita e modo de preparo são descritos no decorrer do texto.

O romance, que tem como pano de fundo a Revolução Mexicana do século XX, conta a história de Tita e Pedro, um jovem casal que se ama intensamente, porém, por ser ela a mais nova das três filhas da matriarca Elena, está condenada a permanecer solteira, cuidando de sua mãe até que esta morra. A Tita é dada a incumbência de cuidar da cozinha e do preparo das refeições da família. Pedro, para estar com Tita, se casa com a irmã mais velha desta, Rosaura. São as receitas culinárias preparadas por Tita que pontuam o decorrer das estações de sua vida, sempre marcada pela presente ausência de seu amor, Pedro. Há nesta narrativa, também, a presença do componente fantástico, visto que os pratos preparados por Tita possuem o poder de influenciar as emoções e sensações físicas daqueles que os comem (ESQUIVEL, 2010).

A respeito do processo de intertextualização que, conforme hipotetizamos, contribui para a construção de sentido desta obra, separamos alguns trechos dos seguintes capítulos: *I Enero - Tortas de Navidad* (aqui é narrada as circunstâncias do nascimento da personagem Tita e a sua relação com a cozinha e o preparo das refeições da casa); *III Marzo - Codornices en pétalos de rosas* (aqui é narrado o episódio em que Tita prepara uma receita antiga e muito saborosa, mas que, ao ser ingerida pelos membros da família, ocasiona um embaraçoso momento entre eles); *VII Julio - Caldo con colita de res* (após anos sem ter notícias da irmã Gertrudis, Tita recebe uma carta sua). Nestes capítulos encontramos marcadores composicionais de hibridismo genérico entre o gênero literário romance, o gênero receita culinária e o gênero carta pessoal. A seguir, apresentamos a análise dos trechos extraídos da obra, conforme os critérios adotados já mencionados:

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Tabela 01: recortes do capítulo primeiro (ESQUIVEL, 2010, p. 9-24).	
<p>“I. Enero</p> <p><u>TORTAS DE NAVIDAD</u>” (p. 9)</p>	<p>“<u>INGREDIENTES:</u></p> <p>1 lata de sardinas 1/2 chorizo <u>1 cebolla</u> orégano 1 lata de chiles serranos 10 teleras” (p. 10)</p>
<p>“<u>Manera de hacerse:</u> La cebolla tiene que estar finamente picada. Les sugiero ponerse un pequeño trozo de cebolla en la mollera con el fin de evitar el molesto lagrimeo que se produce cuando uno la está cortando.” (p. 11)</p>	<p>“Lo malo de llorar cuando uno pica cebolla no es el simple hecho de llorar, sino que a veces uno empieza, como quien dice, se pica, y ya no puede parar. No sé si a ustedes les ha pasado pero a mí la mera verdad sí. Infinidad de veces. <u>Mamá decía que era porque yo soy igual de sensible a la cebolla que Tita, mi tía abuela.</u> (p. 11)</p>
<p>“Y sin que mi bisabuela pudiera decir ni pío, <u>Tita arribó a este mundo prematuramente, sobre la mesa de la cocina, entre los olores de una sopa de fideos que estaba cocinando, los del tomillo, el laurel, el cilantro, el de la leche hervida, el de los ajos y, por supuesto, el de la cebolla.</u>” (p. 11)</p>	<p>“Se encontraban ahí reunidas con el propósito de preparar tortas de Navidad. Como su nombre lo indica, estas tortas se elaboran durante la época navideña, pero en esta ocasión las estaban haciendo para festejar el cumpleaños de Tita. (p. 18-19)</p> <p>“Continuará... Siguiente receta: Pastel Chabela (de Boda)” (p. 24)</p>

Tabela 02: recortes do capítulo terceiro (ESQUIVEL, 2010, p. 43-57).	
<p>“III. Marzo</p> <p><u>CODORNICES EN PÉTALOS DE ROSAS</u>” (p.43)</p>	<p>“<u>INGREDIENTES:</u></p> <p><u>12 rosas, de preferencia rojas</u> 12 castañas Dos cucharadas de mantequilla Dos cucharadas de fécula de maíz Dos gotas de esencia de rosas Dos cucharadas de anís Dos cucharadas de miel Dos ajos 6 codornices 1 pithaya” (p. 44)</p>
<p>“<u>Manera de hacerse:</u> Se desprenden con mucho cuidado los <u>pétalos de las rosas</u>, procurando no pincharse los dedos, pues aparte de que es muy doloroso (el piquete), los pétalos pueden quedar impregnados de sangre y esto, aparte de alterar el sabor del platillo, puede provocar</p>	<p>“Pero Tita era incapaz de recordar este pequeño detalle ante <u>la intensa emoción que experimentaba al recibir un ramo de rosas, de manos de Pedro.</u>” (p. 45)</p> <p>“(…) porque se las había dado Pedro. De pronto</p>

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

<p>reacciones químicas, por demás peligrosas.” (p. 45)</p>	<p>escuchó claramente la voz de Nacha, <u>dictándole una receta prehispánica donde se utilizaban pétalos de rosas.</u>” (p. 46)</p>
<p>“<u>Después de desplumadas y vaciadas las codornices, se les recogen y atan las patas, para que conserven una posición graciosa mientras se ponen a dorar en la mantequilla, espolvoreadas con pimienta y sal al gusto.</u>” (p. 48)</p>	<p>“Rosaura, pretextando náuseas y mareos, no pudo comer más que tres bocados. En cambio a Gertrudis algo raro le pasó. <u>Parecía que el alimento que estaba ingiriendo producía en ella un efecto afrodisíaco, pues empezó a sentir que un intenso calor le invadía las piernas.</u>” (p. 49)</p>

Tabela 03: recorte do capítulo sétimo (ESQUIVEL, 2010, p. 107-123)

“Efectivamente la había encontrado trabajando en un burdel. Le había entregado su ropa y ella le había mandado una carta a Tita. Chencha se la dio y Tita la leyó en silencio:

Querida Tita:

No sabes cómo te agradezco el que me hayas enviado mi ropa. Por fortuna aún me encontraba aquí y la pude recibir. Mañana voy a dejar este lugar, pues no es el que me pertenece. Aún no sé cuál será, pero sé que en alguna parte tengo que encontrar un sitio adecuado para mí. Si caí aquí fue porque sentía que un fuego muy intenso me quemaba por dentro, el hombre que me cogió en el campo prácticamente me salvó la vida. Ojalá lo vuelva a encontrar algún día. Me dejó porque sus fuerzas se estaban agotando a mi lado, sin haber logrado aplacar mi fuego interior. Por fin ahora, después de que infinidad de hombres han pasado por mí, siento un gran alivio. Tal vez algún día regrese a casa y te lo pueda explicar.

Te quiere tu hermana Gertrudis.” (p. 111)

Quadro de análise

Livro: *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel

Categorias de análise: Aspecto situacional da obra e as suas dimensões semiolinguísticas, conforme os recortes dos capítulos I, III e VII (tabelas 01, 02 e 03).

<p>Finalidade/Função</p>	<p>A obra aqui analisada pertence ao gênero textual literário romance, escrito em língua espanhola, e por isso possui uma sequência tipológica predominantemente narrativa, no entanto identificamos, também, a presença das sequências descritivas, dialogal e, inclusive argumentativa, levando em consideração que o hipogênero, depreendido por meio das mesclas genéricas, contribui para reforçar os argumentos contidos no texto, em especial da personagem Tita. Este livro se enquadra na perspectiva de que, como qualquer outra obra de arte, o texto literário se dá à finalidade de promover o entretenimento e a fruição aos seus leitores, mas, também, é capaz de suscitar reflexões sobre uma determinada época, lugar, cultura e, enquanto linguagem, está carregado de ideologias, sejam elas explícitas ou não, expressadas a partir</p>
--------------------------	--

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

	das escolhas estilísticas dos autores, tratando-se, também, de uma rica fonte de pesquisa para os estudos semiolinguísticos sobre o texto.
Composicional	<p>A partir dos recortes selecionados nos capítulos I, III e VII, buscamos aqui demonstrar como se dá o processo de intertextualização na obra literária em questão. Para tanto, identificamos o texto literário romance, compreendido aqui como o gênero convocante (hipergênero), exercendo a função de gênero englobante da enunciação. Para a sua estrutura composicional, convoca a presença de mais dois outros gêneros textuais (hipogêneros), a saber: a receita culinária e a carta pessoal.</p> <p>Os marcadores genéricos que identificam a presença do gênero textual receita culinária aparecem já nos títulos dos capítulos, que são os nomes dos pratos descritos no decorrer do texto; na lista de <i>“INGREDIENTES”</i>, que abre o início de cada capítulo, funcionando como uma espécie de <i>epígrafe</i>; assim como na expressão <i>“Maneira de hacerse”</i>, que antecede o primeiro parágrafo de cada capítulo.</p> <p>O primeiro parágrafo de cada capítulo inicia com a descrição do preparo da receita culinária, mas, no decorrer do texto, essa descrição mescla-se com a narração da história, que vai tomando o protagonismo do enunciado: <i>“dictándole una receta prehispánica donde se utilizaban pétalos de rosas”</i>. Essa mescla entre os gêneros é evidenciada durante todo o texto a partir de sentenças, frases e orações que retomam o conteúdo da receita culinária, mas sem se desconectar do fio narrativo da história.</p> <p>No capítulo VII, além da presença do cruzamento genérico entre o texto literário e a receita culinária, identificamos, também, a presença do gênero textual carta pessoal. Essa carta se apresenta com os marcadores prototípicos desse gênero, como é o caso do vocativo: <i>“Querida Tita”</i>. Possui uma sequência tipológica narrativa e dissertativa argumentativa, visto que a autora da carta reforça alguns pontos de seu texto com expressões que os justifiquem: <i>“Me dejé porque sus fuerzas se estaban agotando a mi lado, sin haber logrado aplacar mi fuego interior”</i>. A carta é finalizada com uma despedida e a assinatura de sua autora, também marcas comuns nesse gênero textual.</p> <p>Cada capítulo finaliza com a indicação da receita culinária que será descrita no capítulo seguinte: <i>“Continuará... Siguiente receta: Pastel Chabela (de Boda)”</i>.</p>
Efeitos de sentido	<p>O texto deste livro nos apresenta a personagem Tita, que protagoniza toda a ação da narrativa, e a sua forte relação com a cozinha da casa, conseqüentemente com o preparo dos alimentos, e como essa relação influencia sua vida e a vida dos personagens que a orbitam.</p> <p>Conforme demonstramos anteriormente, toda a narrativa é transpassada pela perspectiva dessa relação estreita, do compartilhamento dos afetos e experiências vividas.</p> <p>O texto é construído formalmente a partir do cruzamento entre gêneros textuais distintos, no que se refere às suas funções práticas, mas que dialogam bem neste caso, e isso ocorre pelo fato de o gênero convocante (hipergênero), aqui o literário, possuir esse potencial criativo e menos rígido.</p> <p>Como efeitos de sentido, depreendemos que o cruzamento do gênero literário com o gênero receita culinária na composição formal do texto, que identificamos a partir das marcas genéricas presentes, se dá com o objetivo de reforçar a ideia da intensidade da relação existente entre Tita e os pratos que ela prepara, possuindo um caráter místico e de conseqüências sobrenaturais, o que ocorre desde o nascimento dela até o desfecho de sua história.</p> <p>Dessa forma, assim como ocorre com a estrutura composicional do texto, a vida de Tita está mesclada à vida da cozinha da casa, ambas coexistem neste universo criado pela autora do livro. Isso verificamos melhor a partir da análise</p>

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

	<p>dos trechos a seguir:</p> <p><u>“Manera de hacerse:</u> <i>La cebolla tiene que estar finamente picada. Les sugiero ponerse un pequeño trozo de cebolla en la mullera con el fin de evitar el molesto lagrimeo que se produce cuando uno la está cortando.”</i> (p. 11)</p> <p>- Podemos verificar que já nas primeiras páginas do romance a imbricação existente entre os elementos culinários, tão próprios ao hipogênero receita e a arquitetura do romance em análise já anuncia que a construção dos sentidos do texto depende, em grande medida, do entendimento entre a relação híbrida entre os gêneros romance e receita, tratando-se aqui, conforme já mencionamos, do fenômeno da intertextualização, que ocorre quando um dado texto, que se inscreve em um gênero textual determinado, apresenta traços que se associam a outros gêneros diferentes do próprio (MIRANDA, 2010).</p> <p><u>“Lo malo de llorar cuando uno pica cebolla no es el simple hecho de llorar, sino que a veces uno empieza, como quien dice, se pica, y ya no puede parar. No sé si a ustedes les ha pasado pero a mí la mera verdad sí. Infinidad de veces. Mamá decía que era porque yo soy igual de sensible a la cebolla que Tita, mi tía abuela.”</u> (p. 11)</p> <p>- Como efeito de sentido verificamos que a presença do hipogênero dá força a descrição, ou seja, através da analogia entre o comportamento que se tem ao cozinhar, mais precisamente de cortar a cebola, em que se costuma chorar ou é inevitável o choro, vê-se evidenciado a importância da presença da receita culinária como justificativa do comportamento ou da postura da protagonista, Tita, bem como da narradora, sua sobrinha neta.</p> <p><u>“Pero Tita era incapaz de recordar este pequeño detalle ante la intensa emoción que experimentaba al recibir un ramo de rosas, de manos de Pedro.”</u> (p. 45)</p> <p><u>“(…) porque se las había dado Pedro. De pronto escuchó claramente la voz de Nacha, dictándole una receta prehispánica donde se utilizaban pétalos de rosas.”</u> (p. 46)</p> <p>- Verificamos que a ação de receber rosas, nada incomum em narrativas presentes no hipergênero romance, se transforma em elemento para a construção do hipogênero receita que contribui para a progressão narrativa e se manifesta como elemento que justifica o comportamento de suas personagens, ou seja, sem a presença do hipogênero receita seria muito difícil, para não dizer, inclusive impossível, construir a narrativa tal qual é apresentada ao leitor, de modo que o grau de imbricamento entre os textos é altíssimo, ocorrendo aqui um relação de co-presença implícita (GENETTE, 2010).</p> <p><u>“Rosaura, pretextando náuseas y mareos, no pudo comer más que tres bocados. En cambio a Gertrudis algo raro le pasó. Parecía que el alimento que estaba ingiriendo producía en ella un efecto afrodisíaco, pues empezó a sentir que un intenso calor le invadía las piernas.”</u> (p. 49)</p> <p>- Sobre essa passagem, compreendemos que se não fosse pela receita ou pela ingestão do alimento, fruto da receita, Gertrudis não apresentaria este comportamento. Seria impossível justificar o comportamento de Gertrudis, extraindo ou omitindo o hipogênero receita. O que nos convence de que o hipogênero é parte essencial da arquitetura do romance e indispensável para a construção dos sentidos do texto.</p> <p><u>“Si caí aquí fue porque sentía que un fuego muy intenso me quemaba por dentro, el hombre que me cogió en el campo prácticamente me salvó la vida. Ojalá lo vuelva a encontrar algún día. Me dejó porque sus fuerzas se estaban</u></p>
--	---

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

	<p><i>agotando a mi lado, sin haber logrado aplacar mi fuego interior.” (p. 111)</i></p> <p>- A presença da carta pessoal, também, não se dá por mera figuração, pois, dada a época em que a narrativa se passa e o forte afeto existente entre as personagens Tita e Gertrudis, que nesse momento estavam há muito tempo sem notícias uma da outra, nada mais esperado do que a comunicação por carta. Verificamos que por meio do hipogênero carta pessoal, o leitor pode compreender o que aconteceu com Gertrudis dentro da narrativa e, o desfecho que a personagem tem no livro como mulher aguerrida e forte. O fogo sexual acaba se convertendo no fogo pela batalha e justifica a transição entre a moça obediente, que existia antes e a mulher guerreira, que luta na Revolução Mexicana.</p>
--	--

5 Considerações Finais

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de demonstrar a importância do processo de hibridização entre gêneros textuais na composição estrutural de textos literários, e analisar como essas mesclas genéricas contribuem para a construção de sentido desses textos.

Para tanto, optamos por trabalhar com o gênero romance, escrito em língua espanhola, pois compreendemos a complexidade formal existente na composição estrutural desse tipo de texto, e que ele demanda um trabalho criativo por parte de quem o produz.

Para alcançar tal objetivo, coletamos todo um arcabouço teórico em estudos linguísticos sobre o texto e o fenômeno da intertextualidade, tendo em vista, principalmente, os postulados dos pesquisadores Gérard Genette e Florencia Miranda, concluindo que há a ocorrência do processo de intertextualização na composição estrutural do texto que aqui foi analisado, o romance *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel, sendo que o gênero literário exerceu a função de gênero convocante (hipergênero) dos gêneros textuais receita culinária e carta pessoal (hipogêneros), e que desse processo composicional depende toda a construção de sentido da obra.

Levamos em consideração, também, a importância dos conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional, a chamada competência metagenérica, que contribuem para o exercício de apreensão dos sentidos do texto no processo de reconhecimento dessas interações intergenéricas.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Finalmente, entendemos que este trabalho não se esgota em si, e que há ainda um vasto campo de conteúdos textuais que podem ser investigados a partir da perspectiva que aqui apresentamos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** / Mikhail Mikhailovich Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAMARERO, Jesús. **Intertextualidad: Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural**. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial, 2008.

ESQUIVEL, Laura. **Como agua para chocolate**. 16. Ed. Buenos Aires: Debolsillo, 2010.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística**. 6. Ed. revista e atualizada. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Ingedore G. Villaça. **Intertextualidade: diálogos possíveis**/ Ingedore G. Villaça Koch, Anna Cristina Bentes, Mônica Magalhães Cavalcante. - São Paulo: Cortez, 2007.

_____, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MAINGUENEAU, D. **Diversidade dos gêneros do discurso**. In: MACHADO, Ida Lúcia e MELLO, Renato (org.). Gêneros: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade**: In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

MENDOZA FILLOLA. A. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. ICE Universitat de Barcelona: Barcelona, 2007.

MIRANDA, Florencia. **Textos e gêneros em diálogo- Uma abordagem linguística da intertextualização**. Lisboa: FCG/ FCT, 2010.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

Recebido em: 11/07/2020.

Aprovado em: 15/09/2020.

A IDENTIDADE MARGINAL FEMININA EM *PERIFEMINAS I*

THE FEMALE MARGINAL IDENTITY IN *PERIFEMINAS I*

Ana Paula Franco Nobile Brandileone*

Caroline Helena dos Santos**

RESUMO: Partindo do pressuposto de que associada à tematização da violência, um dos temas que mais se tem destacado na narrativa brasileira contemporânea é a da representação da realidade que vem das periferias urbanas brasileiras, este artigo tem por objetivo investigar como se dá a representação marginal, sob a ótica feminina, em *Perifeminas I*, organizada por Luana Rabetti e publicada em 2013. Sob à luz dos estudos de Resende (2008), Zolin (2009), Schollhammer (2011), Patrocínio (2013), Zinani (2014), Hall (2014; 2016), Balbino (2017), entre outros estudiosos da área, espera-se, com este artigo, contribuir para os estudos relacionados à literatura marginal, sobretudo os que se debruçam sobre a produção literária marginal de autoria feminina.

PALAVRAS-CHAVES: Literatura brasileira contemporânea; Literatura marginal; Autoria feminina; *Perifeminas I*: nossa história.

ABSTRACT: Based on the assumption that in association with the thematization of violence, one of the most outstanding themes in contemporary brazilian narrative is the representation of reality that comes from the Brazilian urban peripheries, this article aims to investigate how the marginal reality is represented, from the female point of view, in *Perifeminas I*, organized by Luana Rabetti and published in 2013. In the light of the concepts proposed by Resende (2008), Zolin (2009), Schollhammer (2011), Patrocínio (2013), Zinani (2014), Hall (2014; 2016), Balbino (2017), among other scholars, having the expectation to contribute to studies related to marginal literature, especially those dealing with marginal literary production of female authorship.

KEY-WORDS: Contemporary brazilian literature; Marginal literature; Female authorship; *Perifeminas I*: nossa história.

* Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Assis. Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná. Vinculada ao programa de pós-graduação PROFLETRAS, com sede em Cornélio Procópio. E-mail: apnobile@uenp.edu.br.

** Graduada do curso de Letras, habilitação Português/Inglês, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio. E-mail: caroline.hsantos@outlook.com.

1 Sobre a literatura marginal: breves considerações

Uma das primeiras evidências que salta aos olhos quando se toma como objeto de análise a literatura brasileira contemporânea é a heterogeneidade, que se manifesta nos diferentes suportes, estilos, temas, gêneros, tons, bem como “[...] múltiplas convicções sobre o que é literatura” (RESENDE, 2008, p.17). A maior novidade, porém, está seguramente na presença de novas vozes até então afastadas do universo literário. Entre essas vozes está a expressão artística que vem da periferia dos grandes centros urbanos brasileiros, a literatura marginal, que “[...] procura refletir os aspectos mais inumanos e marginalizados de nossa realidade social” (SCHOLLHAMMER, 2011, p. 99).

Entre as características marcantes da Literatura Marginal está o rompimento da silenciosa posição de objeto para sujeito de fala, ou seja:

[...] a voz que narra não é de um mediador com o olhar de fora, mas que fala de uma perspectiva de dentro, trazendo para as produções literárias discussões que remetem à massa dos excluídos sociais. Ainda que se busque nessas produções a força estética, há, sobretudo, a força política da palavra que, muitas vezes, pouco se distingue da criação literária com cunho militante. (AUTORAS, 2017, p. 125).

Sob essa perspectiva é que a literatura marginal, segundo Patrocínio, deve ser encarada não apenas como um movimento literário, mas como um complexo empreendimento cultural e político encenado nas periferias urbanas das grandes capitais paulistas. Por isso, assegura o estudioso, “A Literatura Marginal, nesse sentido, não pode ser tomada como um fenômeno isolado” (PATROCÍNIO, 2013, p. 64).

Assim como os sujeitos periféricos, também a mulher também teve seu discurso silenciado, pois “[...] o sujeito que fala se investe de um poder advindo do lugar que ocupa na sociedade, delimitado em função de sua classe, de sua raça e, entre outros referentes, de seu gênero, os quais o definem como o paradigma do discurso proferido” (ZOLIN, 2009, p. 106). Não por acaso, para Patrocínio (2013, p. 28), a literatura de autoria feminina enquadra-se na literatura marginal, tendo em vista que a

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

[...] o sujeito feminino foi, ao longo da história, considerado subalterno, sendo objeto do discurso, jamais sujeito. Ao apropriar-se da palavra, a mulher procurou transformar as representações que traduziam o ponto de vista masculino, constituindo-se em sujeito e elaborando representações próprias, de acordo com sua história e suas especificidades, seu “lado” na história.

Também para Zinani (2014, p. 186), a literatura produzida por mulheres é um discurso “[...] marcado politicamente, uma vez que gênero e etnia configuram-se como possibilidades de contestação e diferença, ao inaugurar um contradiscurso ao posicionamento hegemônico da cultura dominante”.

Outro pressuposto que funda a literatura marginal é o da territorialidade do texto, seja porque a periferia se torna o cenário das narrativas, seja porque seus autores são oriundos da periferia. Isso faz com que o termo marginal, utilizado nesse contexto, se origine de um princípio socioeconômico e geográfico. Desse modo, os únicos que estariam habilitados a tratar da experiência daqueles que estão à margem são os próprios periféricos, segundo Ferréz, no prefácio “Terrorismo Literário”:

A Literatura Marginal sempre é bom frisar, é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, ou seja, os de grande poder aquisitivo. (2005, p. 12).

Aqui, para além da expressão das minorias raciais e socioeconômicas, interessa também a literatura produzida por mulheres, e mulheres da periferia, que sofrem duplamente a condição de se situarem à margem; ainda que em espaços de produção e difusão voltados à expressão literária marginal.

2 A produção literária feminina na literatura marginal

Considerando que a literatura marginal é discurso literário produzido por aqueles que estão à margem da sociedade, observa-se que a figura feminina se encontra silenciada até mesmo dentro de espaços de criação e divulgação literária

das “minorias”. Exemplo desse silenciamento é a existência de cotas para a produção de autoria feminina na Festa Literária das Periferias (FLUPP)¹.

A Festa Literária da Periferia (FLUPP) foi criada para ser um espaço de formação de novos leitores e autores das periferias das grandes cidades brasileiras. Missão que resultou na publicação de 10 livros e na revelação de mais de 100 autores das periferias, dentre eles *O mundo no Black Power*, de Tayó Kiusam de Oliveira (2015); *A número um*, de Raquel de Oliveira (2015), e *Uma semente que veio da África*, de Heloísa Pires (2015). No *site* da FLUPP² é possível encontrar todas as informações sobre o projeto, desde sua primeira edição que ocorreu no ano de 2012. Desde então, os seus idealizadores, Julio Ludemir e Ecio Salles, possuem como missão promover intercâmbio entre autores e leitores de diferentes partes do Brasil e do mundo.

Em artigo publicado sobre o romance de Raquel de Oliveira, escritora revelada pelo projeto³, foi constatado que às mulheres, nas plataformas da FLUPP, é reservada uma cota de 30%. O que significa que mesmo em espaço criado para dar voz e visibilidade à produção literária marginal, às mulheres é destinado um espaço menor, predominando, assim, a literatura produzida por homens (70%).

Ainda sobre o apagamento da escrita feminina dentro dos espaços de produção e/ou divulgação da literatura marginal, o número de mulheres e homens que publicaram nas edições da revista *Caros Amigos* – “A Cultura da Periferia Ato I, Ato II e Ato III” é também dissonante; é o que assegura Balbino: “[...] as edições das revistas feita por Ferréz trouxeram apenas 9 mulheres, contra 47 homens, estabelecendo um percentual 81% menor de participação feminina” (2017, p. 77). Ambos os exemplos comprovam que as mulheres continuam sendo excluídas. Neste caso, da cena literária periférica, pois a delimitação de cota para a produção literária de autoria feminina ou a dominação da produção literária masculina nos volumes especiais da *Caros Amigos*

¹ A Festa Literária da Periferia (FLUPP) foi criada no Rio de Janeiro para ser um espaço de formação de novos leitores e de autores das periferias das grandes cidades brasileiras. Todas as informações sobre a FLUPP encontram-se no site: <http://flupp.net.br/aflupp/>

² Ver site da Fluup <<http://flupp.net.br/aflupp/>>

³ AUTORAS. A representação da realidade marginal sob a ótica feminina, o caso *A número um*, de Raquel de Oliveira. *Revista Travessias*, Cascavel, vol.16, no.2, p.558-572, jun./dez.2018.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

comprovam, uma vez mais, a estrutura patriarcal de ordenar a sociedade. Cenário que se alterou somente em 2012, aponta Balbino (2017), quando surgiram antologias da produção literária marginal organizada por mulheres.

Nesse contexto, faz-se premente discutir a questão da autoria. Partindo do pressuposto de que as relações de dominação e soberania marcam o processo de produção sociocultural, é que Dalcastagnè (2005), em pesquisa finalizada em 2005 e que consistiu no mapeamento dos romances brasileiros contemporâneos de 1994 a 2004, desvela o apagamento de certos grupos sociais, como dos negros, dos mestiços, dos indígenas, dos pobres, das mulheres, dos deficientes, dos homossexuais. Segundo a autora, o papel reservado aos protagonistas nos romances brasileiros contemporâneos, isto é, aqueles que se projetem em primeiro plano no desenrolar da trama narrativa, foi predominantemente destinado aos do sexo masculino: “Entre as personagens estudadas, 773 (62,1%) são do sexo masculino, contra apenas 471 (37,8%) do sexo feminino – um único caso foi alocado na categoria ‘sexo: outro’ [...]” (DALCASTAGNÉ, 2005, p.35). Também a acessibilidade à voz está relacionada a quem é o produtor da obra, bem como ao contexto cultural a que ele pertence, pois quando analisadas isoladamente as obras de autoria feminina, estas apresentaram um contexto diferente das escritas por autores homens. Os dados revelaram que 52% das personagens eram do sexo feminino, bem como 64,1% eram protagonistas, e 76,6% apresentaram-se como narradoras. Percebe-se, portanto, que nas obras produzidas por escritoras, a mulher tem maior visibilidade como personagem, protagonista e/ou narradora quando comparada com o gênero masculino, conforme evidenciam os números acima. Não por acaso, quando escritos por mulheres, os textos literários apresentam-se sob o ponto de vista delas e, portanto, “de dentro”, oferecendo uma representação particularizada no eixo da diferença, o que inclui posição de visibilidade ocupada no plano narrativo. Assim,

Não se trata, portanto, de nomear um tipo de escrita a partir dela mesma ou de um texto desvinculado da autoria como se fosse uma entidade ontológica e metafísica. [...] é uma forma de contestar o caráter misógino ainda presente em critérios de avaliação de textos literários e que levam críticos a referir-se a escritoras usando paradigmas masculinos. (SCHMIDT, 1995, p. 189).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Desta forma, é que a conquista do poder discursivo reflete não apenas os resultados das lutas empreendidas por um grupo específico, neste caso, as mulheres, mas, igualmente, uma mudança teórica no pensamento moderno, pois falar sobre a literatura e a presença da mulher no espaço dos discursos e saberes é um ato político, porque remete às práticas sociais e discursivas e de uma cultura que se construiu a partir do ponto de vista normativo masculino.

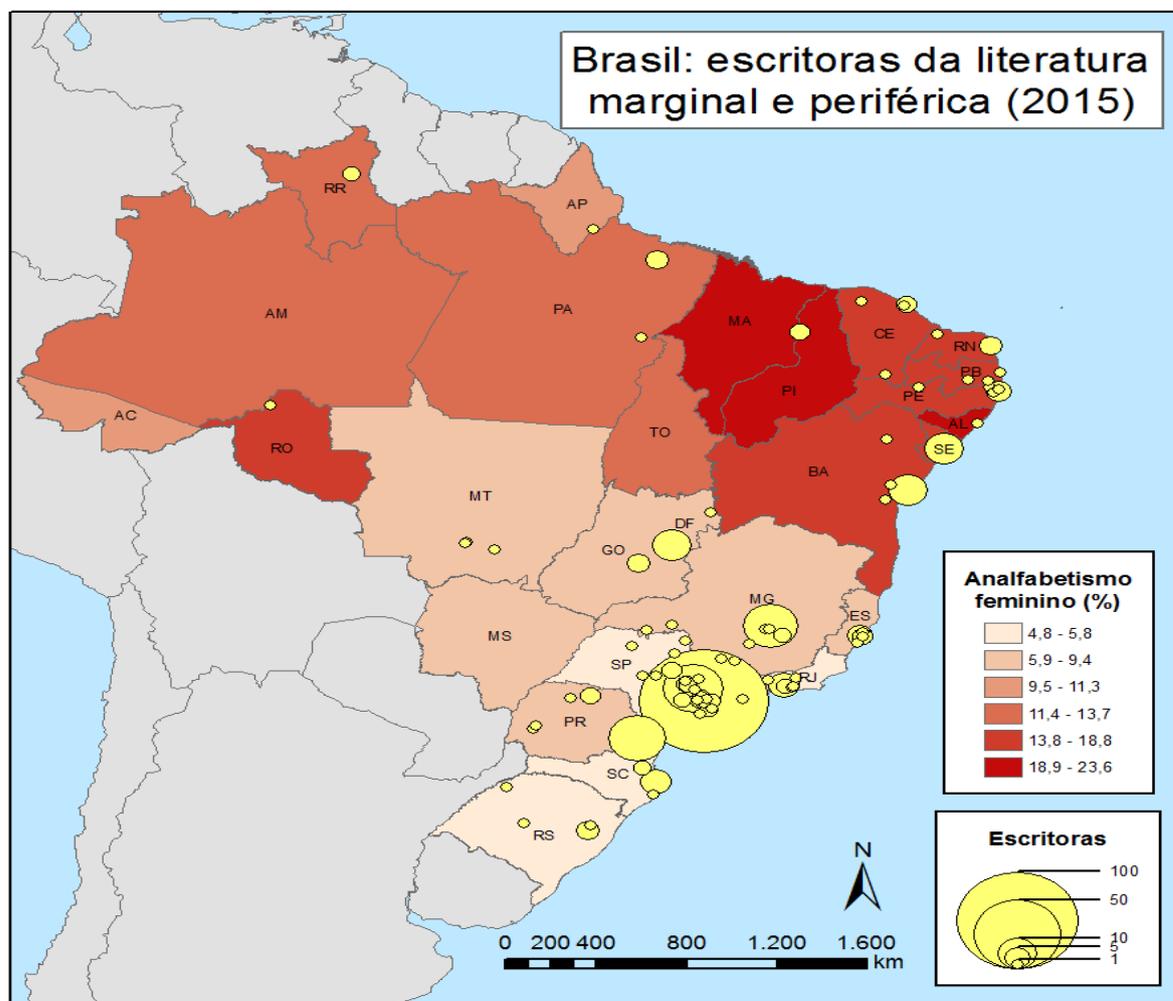
De modo a compreender o cenário sobre o número de escritoras marginais para responder perguntas como quem são elas? onde publicam?, Balbino (2017) criou um site⁴ para mapear e, assim, reunir informações sobre a produção de mulheres da literatura marginal; o formulário ficou disponível 6 meses na rede. Neste período, 425 mulheres se cadastraram, fornecendo dados como nome, local onde vivem, etnia, número de publicações e saraus que frequentam. O resultado do mapeamento mostrou que a presença maior das mulheres que se autointitulam escritoras marginais e/ou periféricas ocorre na região Sudeste do país: “Das 425 mulheres que responderam à pesquisa, 193 delas estão no estado de São Paulo, o que equivale a 45,4% do total de mulheres mapeadas” (BALBINO, 2017, p. 110).

Segundo a autora, o fato de o maior número de escritoras marginais/periféricas estar na região Sudeste deve-se ao menor índice de analfabetismo do país; são 287 mulheres, o que equivale a 67,5% do total. O estado com maior concentração de escritoras está em São Paulo, seguido pelo Rio de Janeiro com 44 escritoras, e Minas Gerais, com 39. Espírito Santo com 11 mulheres mapeadas, ficando atrás do Paraná, com 29 escritoras. O Distrito Federal apresentou 16 e na Bahia e em Pernambuco, ambos com 13 (BALBINO, 2017). O fato de a investigação ter sido realizada na internet e levando em consideração que muitos não possuem acesso à rede, pode ter, de certa forma, comprometido o resultado do mapeamento realizado por Balbino das escritoras marginais em cada estado brasileiro.

⁴ Ver site: <https://margens.com.br/>

Abaixo mapa que esquematiza os estados nos quais se encontram as escritoras e o índice de analfabetismo feminino, o que ilustra a relação entre desenvolvimento educacional e a quantidade de escritoras marginais:

Fonte (BALBINO, 2017, p.111)



Segundo Balbino, a produção literária feminina marginal é fenômeno recente, que ganhou visibilidade pelo surgimento de antologias 100% femininas. Entre elas, destaca-se *Conquistando Espaços*, organizada por Tiely Queen (2009); *Coletânea de Literatura Feminina Negra Louva Deusas*, do Coletivo de mulheres negras (2012), que reúne poemas escritos por mulheres negras, bem como *Perifeminas I: nossa história*, sob a organização de Luana Rabetti (2013).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Partindo das especificidades que compõem o conceito da literatura marginal e da relevância de dar voz à produção literária marginal de autoria feminina, é que se toma como matéria de análise deste artigo a obra *Perifeminas I*, publicada em 2013, a fim investigar como se dá a representação da realidade marginal, sob a ótica feminina. Serão objeto de reflexão os poemas “Mulheres no *hip-hop*: um dos caminhos para emancipação humana”, de Lillian Priscila Ferreira; “Identidade”, de Telene Mariáh Gaspar Médici Almeida; “Mulher negra”, de Carla Alves da Silva, e os contos “Velha porta de madeira”, de Jéssica Gomes de Campos, e “Banquete de reis”, de Jéssica Nogueira de Queiroz.

3 A identidade da mulher periférica em *Perifeminas I*: nossa história

A obra *Perifeminas I*, organizada por Luana Rabetti (2013), possui 88 páginas e é composta por relatos biográficos, grafites, poesias e contos de mulheres pioneiras da cultura *hip-hop* no Brasil, manifestação artística que congrega o *rap*, o *break* e o *graffiti*. Parte integrante do Projeto Perifeminas, aprovado pelo edital Valorização de Iniciativas Culturais (VAI), em 2011, que consistiu em cursos sobre como publicar um livro, palestras e, posteriormente, lançamento de livros com a participação das autoras, a obra é fruto de duas iniciativas. Uma iniciada em 2004 quando a própria Rabetti fundou o portal Mulheres no *Hip Hop*, a fim de revelar nomes femininos ligados a essa expressão artística. No prefácio que escreve para a obra, a organizadora acentua o caráter político da obra, erigido pela necessidade de fundamentar historicamente o movimento feminino no *hip hop* e marcar uma posição (não oposição), a de desmistificar que no hip hop não existe mulher:

E assim como lutamos para que seja redigida a história no Brasil, que há mais de 500 anos é contada sob o olhar do invasor, a mulher no Hip Hop luta pelo reconhecimento de que desde o início da cultura Hip-Hop nós, mulheres, estávamos lado a lado dos manos, construindo-os. (2013, s.p).

A outra iniciativa nasceu do coletivo Frente Nacional de Mulheres no *Hip-Hop* (FNMH2), sob a coordenação de Georgette Maloupas, cujo objetivo era o de conhecer o *hip-hop* feminino e desenvolver projetos que buscassem pela equidade de gênero e

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

cultura. Na introdução, Maloupas sinaliza para o cunho militante dos textos: “Histórias de superação, aceitação, lutas, conquistas, derrotas, angústias, liberdade e transformação. Cada uma com sua particularidade. Mas todas entrelaçadas por uma realidade: Mulheres Periféricas” (2013, s.p.).

Assim, não obstante cada um dos textos expresse a sua “história” de forma particular, unem-se de modo a produzir uma fala contrária ao estabelecido e, assim, gerar um projeto de denúncia, de resistência, de afirmação e de valorização da mulher de identidade periférica, de que é exemplo “Velha porta de madeira”, de Jéssica Gomes de Campos.

Colocando-se em uma posição de quem conhece na sua totalidade os fatos que conta, o narrador homodiegético relata, de forma linear, a situação de vulnerabilidade social sofrida pela mãe, que lhe dá à luz na própria casa:

A chuva caía, os gritos ecoavam pela vizinhança. Era dor, pavor e suor por toda a parte. Na casinha de madeira, no velho colchão coberto com um lençol surrado, eu vim ao mundo.
O silêncio surgiu.
O silêncio de quem não prevê como será o amanhã.
No centro do quartinho ouviam-se as gotas que caíam pelo telhado no velho balde.
Tudo adormeceu. (CAMPOS, 2013, p. 27)⁵.

Apresentando o flagelo sofrido na hora do parto e no dia a dia na casa humilde, o narrador constrói a imagem dessa mulher atrelada a de uma classe marginalizada. Daí o teor de protesto e crítica social que emerge do cotidiano marcado pela situação de precariedade em que veio ao mundo. Por isso, o espaço narrativo no conto é mais que um componente físico que serve de cenário para o desenrolar da ação. É parte integrante na construção dos sentidos da narrativa, pois figura a situação de miséria, revelada pela descrição da casa e pelo estado do colchão e do lençol: “velho colchão” e “lençol surrado”.

Ainda que essa história tenha a marca do “eu”, dada a conjugação dos verbos na 1ª. pessoal do singular (“vim”, “peguei”, “tinha”, “desviei”, “beije”, “caminhei”) e pelo pronome possessivo (“minha”), ganha, entretanto, um alcance coletivo, que se traduz na vivência de igual violência e vulnerabilidade social de outras mães. Enfoque que

⁵ Todas as citações do conto foram retiradas da página 27, já que a narrativa se limita a esta página.

deixa à mostra um dos aspectos que define a produção literária marginal, que é a proposta de multiplicar as vozes do texto e, assim, criar uma narração colada ao referencial e que “fale” a todos da periferia, da periferia para a periferia:

Entre noites mal dormidas e dias mal comidos, nasciam a cada instante novas mães assim como a minha. Mães do mundo, mães sozinhas, mães de todos e de todas. Com suas mães calejadas, peitos murchos e olhos vazios.

Ainda que filho, o narrador não se coloca como protagonista dessa história, mas como testemunha ocular da infelicidade de sua mãe, que sentia fome também de amor, da falta de ter alguém para compartilhar a vida e receber afeto: “No vazio do seu olhar mamãe dava o que não tinha. Por vezes até conseguia tirar uma fresta de sorriso de minha face. Mas somente eu em sua vida não bastava. Mamãe, como toda mulher queria ter um amor, um carinho”. Ao compartilhar a vida com um companheiro, surge a esperança de viver a tão esperada felicidade. Mas a expectativa de dias melhores é substituída pela agressão física: “Via-se um singelo brilho...Lá, lá no fundo. Mas o tempo fez deste brilho um vazio ainda maior. Vazio de dor, de pavor”.

De modo a mimetizar o padecimento como marca da trajetória de vida dessa mulher, o conto apresenta um recorrente recurso expressivo: a repetição de frases. As frases, apesar de serem as mesmas, são oferecidas em situações narrativas diversas, o que reforça o sofrimento contínuo das mães das periferias brasileiras, dado o caráter coletivo assumido pelas produções literárias marginais. Na abertura do conto, a frase se refere à dor do parto; aspecto que pode ser inferido pelo enunciado seguinte: “A chuva caía, os gritos ecoavam pela vizinhança. Era dor, pavor e suor por toda a parte. Na casinha de madeira, no velho colchão coberto com um lençol surrado, eu vim ao mundo”. Já a sua reapresentação no nono parágrafo do conto, diz respeito à violência doméstica, o que desvela, uma vez mais, o caráter de denúncia do conto:

Mamãe, como toda mulher queria ter um amor, um carinho. E foi um rebento de paixão que trouxe-o para sua vida. E para a minha. No início o seu olhar deixou de ser tão vazio. [...]. Mas o tempo fez deste brilho um vazio ainda maior. [...].

A cada noite mal dormida e a cada dia mal comido mamãe morria um pouco. O pouco bastou.

A chuva caía, os gritos ecoavam pela vizinhança. Era dor, pavor e suor por toda a parte.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

A reiteração do conteúdo semântico expresso pela repetição de frases se inscreve em outras duas situações narrativas. Para marcar a precariedade da habitação, o narrador reproduz duas vezes ao longo do conto a fenda no telhado, por onde a chuva caía insistentemente dentro do balde, no quarto e décimo parágrafos: “No centro do quartinho ouviam-se as gotas que caíam pelo telhado no velho balde”. E para indicar a escassez de alimento, o filho e também narrador expõe a lenta morte da mãe. No sexto parágrafo, a primeira ocorrência vem associada à situação de ampla de carência de outras mulheres periféricas: “Entre noites mal dormidas e dias mal comidos, nasciam a cada instante novas mães assim como a minha”. E no sétimo parágrafo, o apagamento progressivo da mãe: “A cada noite mal dormida e a cada dia mal comido mamãe morria um pouco”. Aqui, uma vez mais, a repetição do conteúdo semântico tem por intenção firmar e afirmar a situação de exclusão social vivida pelos sujeitos periféricos.

Na busca por um destino diferente do da mãe, o narrador vai embora. No entanto, não esconde a dúvida se conseguirá superar a força da desigualdade social, que o impede de sair de um círculo de violência e de fome:

Peguei as poucas coisas que tinha, cabiam em uma mochila. Desviei do balde cheio d'água no chão. Beije a face de minha mãe (que também estava no chão) e parti.

Caminhei pela rua sem rumo. Como poderia ser diferente se o mundo que eu conhecia ficava para trás, trancado depois da velha porta de madeira? (grifo nosso).

Já o conto “Banquete de reis”, de Jessica Queiroz, narrado em terceira pessoa, conta a estória de Dona Rosa que, para alimentar a si e aos filhos, recolhe sobras de comida do “supermercado ao ar livre”:

Com a sacolinha velha de feira, ela escolhe os melhores produtos expostos, dentre eles os dois tomates que a Dona Ana achou que estavam passados demais para servir no jantar da noite passada. A batata de Seu Joaquim que tinha uma manchinha, e que acabaria estragando a carne cozida com batatas.

Umas sardinhas e salsichas enlatadas que vem na cesta básica de Sophia e ela odeia, que acaba mofando no armário e indo direto para lata de lixo. Um sapato furado, garrafas quebradas, lixo orgânico daqui, recicláveis de lá.

E dona Rosa ali, caçando o que comer, vendo serventia para o que ninguém mais via. (2013, p. 32-33).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

A luta pela sobrevivência expressa na busca por alimento no lixo remete, de pronto, ao poema “O bicho”, de Manuel Bandeira. Intertextualidade que revela, igualmente, a desumanização do homem que, diante da fome, coloca-se ao nível do animal. A tensão do conto, no entanto, gira em torno do desejo da mulher de comer um pedaço de carne: “O cheiro do churrasquinho não saía de sua memória, em suas mãos tinha legumes, frutas, verduras e enlatados, mas nada de carne, nenhuma vermelha e suculenta, pronta pra ir a grelha” (2013, p. 33). É quando se depara com uma sacolinha e um pedaço de carne “vermelhinha e suculenta” (2013, p. 33) e se pergunta: “Meu Deus! Por que alguém jogaria uma carne dessa qualidade fora?” (2013, p.33). A resposta é surpreendente: a carne suculenta era de Dona Amélia, que tinha jogado no lixo a sua própria mama, contaminada por um câncer maligno: “A mama de Amélia foi retirada, e jogada fora, não no seu devido lugar, mas o que tem? Quem liga? Pelo menos o descartado por um, vai servir de alimento a outro” (2013, p. 33). Sem se importar de “[...] onde vinha, de quem era, de que parte do animal era, de que animal era” (2013, p.33), aquele pedaço de carne comporia o jantar, “[...] um verdadeiro banquete, legumes, arroz, e a maminha” (2013, p.33). É, assim, que, ironicamente, o conto tem o seu desfecho.

Sem acesso à sua interioridade, apenas à vontade da protagonista de comer carne, o leitor é levado a indignar-se com a situação limite vivida por muitos sujeitos periféricos, aqui representado por Dona Rosa. Violência social individual que se revela exemplar para a tomada de consciência do potencial de brutalidade e crueldade frequentemente disfarçado nas pregas das relações sociais e da estrutura e manipulação do poder. Aqui, mais uma vez, a mulher se coloca como guardiã de sua prole, ainda que para isso os exponha a situações de extrema violência, se não física, simbólica.

Ainda sob a perspectiva de expor um conjunto de representações que compõe a identidade das mulheres periféricas, apresenta-se o poema “Identidade”, de Telene Mariáh Gaspar Médici Almeida. Em um movimento ao mesmo tempo individual e coletivo, o eu-lírico feminino fala por si e pelas demais mulheres e, desse modo, registra as múltiplas figurações do “eu feminino periférico”:

Somos mães, filhas, amigas, esposas, companheiras e namoradas

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Negras, loiras, ruivas, morenas e todas misturadas.
 Escritoras, articuladoras, cantoras, compositoras,
Mc's, grafiteiras, *DJ's*, *B.girls* e produtoras.
 Idealizadora, perfeccionista, sonhadora de pés no chão...
 Batalhadoras, trabalhadoras, a sincronia de razão e emoção
 Somos a força a milhão! A intensidade, a liberdade, a revolta e a revolução
 A rima, o flow, a sinergia a canção.
 Lutadoras, idealistas, símbolos de caráter.
 Somos uma em várias personalidades.
 Objetivas, complicadas,
 Vozes na garganta entaladas. (ALMEIDA, 2013, p. 47).

Construção identitária que se edifica na interação entre o indivíduo e a sociedade, da qual resulta a relação com diversos mundos culturais e, a partir dos quais, os indivíduos têm a sua visão de mundo constantemente ressignificadas, produzindo, assim, múltiplas figurações do “eu” (HALL, 2014), claramente expressas no trecho acima transcrito. Ao contrário dos contos analisados anteriormente que figuram os sujeitos periféricos em um sistema semântico associado à denúncia da violência e da ampla ideia de vulnerabilidade, “Identidade” desterritorializa esse lugar social e apresenta um discurso de valorização da periferia e do ser feminino periférico ressignificada a partir do orgulho e da riqueza cultural.

Entre as representações sobre o feminino na periferia está o da mulher negra, cujo discurso está fundado em uma posição histórica e cultural específica. Em “Mulher Negra”, de Carla Alves da Silva, o eu lírico feminino coloca de cabeça para baixo formas de representação que aprisionam mulheres negras em um discurso ideológico que as levam ao silenciamento, ancorado em uma imagem de fragilidade e de negação de suas origens e ações:

Tentaram apagar meu sorriso,
 De tristeza eu não morro, precisa mais que isso.
 Podem vir você e mais cem, pode vir, pode vir que tem!

Não tenho medo da solidão, sozinha sempre fui
 Mulher, só, negra, só, mãe só.
 Minha vida é solidão, sou mulher de atitude.

Enfim, sou negra não tenta distorcer,
 Não tenta embranquecer, mulata, parda nem morena,
 Nada disso em mim pega, por favor, nem tenta. (SILVA, 2013, p.55).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Para Hall (2016), a prática de naturalizar a “diferença” do povo negro foi estratégia representacional para fixar a diferença entre negros e brancos e, assim, assegurar o fechamento discursivo ou ideológico. Mas, como expõe o eu lírico, feminino e negro, mais relevante que perguntar “quem nós somos” e/ou “como nós temos sido representados”, é engendrar marcas identitárias a partir da (re)construção identitária. Não por acaso, os versos acima transcritos fraturam o estereótipo da fragilidade feminina, bem como com a convencional imagem da mulher passiva, dependente, vulnerável, amável e submissa, deixando à mostra a recusa em acolher o paradigma patriarcal que, historicamente, manteve a mulher como figura secundária, limitada, dependente do homem e marginalizada em diversos aspectos. Dessa forma, a seu modo, o poema também exhibe o caráter militante da literatura marginal, na medida em que coloca o discurso literário a serviço da denúncia de construções imagéticas que marcam ideologicamente a vivência da mulher negra, seja na busca por emancipação social, seja para afirmar a sua identidade racial. Contrariando expectativas, o eu lírico feminino desfaz, portanto, um conjunto de regras e estereótipos do mundo masculino e branco.

Sob um teor mais contundente, os versos de Lilian Priscila Ferreira, em “Mulheres no hip-hop: um caminho para emancipação humana”, trazem à tona situações vivenciadas pela mulher periférica associadas ao universo da violência e do crime:

Tudo acabou.
 No momento em que coração parou.
 As marcas no corpo mostram a violência sofrida;
 Da surra tomada.
 Fui jogada, mais uma vez,
 Onde não foram duas nem três.
 Tendo a vida negada pelo Estado burguês.
 Abandonada quando criança,
 Estuprada ainda na adolescência.
 E quando adulta não restou esperança. (FERREIRA, 2013, p. 31)⁶.

Ao conciliar a denúncia da estrutura social machista que oprime, violenta e mata mulheres, com o descaso por parte do Estado que não cumpriu seu dever,

⁶ Todas as citações foram retiradas da página 31, uma vez que o poema se limita a esta página.

fazendo valer o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), quando ainda criança, o eu lírico põe à mostra a militância do poema, que encontra eco no movimento *hip hop*; aqui, a filiação manifesta-se explicitamente no título do poema.

O engajamento político e o compromisso social assumido pelo escritor marginal encontram ressonância na cultura *hip hop*, a partir de um discurso de contestação e protesto que aglutina vozes marginalizadas, a fim de produzir uma fala contra estruturas sociais e de poder e, assim, se apresentar como instrumento de consciência e de resistência à opressão (PATROCÍNIO, 2013). Trata-se, portanto, de manifestações artísticas de cunho intervencionista, que se propõe a abalar as bases de um sistema que domina e exclui. Esse compromisso com a transformação social a partir da denúncia de um cotidiano marcado pela desigualdade social e de direitos está claramente expresso nos versos abaixo; o que, uma vez mais, subordina o discurso que se quer artístico a uma função política e, não raro, pedagógica:

Para mim tudo acabou,
Pois minha voz calou...
Mas ainda há tempo de mudar esse quadro.
E que outras mulheres não carreguem esse fardo,
Da negligência do Estado,
Que um dia será derrubado.

E não é outro o projeto literário marginal, espaço de resistência que, na contramão dos núcleos e das imagens hegemônicas, toma a palavra para de um lado construir uma identidade e um lugar próprios e, de outro, produzir um discurso no qual o próprio excluído narra a sua história, ou seja, sua vivência marginalizada.

3 Considerações finais

A partir do exposto, pode-se afirmar que os poemas e contos analisados trazem linhas de forças em comum. Entre elas ganha destaque a questão da (re)construção da identidade da mulher periférica e negra e o viés de denúncia, que se associa a situações de violência física, moral e psicológica. Há ainda uma outra linha dominante que permeia os textos aqui em discussão e que tem a ver com a representação que se quer coletiva dessas figurações da realidade marginal, sob a

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ótica feminina. Embora o eu-lírico e/ou a voz narrativa trate especificamente de situações individuais, elas ecoam como voz coletiva, na medida em que as mazelas expostas acometem outras mulheres periféricas. Desse modo, não obstante as figurações do “eu feminino periférico” remeterem a um destino individual, elas veiculam, em última instância, uma representação coletiva ao tratar não do destino de um herói, mas de todo um grupo. Tópicos inspirados claramente na cultura *hip hop*, sobretudo o *rap*, na medida em que traz à tona um discurso de contestação, denúncia e formação de uma pedagogia própria (PATROCÍNIO, 2013) e que se coloca, não raro, como uma espécie de “manual de sobrevivência” em um território marginalizado de país desigual.

Unindo, portanto, a literatura marginal e o *hip-hop*, as autoras utilizam o discurso literário como ferramenta para pôr à mostra estruturas sociais desiguais e, assim, denunciar situações de vulnerabilidade sofridas por mulheres que se encontram à margem social. Desse modo, os contos e poesias aqui apresentados como matéria de reflexão fomentam, pela ótica feminina, uma escrita de cunho intervencionista, de modo não só a abalar as estruturas do discurso dominante ao interpelar valores, certezas e crenças do universo masculino, mas também reivindicar o lugar social e identitário da mulher.

Referências

ALMEIDA, Telene Mariáh Gaspar Médici. Identidade. In: RABETTI, Luana (org.). **Perifeminas I: nossas histórias**. São Paulo: Livre Expressão Editora, 2013. p.47.

AUTORAS. Da margem: a mulher escritora e seu papel na Festa Literária das Periferias (FLUPP). In: Seminário De Estudos Literários E Literatura Brasileira Contemporânea, ed.3, 2017. **Anais...** Cornélio Procópio: UENP, 2017. p. 124-137.

BALBINO, Jéssica. **Pelas Margens: vozes femininas na literatura periférica**. 2017. Dissertação (Mestrado em divulgação científica e cultural). Instituto de Estudos da Linguagem e Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

CAMPOS, Jéssica Gomes de. Velha porta de madeira. In: RABETTI, Luana (org.). **Perifeminas I: nossas histórias**. São Paulo: Livre Expressão Editora, 2013. p. 27.

DALCASTAGNÉ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n.26, p.13-71, jul./dez. 2005.

FERREIRA, Lilian Priscila. Mulheres do hip hop: um dos caminhos para emancipação humana. In: RABETTI, Luana (org.). **Perifeminas I: nossas histórias**. São Paulo: Livre Expressão Editora, 2013. p. 31.

FERRÉZ, (org). Terrorismo Literário. In: **Literatura Marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC, 2016.

MALOUPAS, Georgette. Introdução. In: RABETTI, Luana (org.). **Perifeminas I: nossas histórias**. São Paulo: Livre Expressão Editora, 2013.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. **Escritos à margem: a presença de autores de periferia na cena literária brasileira**. Rio de Janeiro: 7 Letras; FAPERJ, 2013.

QUEIROZ, Jessica. Banquete de reis. In: RABETTI, Luana (org.). **Perifeminas I: nossas histórias**. São Paulo: Livre Expressão Editora, 2013. p. 61.

RABETTI, Luana (org.). Prefácio. In: **Perifeminas I: nossas histórias**. São Paulo: Livre Expressão Editora, 2013.

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI**. Rio de Janeiro. Casa da Palavra, 2008.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hope (org). **Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995. p. 182-188.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SILVA, Carla Alves da Silva. Mulher Negra. In: RABETTI, Luana (org.). **Perifeminas I: nossas histórias**. São Paulo: Livre Expressão Editora, 2013. p. 55.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Produção literária feminina: um caso de literatura marginal. *Revista Antares*, Porto Alegre, v.1, n.6, p. 183-195 p. 183-195, 2014.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ZOLIN, Lúcia Osana. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. **Revista Ipotesi**, Juiz de Fora, v.1, n. 13, p. 105-116, 2009.

Recebido em: 11/07/2020.

Aprovado em: 15/09/2020.

“LUMBIÁ”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO, NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA¹

“LUMBIÁ” BY CONCEIÇÃO EVARISTO, IN THE CONTEXT OF AFRO-BRAZILIAN LITERARY PRODUCTION

Ana Paula Franco Nobile Brandileone*

Andreza Roberta Poletini**

Patrícia Magalhães Aguiar***

RESUMO: A literatura brasileira contemporânea tem se voltado para a representação de alguns grupos sociais silenciados, como mulheres, pobres, negros, indígenas, (ex) presidiários, deficientes físicos, entre outros. Nesse contexto, a produção literária afro-brasileira dá voz e vez aos aspectos culturais, sociais e históricos da população negra, a fim de não apenas de dar-lhes visibilidade, mas também fraturar estereótipos, bem como representações sociais, discursos e práticas racistas. Nessa perspectiva, este artigo tem por objetivo analisar o conto “Lumbiá”, de Conceição Evaristo, publicado nos *Cadernos Negros*, volume 34, a partir dos cinco critérios que configuram a literatura afro-brasileira. A proposição deste trabalho está alicerçada nos estudos de Duarte (2008) e Dalcastagnè (2005). Espera-se, com este artigo, contribuir para os estudos relacionados à produção literária afro-brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura afro-brasileira; “Lumbiá”; Conceição Evaristo.

ABSTRACT: Contemporary Brazilian literature has been moving to the representation of some silenced social groups, like women, the poor, black people, indigenous, (ex) prisoners, those who are physically disabled, and many others. In doing so, Afro-Brazilian literature production gives both voice and space to cultural, social, and historical aspects of the black population to not only give them visibility but also break

¹ Este artigo é resultado de pesquisa de Iniciação Científica, com financiamento da Fundação Araucária, intitulada “A construção e a representação identitárias do negro em *Cadernos Negros*”, compondo projeto maior de pesquisa, “Processos e construções identitárias na ficção brasileira contemporânea: práticas de educação literária”, desenvolvido no curso de Letras, na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Cornélio Procópio.

* Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* de Assis. Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná. Vinculada ao programa de pós-graduação PROFLETRAS, com sede em Cornélio Procópio. E-mail: apnobile@uenp.edu.br.

** Possui graduação em Direito pela Universidade Paulista (2010). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira.

*** Graduanda em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *Campus* Cornélio Procópio.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

stereotypes, as much as social representations, discourse, and racist actions. From this perspective, this paper has by purpose to analyze the short story, “Lumbiá” by Conceição Evaristo published in *Cadernos Negros* number 34, from the five criteria that constitute Afro-Brazilian literature. This paper proposition is anchored in studies of Duarte (2008) and Dalcastagnè (2005). Hopefully, this article will contribute to studies related to Afro-Brazilian literary production.

KEYWORDS: Afro-Brazilian literature; “Lumbiá”; Conceição Evaristo.

1 Breves considerações sobre a Literatura Brasileira Contemporânea

Fazer literatura e expressar-se por meio dela é um direito de qualquer indivíduo, independente da classe social, da raça, da etnia, da orientação sexual, do gênero, etc. Desse modo, a literatura é, ou deveria ser, um campo aberto para as diferentes representações sobre o mundo e a vida, sobre o que é e como é fazer parte da sociedade, bem oportunizar ao leitor experienciar e/ou reconhecer-se em vivências diferentes da sua. No caso do campo literário brasileiro contemporâneo, essa diversidade de representações sociais e de diferentes maneiras de ver e expressar o mundo e a vida não encontra ressonância.

Em pesquisa finalizada em 2005 e que consiste no mapeamento dos romances brasileiros contemporâneos de 1990 a 2004, Dalcastagnè (2005) desvela o apagamento de certos grupos sociais, como dos negros, dos mestiços, dos indígenas, dos pobres, das mulheres, dos deficientes, dos homossexuais, o que leva não apenas à “[...] uma imitação imperfeita do mundo, mas [à] invisibilização de grupos sociais inteiros e o silenciamento de inúmeras perspectivas sociais” (2005, p.21). Para a autora, o obscurecimento de certas vozes e pontos de vista está vinculado a fatores de ordem social e cultural (2005, p.20), já que todo aquele que escreve o faz baseado em seus próprios pontos de vista, em suas experiências de vida, de acordo com sua posição na sociedade. Logo, “[...] vividas de forma menos ou mais consciente, as perspectivas sociais são o reflexo, nas maneiras de ver e entender o mundo, da pluralidade de condições em que as pessoas se encontram neste mesmo mundo” (2005, p.18-19).

Ao excluir e/ou tornar invisível a configuração de outros grupos sociais e, portanto, de outras formas de expressão, o campo literário acaba perpetuando

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

determinadas visões de mundo em prol de determinados grupos dominantes, quando sua vocação é também dar voz para a legitimação de coletividades repudiadas: “O silêncio dos grupos marginalizados – entendidos em sentido amplo, como todos aqueles que vivenciam um identidade coletiva que recebe valoração negativa da cultura dominante [...] – é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar *em nome* desses grupos [...]” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.15). Termômetro disso é que os lugares de fala das narrativas publicadas entre 1990 a 2004, tendo em vista os romances publicados pelas editoras Companhia das Letras, Record e Rocco, são monopolizadas por homens brancos, sem deficiência física, adultos, heterossexuais, urbanos e de classe média. Partindo dessa discussão, entra-se na problemática da representação e da representatividade.

De acordo com a autora, a questão “[...] não é mais simplesmente o fato de que a literatura fornece determinadas representações da realidade, mas sim que essas representações não são representativas do conjunto das perspectivas sociais” (2005, p.16), ou seja, a questão é quem fala sobre o quê, sobre quais perspectivas e situações ou experiências. Se os meios de produção literária estão restritos a grupos específicos, marginalizando, desse modo, algumas representações sociais, a consequência imediata é a valoração de alguns discursos em detrimento de outros. Aspecto que empobrece grandemente a produção literária, pois “[...] a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.17). Além disso, afirma também que “[...] mesmo que outros possam ser sensíveis a seus problemas e solidários, nunca viverão as mesmas experiências de vida e, portanto, verão o mundo social a partir de uma perspectiva diferente” (2005, p.19). Ou seja, não é relevante se há ou não sensibilidade por parte de quem escreve, mas entender que por trás dos processos de produção literária há relações de poder e de dominação de alguns grupos sobre outros; aspecto que fundamenta a invisibilidade e/ou apagamento de certos discursos e de certas perspectivas sociais.

Conforme mencionado, o grupo dos negros é um dos que encontra pouca visibilidade na literatura brasileira contemporânea, seja como personagem,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

protagonista, narrador ou como produtor literário. Aspecto que não encontra correspondência com a realidade, pois o contingente de população negra e de pardos, no Brasil, é superior ao número de pessoas brancas: “A predominância branca no romance contemporâneo, [...] não corresponde à diversidade da população do país” (DALCASTAGNÉ, 2005, p.45). Diante dessa constatação é que a literatura afro-brasileira assume relevância, pois “múltipla e diversa” (DUARTE, 2008, p.11) dá voz e vez aos negros, o que falta à grande parte dos atuais romances brasileiros.

2 Um pouco de Literatura Afro-Brasileira

A Literatura Afro-Brasileira propõe delegar voz a um sujeito pouco figurado na Literatura Brasileira: o negro. A maioria dos romances contemporâneos brasileiros traz como personagem principal o branco em detrimento do negro, apesar de os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD), de 2019, apontarem que a população branca, segundo autodeclaração, corresponde a 42,7% dos brasileiros, pardos 46,8% e pretos 9,4%². Desse modo, há subjetividade na interpretação do quadro social brasileiro nos textos literários, pois de acordo com os dados levantados por Dalcastagnè (2005, p. 45), a cor dos personagens brancos resulta em 79,9% e negras, 7,9%. Portanto, pode-se afirmar que a predominância da população branca nos romances contemporâneos, não corresponde à diversidade da população brasileira:

A personagem do romance brasileiro contemporâneo é branca. Os brancos somam quase quatro quintos das personagens, com uma frequência mais de dez vezes maior do que a categoria seguinte (negros). Em 56,6% dos romances, não há nenhuma personagem não branca importante. Em apenas 1,6%, não há nenhuma personagem branca. (DALCASTAGNÉ, 2005, p 44.).

As distorções não param por aí. Além dos negros e/ou mestiços terem presença reduzida como personagens, também ocupam posição de menor visibilidade, já que não possuem voz própria. Segundo a estudiosa, a posição das personagens negras encontra-se em absoluto contraste no que se refere às personagens brancas. Os negros representam 7,9% dos personagens, sendo que apenas 5,8% são

² <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>

protagonistas e 2,7% narradores, enquanto 84,5% das personagens brancas são protagonistas e 86,9% narradores (2005, p.46). Ficando, assim, evidente a disparidade quanto à predominância de homens brancos nas posições de protagonistas e narradores, o que sugere traços da estrutura social brasileira, que tem no racismo uma de suas marcas: “A pequena presença de negros e negras entre as personagens sugere uma ausência temática na narrativa brasileira contemporânea, que o contato com as obras, dentro e fora do corpus, contos e romances, confirma: o racismo” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.46).

No que se refere às ocupações dos personagens brancos e negros, os brancos são inseridos em profissões de melhor posição social, como artistas, escritores, estudantes, muito diferente do que acontece com os personagens negros, que são colocados em grande concentração na criminalidade e na marginalidade. Isso pode ser constatado nos dados apresentados pela pesquisadora, nos quais os negros são bandidos em 20,4% dos romances brasileiros publicados entre 1990 a 2004; 9,2% são empregados domésticos; 8,2% são escravos e 8,2%, profissionais do sexo. Em contrapartida, essas ocupações não são sequer mencionadas quando os brancos são retratados.

Esses números nos apresentam, uma vez mais, uma disparidade absoluta entre as raças. Os negros pouco aparecem e, quando aparecem, são associados a estereótipos de inferioridade, deixando ainda mais claro o preconceito racial. Por conta disso é interessante observar que essas representações sociais do negro tentam legitimar um modo de ser, de viver e de dizer em virtude dos seus supostos condicionamentos sociais.

Outro aspecto relevante refere-se ao estrato socioeconômico entre os personagens brancos e negros. Aqui se revela um cenário de ainda maior desigualdade. Enquanto o branco é colocado em um perfil de classe média e na elite econômica, o negro pertence a uma realidade econômica que vai da pobreza até a situação miserável. Os dados apresentados pela autora revelam que 36,2% dos personagens brancos fazem parte da elite econômica e 56,6% da classe média; em contrapartida, 73,5% dos personagens negros fazem parte da classe pobre, 12,2% são miseráveis e apenas 10,2% fazem parte da elite econômica (DALCASTAGNÈ,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

2005, p.50). Diante dessa realidade, percebe-se mais uma vez que os personagens negros são rebaixados quando confrontados com os brancos, já que são inseridos em um cenário econômico precário, respaldado na pobreza, na miséria, pressupondo a ideia de que pertencer à elite econômica é desautorizado aos negros.

O que fica é que o branco ao compor a ampla maioria das personagens identificadas nos romances analisados, de 1990 a 2004, monopoliza posições de maior visibilidade nas narrativas e tem voz própria, ao contrário dos negros. Desse modo, os negros aparecem violentados socialmente, ocupando-se das piores condições econômicas e sociais; é como se disséssemos que o negro não tem vez, não tem sonhos e nem voz ao sol, que o lugar dele é sempre na pobreza e na criminalidade e, mais, à sombra do branco. Isto é, do personagem negro fica um retrato vinculado à marginalidade e à submissão quando comparado ao personagem branco.

Neste contexto, faz-se premente a pergunta: quem teria legitimidade para escrever sobre os negros? Partindo do pressuposto de que as relações de dominação e soberania marcam o processo de produção sociocultural, é que o acesso à voz está relacionado a quem é o produtor da obra, bem como ao contexto cultural a que pertence.

Para responder a essa pergunta, Duarte (2008) traz critérios relevantes que conferem especificidade à produção literária afro-brasileira. Descartados os fatores extraliterários, o estudioso identifica cinco critérios que configuram a literatura afro-brasileira: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público. Segundo Duarte, “[...] nenhum desses elementos isolados propicia o pertencimento à literatura afro-brasileira, mas sim sua interação. Isoladamente, tanto o tema, como a linguagem e, mesmo a autoria, o ponto de vista, e até o direcionamento recepcional são insuficientes” (2008, p.12). Sobre a autoria, ele destaca: “Conforme já visto, a instância da autoria é das mais controversas, pois implica a consideração de fatores biográficos ou fenotípicos, com todas as dificuldades daí decorrentes e, ainda, a defesa feita por alguns estudiosos de uma literatura afro-brasileira de autoria branca” (2008, p.12). Neste contexto, apenas os negros poderiam escrever literatura afro-brasileira? Se a instância da autoria remete à interação da escritura com a experiência, somente o

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

negro teria legitimidade para falar de si. Entretanto, esta afirmação não pode ser tomada como verdade absoluta, pois o escritor pode biograficamente, fenotipicamente ser negro, mas trazer o ponto de vista do branco. Desse modo, a autoria está relacionada intimamente ao ponto de vista.

Isso porque, segundo Duarte, o ponto de vista é indicador preciso não apenas da visão de mundo autoral, mas também “[...] do universo axiológico vigente no texto, ou seja, do conjunto de valores morais e ideológicos que fundamentam até mesmo opções vocabulares presente na representação” (2008, p.15-16). Nessa perspectiva, não basta apenas a autoria do texto, na medida em que é esse conjunto de valores que dará suporte ao trato da matéria literária. Assim, o que importa é a relação que se estabelece entre a autoria e o ponto de vista, elo necessário para identificar a história, cultura e toda a problemática inerente ao pertencimento e à legitimidade de fala. Nesse contexto é que Duarte é categórico ao tratar da obra de Machado de Assis: “O lugar de onde fala é o dos oprimidos e este é um fator decisivo para incluir sua obra no âmbito de afro-brasilidade” (2008, p.15).

Com relação à temática, pode contemplar histórias ligadas à ancestralidade, às lendas, à religiosidade, às experiências diaspóricas, enfim, às tradições culturais que remetam à matriz africana. Também pode reconstituir memórias de luta, dramas e conflitos sociais centrados no tema do preconceito; sobre situações de adversidade, advindas da pobreza, vividas por mulheres e homens negros no Brasil; sobre as relações África-Brasil. Implica, ainda, o reconhecimento da necessidade da superação de estereótipos, representações sociais, discursos e práticas racistas criados pela sociedade à identidade negra, a fim de se afastar do padrão hegemônico de autores brancos e, assim, firmar e afirmar uma poética baseada na resistência.

A linguagem apresenta-se, também, como um dos fatores que instituem a diferença cultural do texto literário afrodescendente: “[...] tornar-se-á visível já a partir de uma discursividade que ressalta ritmos, entonações, opções vocabulares e, mesmo uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de resignificação que contraria sentidos hegemônicos da língua” (DUARTE, 2008, p.18). No que tange à constituição do público da literatura afro-brasileira, ele é composto, utopicamente, por um grupo marcado pela diferença social e cultural e que tem na

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

afirmação identitária a sua distinção. Entretanto, “[...] o sujeito que escreve o faz não apenas com vistas a atingir um determinado grupo social, mas o faz também a partir de uma compreensão do papel do escritor como porta-voz de uma comunidade” (DUARTE, 2008, p.20). Considerando que a literatura afro-brasileira se inscreve sob o impulso da ação e do gesto político, o recado que fica é que ela deve ser levada para as mais diversas culturas, a fim de faturar valores ligados ao preconceito e à discriminação.

Importante destacar que a produção literária afro-brasileira não deixa, sob hipótese alguma, de ser brasileira, porque “[...] se utiliza da mesma língua e, praticamente, das mesmas formas, gêneros e processos (procedimentos) de expressão” (DUARTE, 2008, p.22), mas se diferencia dos demais romances porque “[...] não se enquadra na ‘missão’ romântica, tão bem detectada por Antonio Candido, de instituir o advento do espírito nacional” (DUARTE, 2008, p.22).

É, portanto, a partir desses cinco fatores que, segundo Assis Duarte, configura a literatura afro-brasileira, que o conto “Lumbiá”, de Conceição Evaristo, publicado no volume 34 de *Cadernos Negros*, será objeto de análise e reflexão. Vale destacar que este conto foi posteriormente publicado no livro *Olhos d’água*, de 2014, que reúne outros 14 contos da mesma autora. A coletânea de contos e poemas *Cadernos Negros*, é uma série lançada no ano de 1978 e se perpetua até os dias atuais. Até o momento foram lançados 42 volumes, trazendo maior visibilidade para a cultura afro-brasileira.

A metodologia utilizada é a de pesquisa bibliográfica. Desta forma, optou-se, primeiramente, por ler o *corpus* literário, do qual foi selecionado um conto e, posteriormente, empreenderemos a sua análise, sob a luz de estudos de Duarte (2008) e Dalcastagnè (2005).

3 A identidade do negro no conto “Lumbiá”, de Conceição Evaristo

O conto “Lumbiá” narra a história de um menino negro de mesmo nome, que precisa trabalhar para ajudar com as despesas da família, vendendo guloseimas, como chicletes e amendoim e, por vezes, flores, apesar de a mãe não gostar: “Flor

encalhada era prejuízo certo. Sempre amanheciam murchas. Amendoim e chicletes não” (EVARISTO, 2011a, p.35). Ele tem seus próprios métodos de venda das flores – sua mercadoria favorita –, oferecendo-as aos casais na rua, chorando em algum lugar e/ou contando histórias que eram meias verdades.

Então, chega o período natalino, época do ano que o menino Lumbiá mais gosta, não pelas luzes ou pelos enfeites, mas pelos presépios que representam o nascimento de Jesus: “Gostava da família, da pobreza de todos, parecia a sua” (EVARISTO, 2011a, p. 37). E eis que uma grande loja de luminárias monta um belo presépio de natal, do qual Lumbiá, apesar de insistentes tentativas, não consegue se aproximar, sendo sempre expulso pelo segurança do estabelecimento. Mas, um dia, por um descuido do segurança, tem a oportunidade de entrar na loja e apreciar a cena bíblica com a qual tanto se identifica. A criança admira o presépio, encantado com a imagem do menino Jesus, e a pega nos braços, correndo para fora da loja. O segurança tenta pará-lo, mas não consegue e, na rua, Lumbiá é atropelado: “[...] O sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Erê, Jesus-menino. Amassados, massacrados, quebrados! Deus-menino, Lumbiá morreu!” (EVARISTO, 2011a, p.40).

Figurando como personagens do conto estão Lumbiá, o garoto protagonista, sua irmã Beba, seu amigo Gunga, sua mãe, cujo nome não é mencionado. Também Beta, cuja relação com Lumbiá não fica clara e, por fim, o segurança da loja de luminárias. Com exceção de Lumbiá, as demais personagens assumem função secundária, inclusive o segurança, ainda que figure a representação da opressão e da violência.

O espaço narrativo é claramente urbano, o que é sugerido pelo atropelamento do menino ou, ainda, pela presença da loja em que se encontra o presépio. Mas este operador narrativo não ganha relevância, já que a tônica recai sobre a temática do conto, que trata sobre a vulnerabilidade social e a realidade de segregação e exclusão de um menino pobre e negro. Também a ambientação desse espaço é apenas insinuada pelo narrador, pois não há nem descrições da cidade em que o menino se encontra, nem detalhes acerca das ruas em que vende suas mercadorias, caracterizando ambientação dissimulada/oblíqua, segundo Franco Junior (2009), em “Operadores de leitura da narrativa”. Aspecto que pode sugerir que a história individual

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

desse menino assume caráter coletivo, uma vez que as dificuldades impostas pela pobreza e pela cor não são marcas de um espaço específico. Jovens, como o personagem, encontram-se em todos os lugares, em qualquer cidade, porque, de igual maneira, a segregação étnico-social está presente, forçando-os a uma realidade penosa.

O narrador é heterodiegético, com focalização onisciente, imprimindo no conto a capacidade praticamente ilimitada da representação narrativa. Colocado numa posição de transcendência em relação ao universo diegético, o narrador comporta-se como entidade demiúrgica, controlando e manipulando soberanamente os eventos relatados, as personagens que o interpretam, o tempo em que se movem, os cenários em que se situam, etc. O seu posicionamento temporal em relação à história, concluída e integralmente conhecida pelo narrador, repercute não apenas nas possibilidades seletivas – selecionando o que deve ou não relatar – mas também no espaço psicológico das personagens. Aqui, na subjetividade de Lumbiá, que é retratada pela manifestação do narrador em focalização onisciente:

[...]. Sabia chorar quando queria. Escolhia uma mesa qualquer, sentava, abaixava a cabeça e se banhava em lágrimas. Sempre começava chorando por safadeza, mas em meio às lágrimas ensaiadas, o choro real, profundo, magoado, se confundia. Nas histórias que inventava nos momentos de choro para comover as pessoas, tinha sempre uma dissimulada verdade, algo semelhante tinha acontecido com ele ou com Gunga, seu amigo. Safanões da mãe, mercadoria encalhada, dinheiro perdido ou tomado por algum menino maior... E aos poucos, em meios às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, tão triste, profundamente magoado, atormentado em seu peito-coração menino. Havia, porém, uma ocasião em que nada ameaçava os dias gozosos do menino: o advento do Natal. [...] Das árvores de Natal, não gostava dos pinheiros iluminados e coloridos. Dos presentes expostos nas vitrines, principalmente os embrulhados, tinha vontade de apanhá-los e amassá-los. Ficava irritado, sabia que tudo eram caixas vazias. Só havia uma coisa que Lumbiá gostava no Natal. Um único signo: o presépio com a imagem de Deus-menino. (EVARISTO, 2011a, p.36-37).

A presença do discurso indireto livre, que se faz presente em apenas um trecho do conto, é marca da vertente subjetiva do texto, graças à focalização onisciente: “[...]. Fazia um bom tempo que estava andando e não havia conseguido vender nada. Quem sabe teria mais sorte se oferecesse chicletes? – Pensou” (EVARISTO, 2011a, p.35). O discurso indireto livre é um recurso narrativo que não apresenta divisão entre a fala

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

do narrador e a da personagem, de modo que ambos se confundem, fundindo-se, o que permite ao leitor dimensionar a personagem de maneira mais humana e, assim, se aproximar e/ou identificar-se com ela, uma vez que dá vazão aos seus sentimentos e pensamentos (LOPES, REIS; 1988).

Outro aspecto interessante a ser observado no texto é o uso de palavras-síntese, as quais produzem sentidos diferentes por sua composição. Como por exemplo, “peito-coração” e “verdades-mentiras”, presentes no seguinte fragmento “E aos poucos, em meio às verdades-mentiras que tinha inventado, Lumbiá ia se descobrindo realmente triste, tão triste, profundamente magoado, atormentado em seu peito-coração menino” (EVARISTO, 2011a, p.37). O termo “peito-coração” insinua que o menino, mesmo tão jovem, angustia-se, sentindo o “peito” oprimido por sua condição de pobreza, entendendo-se “coração” como metáfora de sentimento. “Verdades-mentiras”, por sua vez, sugere que aquilo que é real e aquilo que não é se misturam “dentro” de Lumbiá, isto é, as experiências vividas e, portanto, “verdades” misturam-se ao que é “mentira”, mas que se torna fato, dado que “[...] sempre começava por safadeza, mas em meio às lágrimas ensaiadas, o choro real, profundo, magoado, se confundia” (EVARISTO, 2011a, p.36-37). Também “Deus-menino”, termo que aparece mais de uma vez no conto, alude ao mistério que cerca a fé cristã: Jesus Cristo, Deus e homem, simultaneamente. O que estabelece a fusão entre os planos espiritual e carnal, entre o divino e o material, como em “Lumbiá ficava extasiado olhando o presépio, buscando e encontrando o Deus-menino” (EVARISTO, 2011a, p.38), e também em “A mãe e o pai de Jesus piedosos resguardando o Deus-menino” (EVARISTO, 2011a, p.38). Também sugere a associação entre Jesus e o próprio Lumbiá, que tanto se identifica com Ele, como na cena do presépio: “Lá estava o Deus-menino de braços abertos. Nu, pobre, vazio e friorento como ele” (EVARISTO, 2011a, p.39).

Considerando os temas que atravessam o conto de Conceição Evaristo, como a vulnerabilidade infantil, a desigualdade social e a marginalização racial e social sofrida pelo negro, é que se pode enquadrar “Lumbiá” em um dos pressupostos que configuram a literatura afro-brasileira, segundo Duarte (2008). De acordo com o autor, uma das vertentes temáticas situa-se “[...] na história contemporânea e busca trazer

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

ao leitor os dramas vividos na modernidade brasileira, com suas ilhas de prosperidade cercadas de miséria e exclusão. [...] E logo surgem o subúrbio, a favela, a crítica ao preconceito e ao branqueamento, a marginalidade, a prisão” (2008, p.14). As considerações de Duarte encontram eco em entrevista concedida por Conceição Evaristo ao estudioso:

Considero como elementos constitutivos de um discurso literário afro-brasileiro: a afirmação de um pertencimento étnico; a busca e a valorização de uma ancestralidade africana, que pode ser revelada na própria linguagem do texto, na estética do texto; a intenção de construir um contradiscurso literário a uma literatura que estereotipiza o negro; a cobrança da reescrita da História brasileira no que tange à saga dos africanos e seus descendentes no Brasil; a enfática denúncia contra o racismo e as injustiças sociais que pesam sobre o negro na sociedade brasileira. (EVARISTO, 2011b, p.114).

Baseando-se em tais proposições, pode-se afirmar que o conto “Lumbiá” corresponde ao primeiro critério que conforma a literatura afro-brasileira, pois crianças negras – o próprio Lumbiá e sua irmã Beba – são obrigadas a trabalhar, vendendo guloseimas e flores na rua para auxiliar no sustento da família. A isto se associa a imagem opressora do segurança da loja de luminárias, mencionado anteriormente. Dele não se sabe a origem, idade, cor, etc, contudo, assume claramente a função de impedir que Lumbiá se aproxime do presépio. É ele quem barra a passagem do menino; barreira imposta pelo racismo e pelo preconceito social.

Um aspecto que merece destaque é a identificação que Lumbiá tem com Jesus. O menino sente como se ele e Cristo se assemelhassem, pois tanto a pobreza quanto as adversidades (de toda ordem) também foram enfrentadas por Jesus desde o seu nascimento, vindo ao mundo em meios aos animais. A exclusão de um e de outro, apesar das particularidades, os aproxima e os torna um: “Lá estava o Deus-menino de braços abertos. Nu, pobre, vazio e friorento como ele. Nem as luzes da loja, nem as falsas estrelas conseguiram esconder a sua pobreza e solidão. Lumbiá olhava. De braços abertos, o Deus-menino pedia por ele. Erê queria sair dali. Estava nu, sentia frio” (EVARISTO, 2011a, p.39). Outra particularidade do texto é a menção ao Rei Baltasar, um dos três reis magos, representado no presépio da loja de luminária: “[...] Os Reis Magos, os dois brancos, caminhavam um pouco abaixo da estrela-guia. O

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Rei Negro, aquele que parecia com o tio de Lumbiá, caminhava sozinho um pouco atrás [...]” (EVARISTO, 2011a, p.38). O fato de o único rei negro se encontrar passos atrás dos outros dois reis magos, que são brancos, sugere, também em cena bíblica, um indicativo do racismo. Não por acaso, Lumbiá tem a intenção de prestar a sua reverência ao único homem negro figurado no presépio: “Havia combinado com o amigo que venderiam flores, mas aquelas ele daria para o Menino Jesus e também poria algumas nas mãos do Rei Baltasar” (EVARISTO, 2011a, p.39).

A questão da autoria é outro critério que dá forma à escrita afro-brasileira. Conforme destacado, este é um dos aspectos, segundo Duarte (2008), mais controversos entre os cinco que compõe a produção literária afro-brasileira, pois está intrinsecamente ligada ao ponto de vista. Isso porque não basta possuir ascendência africana, é preciso adotar um discurso que rompe com os estereótipos impostos aos negros e denunciar o racismo e o preconceito e, desse modo, afirmar positivamente o protagonismo de crianças, mulheres e homens negros.

No caso de Conceição Evaristo, pode-se dizer que a sua biografia e bibliografia indicam a perspectiva de alguém que reivindica para si a sua origem afro. Negra, nascida em 1946, em uma favela na cidade de Belo Horizonte, mudando-se, depois, para o Rio de Janeiro, em 1973, Evaristo possui uma vasta produção literária, poemas e ficção, bem como ensaios, e trabalha ativamente em movimentos de valorização e de resgate da cultura de matriz africana e de combate ao racismo. Em depoimento concedido a Duarte, a autora afirma:

Eu sou uma escritora brasileira, mas não somente. A minha condição de brasileira agrega outras identidades que me diferenciam: a de mulher, a de negra, a de oriunda das classes populares e outras ainda, condições que marcam, que orientam a minha escrita, consciente e inconscientemente. Nesse sentido, não tenho receio algum em não só afirmar a existência de uma literatura afro-brasileira, como ainda me encaixar no grupo de autoras/es que criam um texto afro-brasileiro. (EVARISTO, 2011b, p.114).

No excerto acima transcrito, a própria escritora expressa claramente a necessidade da associação da autoria com o ponto de vista daquele que escreve, pois um não se faz sem o outro: “[...] para mim, a autonomia da literatura afro-brasileira em relação ao sujeito autor/a é relativa, e muito. O ponto de vista que atravessa o texto e que o texto sustenta é gerado por alguém. Alguém que é o sujeito autoral, criador/a

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

da obra, o sujeito da criação do texto” (EVARISTO, 2011, p.115). Logo, “Lumbiá” também abriga os critérios de autoria e de ponto de vista por se tratar de uma escritora que não apenas tem o seu lugar de fala devido ao pertencimento racial, mas por adotar e reivindicar para si a condição de afrodescendente. Como em suas demais obras, ela traz para o conto as adversidades que pesam sobre o negro na sociedade brasileira, vítima da intolerância e de condições sociais injustas.

O quarto critério apresentado por Duarte (2008) é o da linguagem, que é “[...] um dos fatores instituintes da diferença cultural no texto literário” (2008, p. 18). Sobre este aspecto importa dizer que não se trata apenas de uma escolha semântica e léxica ligada à cultura africana, mas de uma linguagem que busca fraturar estereótipos impostos por uma sociedade essencialmente preconceituosa. No conto, o termo “erê” chama atenção: “[...] Lumbiá olhava. De braços abertos, o Deus-menino pedia por ele. Erê queria sair dali. Estava nu, sentia frio” (EVARISTO, 2011, p.39). Ou ainda no seguinte trecho: “[...] O sinal! O carro! Lumbiá! Pivete! Criança! Erê, Jesus-menino [...]” (EVARISTO, 2011, p.40). Nas religiões de matriz africana, de acordo com o *Dicionário de cultos afro-brasileiros*, de Cacciatore (1977), a palavra “erê” equivale a “criança” ou a “espírito-criança”; entidade espiritual que se manifesta aos praticantes dos cultos afro-brasileiros. No contexto dos trechos transcritos, é possível inferir que a autora faz uso desse termo para se referir ao “Deus-menino” e sugerir que este ser divino tivesse se incorporado em Lumbiá, tal como acontece nos cultos afro-brasileiros. A escolha de uma divindade essencialmente eurocentrista e, portanto, branca, para mostrar-se ou se expressar por intermédio de um menino negro, insinua a desconstrução de práticas ligadas ao racismo e ao preconceito.

A associação de Lumbiá ao menino Jesus, sendo aquele representante da cultura afro-brasileira e este, da cultura eurocentrista, pode ser lida como um gesto acenado pela autora de que o diálogo intercultural é possível. Interculturalidade que se inscreve sob o pressuposto de que não basta se dispor ao diálogo com o outro, mas lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo (CANCLINI, 2007). Conceito que vai na contração da transculturação, em que o contato de uma cultura com a outra se traduz em perdas e apagamentos (ORTIZ, 1963).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Por fim, o público, apontado pelo autor como quinto e último critério que compõe a literatura afro-brasileira. Conforme já defendido por Candido (1993), a literatura se configura plenamente, como sistema articulado, a partir do triângulo escritor-obra-público. Dessa forma, o público é elemento indispensável desse tripé, do qual depende a existência da literatura (o que também vale para a literatura afro-brasileira) e para o qual o escritor dirige uma mensagem, dependendo do viés ideológico. No caso da literatura afro-brasileira, “[...] o sujeito que escreve o faz não apenas com vistas a atingir um determinado segmento da população, mas o faz também a partir de uma compreensão do papel do escritor como porta-voz de uma determinada coletividade” (DUARTE, 2008, p.20). Nessa perspectiva é que ao escritor de obras afro-brasileiras são impostas duas missões:

[...] primeiro, a de levar ao público a literatura afro-brasileira, fazendo com que o leitor tome contato não apenas com a diversidade dessa produção, mas também com novos modelos identitários propostos para a população afrodescendente; e, segundo, o desafio de dialogar como horizonte de expectativas do leitor, combatendo o preconceito e inibindo a discriminação sem cair no simplismo muitas vezes maniqueísta do panfleto. (DUARTE, 2008, p. 21).

O que se pode inferir da citação acima é que o público alvo da literatura afro-brasileira não são apenas os leitores afrodescendentes, mas também os brancos, já que o objetivo dessa produção literária é transmitir aos leitores, independentemente de raça, gênero, classe social, etc., a perspectiva da população negra, a fim de auxiliar na (re)educação das relações étnico-raciais. Pois se o racismo existe por conta de um pensamento euro-centrista, alicerçada por uma ideologia reinante, qualificada de machista, imperialista, burguesa e branca, nada mais sensato que fazer uso da Literatura como instrumento para, ao menos, minimizar a marginalização do negro na sociedade.

4 Considerações finais

Nunca é demais repetir que difundir a literatura afro-brasileira nos mais diferentes espaços é oportunizar a discussão sobre o racismo e a intolerância às diferenças, de modo a desmascarar os mais diferentes preconceitos e discriminações

que fazem parte da sociedade brasileira e, assim, conduzir para relações mais igualitárias e de respeito aos direitos humanos e à diversidade.

É, então, nesse contexto reflexivo que se inscreve este artigo, que se coloca como parcela de um esforço construtivo mais amplo, uma vez que o conto “Lumbiá”, de Conceição Evaristo, objeto aqui de reflexão e de análise, visa a denunciar as situações de precariedade e exclusão vivida por uma criança negra e pobre e, desse modo, agenciar a superação da desigualdade, com ênfase na promoção e, se não na erradicação, ao menos para amenizar todas as formas de discriminação.

Referências

CACCIATORE, O.G. **Dicionário de cultos afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: Forense, 1977.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 2007.

CANDIDO, Antonio. Literatura como sistema. In: **Formação da Literatura Brasileira**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1993. vol.I. p.23-25.

DALCASTAGNÉ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n.26, p.13-71, jul/dez 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, no.31, p.11-23, jul/dez. 2008.

EVARISTO, Conceição Evaristo. Lumbiá. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (org.). **Cadernos Negros**: contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2011. Vol. 34.

_____. Entrevista com Conceição Evaristo. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011. Vol.4. p.113-115.

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: EDUEM, 2009. p.36-58.

ORTIZ, Fernando. **Contrapunto cubano del tabaco y el azúcar**. La Habana:

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Universidad Central de las Villas, 1963.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

Recebido em: 01/08/2020.

Aprovado em: 15/09/2020.

**A LITERATURA DA FLORESTA: MULTIMODALIDADE NA NARRATIVA SOBRE
A ORIGEM DO MUNDO, DE YAGUARÊ YAMÃ**

**THE LITERATURE OF THE FOREST: MULTIMODALITY IN THE NARRATIVE ON
THE ORIGIN OF THE WORLD, BY YAGUARÊ YAMÃ**

Alex Viana Pereira *

Lígia de Souza Bruce**

Luisa Gracielli Marques Silva ***

Maria Eulane Tavares Mouta ****

RESUMO: O objetivo desse trabalho é discutir a multimodalidade na narrativa “Sobre a Origem do Mundo”, que faz parte do livro “Puratig: o Remo Sagrado” (2001), do escritor e ativista indígena Yaguarê Yamã. A obra apresenta a interação entre oralidade e escrita, palavra impressa e ilustração; entre outras características estético-literárias que classificam a textualidade como multimodal. Desse modo, o artigo propõe ainda uma reflexão sobre as características e importância da literatura de autoria indígena, bem como a relevância da mesma para a sobrevivência da cultura étnica, pois essa literatura é vista como ferramenta de luta, resistência, informação e reflexão na contemporaneidade. Por fim, o estudo pretende contribuir com a visibilidade da literatura produzida por indígenas que buscam traduzir suas tradições orais, mitos de origem, contação de histórias, saberes ancestrais, ou seja, sua cultura e identidade para narrativas escritas que mostram que os autores indígenas estão em trânsito entre a tradição tribal e ocidental.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Indígena; Multimodalidade; Resistência.

ABSTRACT: The objective of this article is to discuss multimodality in the narrative “On the Origin of the World”, which is part of the book “Puratig: the Sacred Oar” (2001), by Yaguarê Yamã. The work presents the interaction between orality and writing, printed word and illustration, among other aesthetic-literary characteristics that classify textuality as multimodal. Thus, the article also proposes a reflection on the resources

* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: alexviana742@gmail.com

** Graduada em Pedagogia pela Unopar. E-mail: ligiadessouzabruce@gmail.com

*** Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: gracielli.luisa95@gmail.com

**** Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, especialista em Psicopedagogia pela Faculdade da Serra. E-mail: eulane1961raquel@hotmail.com

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

and the importance of indigenous literature, as well as its relevance to ethnic culture, as this literature is seen as a tool of struggle, resistance, information and reflection in contemporary times. Finally, the study aims to contribute to the visibility of the literature reproduced by indigenous people who seek to translate their oral traditions, origin mittens, storytelling, ancestral knowledge, that is, their culture and identity to written narratives that show which indigenous authors are and transit between a tribal and western tradition.

KEYWORDS: Indigenous Literature; Multimodality; Resistance.

1 Considerações Iniciais

A literatura de autoria indígena ainda é considerada incipiente no Brasil. Essas textualidades vêm sendo usadas principalmente como arma de combate ao descaso com os direitos dos povos étnicos indígenas. Diante disso, é importante atentarmos ao discurso que essas obras transmitem, partindo das características estético-literárias que elas manifestam.

A poética da literatura indígena nasce na tradição oral, na narração de histórias, na natureza e nos saberes ancestrais dos povos ameríndios. Assim, o autor indígena, que está em trânsito entre a tradição tribal e ocidental, produz narrativas multimodais onde a escrita, a oralidade e as ilustrações interagem e caracterizam enredos, espaços e personagens que revelam a visão de mundo dos povos originários. Dessa maneira, a narrativa escolhida para esse estudo é baseada nas histórias tradicionais do povo Saterê-Mawé, histórias passadas de geração para geração pelos mais velhos (YAMÃ, 2001). São narrativas que tratam dos mitos gravados no *Puratig*, remo sagrado da etnia em questão, como descreve Yaguarê Yamã na apresentação de seu livro: “É no remo sagrado *Puratig* que estão gravados todos os nossos mitos. Vou contar alguns deles, e iniciarei com a criação do mundo. Essas narrativas devem ser ouvidas com toda a atenção, como é a tradição do meu povo”. (YAMÃ, 2001, p. 7).

A narrativa “Sobre a Origem do Mundo” faz parte da obra “*Puratig: o Remo Sagrado*” (2001), do autor indígena Yaguarê Yamã. Nesse conto, é possível observar a criação do mundo na perspectiva da etnia Saterê-Mawé. A história conta que há muito tempo somente dois Espíritos Criadores viviam no infinito negro: Tupana e Yurupary, ambos decidiram criar *A’at* e *Waty*, conhecidos também como Sol e Lua.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Um dominava o dia e o outro a noite e, ao verem que ambos eram muito solitários, os Espíritos Criadores resolveram originar um ser que ficasse entre *A'at* e *Waty*: a Cobra-Grande.

A grande serpente passou a se relacionar com a Lua e o Sol, “e nenhum dos dois desconfiava da traição e da deslealdade da Cobra-Grande” (YAMÃ, 2001, p. 11). Com o tempo, a Cobra-Grande ficou grávida e não sabia quem era o pai. Ao descobrirem de sua deslealdade, a Lua e Sol passaram a odiá-la. Conforme a narrativa “o tempo passou e Mói Wató Magkarú Sése deu à luz seu filho. Seu corpo era a terra e seus cabelos se transformaram em árvores, flores, capins (...)” (IDEM, 2001, p. 11), ou seja, concebendo o mundo como o conhecemos.

O mito de origem continua e a história exemplifica a existência de todas as coisas do mundo, sejam elas boas ou más, inclusive levando o leitor a compreender, no desfecho da narrativa, o motivo pelo qual todos os seres morrem e porque o mundo não é perfeito, segundo a literatura Saterê-Mawé.

Neste contexto a multimodalidade é percebida no decorrer do conto, onde podemos ver as ilustrações (feitas por Yaguarê Yamã, Queila da Glória e pelas crianças Saterê-Mawé) interagindo com a palavra impressa, com os traços da oralidade, na atmosfera da história, nos sons e ritmos da natureza, entre outras particularidades da narrativa.

Portanto, nesse trabalho propomos inicialmente discutir algumas características da literatura de autoria indígena, igualmente compreender a importância dessas textualidades que são vistas como instrumento de luta e resistência da cultura indígena. Conseqüente, analisar a narrativa escolhida para esse estudo, evidenciando os aspectos que a levam a ser multimodal, e no mesmo tópico destacar o valor social dessa obra de autoria indígena para toda a sociedade.

2 A Literatura Indígena: Poética e Resistência

A ganância do colonizador massacrou os povos indígenas durante séculos e, como nos diz o autor e ativista indígena Yaguarê Yamã (2019, p. 17), “a mão pesada

dos colonizadores foi intensa, e cruéis foram as feridas deixadas por ela. Sangue, dor, estupros... Mágoa, pragas... solidão. A violência causou danos irreparáveis”.

A historiadora Poliene Soares dos Santos Bicalho, em seu estudo “Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)”, corrobora com essa assertiva e acrescenta que,

Do encontro entre o Velho e o Novo Mundo, a história testemunhou a fúria do capitalismo mercantil que dizimou milhares de índios. Houve resistência, embora pouco pudessem fazer contra as epidemias trazidas pelos europeus, além de outros fatores nefastos que provocaram a mortandade em massa dos nativos (BICALHO, 2010, p. 55).

Atualmente no Brasil, com o discurso de modernização e avanço econômico, os indígenas, em seus aspectos culturais e sociais, continuam sendo dizimados e saqueados por conta do pouco que ainda lhes restam. Discursos errôneos disseminados na sociedade como “o índio quer terra pra quê?”, “cada vez mais o índio é ser humano igual a nós”, retratam bem esta triste realidade.

Como se não bastasse só isso, os ameríndios parecem estar sempre voltando aos pesadelos de 1.500. A atual situação trazida pela pandemia de Covid-19 que vem matando milhares de pessoas pelo mundo tem chegado ainda mais forte em várias aldeias no Brasil e atingindo os povos indígenas que se encontram em estado de vulnerabilidade, e o descaso do governo tem contribuído para o avanço da doença, pois, por exemplo, publicou no Diário Oficial da União, a Lei 14.021, de 2020, criada para o enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas, mas, de acordo com o *site* “Senado Notícias”, com vetos de pontos importantes, a saber: acesso a água potável, distribuição de materiais de higiene, oferta emergencial de leitos hospitalares e de unidade de terapia intensiva (UTI), distribuição de materiais informativos sobre a covid-19, entre outros pontos que seriam essenciais para combater a pandemia nas terras indígenas.

Diante disso, é possível observar o descaso com os territórios dos nativos, com a diversidade cultural e étnica, pois a sociedade continua vendo os indígenas como selvagens, seres inferiores e do passado que só atrasam o desenvolvimento do país, ou seja, os apresenta através de estereótipos que só reforçam “pré-conceitos” e os fazem parecer que não merecem direito algum.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Por isso, vale lembrar a relevância da luta indígena que tem como uma das armas principais a educação. Corroborando com esta luta, a Constituição Brasileira de 1988, no art.210, parágrafo segundo, assegura “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, direitos estes conquistados através de uma árdua batalha travada pelos povos étnicos brasileiros que vem se intensificando com o Movimento Indígena desde 1970 e manifesta a *voz-práxis* dos ameríndios.

Com esse reconhecimento assegurado por lei, abriu-se também oportunidade para uma nova ferramenta de luta, resistência, informação e reflexão, que vem ganhando força a cada dia, permitindo uma visão mais crítica sobre a questão dos povos originários, ajudando a manter viva a memória e cultura dos mesmos, sendo esta a Literatura Indígena. Também conhecida como Literatura Nativa, Literatura dos Povos da Floresta, Literatura de Resistência ou, como Yamã gosta de definir, Literatura da Floresta; e vem sendo difundida pelos autores indígenas, assim como pelos demais aliados dessa causa.

A respeito dessas textualidades, a escritora indígena e crítica literária Graça Graúna nos diz:

A literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones (GRAÚNA, 2013, p. 15).

Com essas textualidades é possível (re)conhecer melhor a cultura dos nativos, uma vez que essas produções possibilitam um diálogo com os espaços em que vivem, com os saberes ancestrais, com a natureza, espiritualidade, identidade, cultura e resistência dos autóctones. Por isso, é importante lembrar que não são textos produzidos apenas com a intenção de ajudar no ensino diferenciado dos indígenas, mas informar a importância da história e herança dos ameríndios a toda sociedade, permitindo que todos saibam que o Brasil é multicultural, multilinguístico e multiétnico,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

e combater com vigor a ideia de que só agora “o índio está virando ser humano igual a nós”.

E diante dessa luta, a aquisição da escrita alfabética pelos povos indígenas têm sido uma forte aliada, como destaca a estudiosa Amanda Lima:

A escrita e suas possibilidades são de grande interesse para os povos indígenas no Brasil, especialmente pela sua atuação como guardiã e portadora da voz, da memória e da realidade destes povos, possibilitando além da preservação, a divulgação de suas histórias, conhecimentos e reivindicações, levando seus discursos para além do tempo e do espaço. Através da escrita, os povos estão registrando suas histórias e conhecimentos, fazendo documentos e lutando pela autonomia e respeito perante a sociedade nacional (LIMA, 2012, p. 34).

Dessa maneira, uma das conquistas a favor dos povos indígenas brasileiros é a lei 11.645 sancionada em 2008, que também é uma das responsáveis pela ascensão da literatura indígena, uma vez que torna obrigatória a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino. Contudo, as aplicabilidades desta lei “ainda são uma incógnita para professores e alunos até mesmo nas universidades” (THIÉL, 2013, p. 1176).

Muitos professores apresentam resistência em usar as obras de autoria indígena em sala de aula ou simplesmente não conhecem essa literatura e acabam apenas trabalhando com livros didáticos, que muitas vezes apresentam conteúdos ilusórios sobre a vida dos povos indígenas, reafirmando estereótipos e negando a diversidade do país. Em outras palavras, valorizam apenas obras com discurso ocidental que camuflam a verdadeira identidade dos povos originários.

Professores desconhecem os autores indígenas ou julgam suas obras por critérios canônicos ocidentais de literariedade, o que faz com que não reconheçam nestas textualidades valor estético comparável àquele dos textos recomendados nos currículos e exigidos em exames e concursos. (THIÉL, 2013, p. 1177).

Mas isso não é surpresa, pois como vimos anteriormente, para se abordar a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em sala de aula foi preciso criar uma lei que obrigasse a existência desse estudo, sendo que deveria ser a base para se compreender toda a história do Brasil e sua sociodiversidade, visto que os primeiros habitantes desse lugar foram os povos indígenas. Diante disso, lideranças desses

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

povos estão lutando, juntamente com aliados que demonstram empatia pela causa, para mudar essa realidade, para que seja contada a verdadeira história do Brasil, e a literatura indígena é um forte instrumento para isso.

De tal modo, essa luta tem ganhado forças com a expansão dos textos de autoria indígena que servem como arma para romper estereótipos e manter viva a memória da cultura dos povos originários, por isso Daniel Munduruku (2018, p. 83) diz que “pensar a literatura indígena é pensar no movimento da memória para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam” E segundo Graça Graúna (2013), “Essa percepção da memória [...] configura um dos aspectos intensificadores do pensamento indígena na atualidade”.

Assim, a poética da literatura indígena nasce nas histórias orais, no cotiando, na luta, no imaginário, nos mitos, na espiritualidade, na relação complexa do nativo com a natureza, na dança, nos ritos, nos grafismos, ou seja, na cultura dos povos da floresta, o que “[...] implica um conjunto de vozes entre os quais o(a) autor(a) procura testemunhar a sua vivência e transmitir ‘de memória’ as histórias contadas pelos mais velhos [...]” (GRAÇA, 2013, p. 23), e isso torna as textualidades indígenas híbridas e com múltiplas modalidades, definindo sua poética, reafirmando o seu valor literário e seu diferencial.

A literatura indígena emprega a presença técnica e instrumental no uso da linguagem e conceitos que estão presentes na definição de literatura. Como produto da imaginação, ela porta significados que solicitam interpretação e constitui objeto estético. Logo, não está isenta de conceitos e formas literárias universais. Seus autores estão em trânsito contínuo entre as tradições tribais e ocidentais e é isso que caracteriza a literatura de autoria indígena como híbrida e com múltiplas modalidades discursivas. (PEREIRA & SANTOS, 2019, p.46).

E mesmo sendo escrita por autores indígenas específicos como, por exemplo, Yaguarê Yamã, Lia Minapoty, Daniel Munduruku, Tiago Hakiy, Márcia Wáyna Kambeba, Olívio Jekupé, Eliane Potiguara, Graça Graúna, entre tantos outros, representam a voz coletiva das etnias que estão resistindo para sobreviver num país que tem autoridades empenhadas em negar a identidade, a cultura, línguas, crenças, ritos, isto é, a existência dos povos originários, donos dessa terra “que os tupinambás

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

chamavam de Pindorama, a terra das palmeiras e que hoje chamamos Brasil” (YAMÃ, 2019, p. 17).

De tal modo, as etnias estão investindo nessa nova ferramenta de luta e, como vimos anteriormente, são muitos os escritores indígenas que estão surgindo e se dedicando cada vez mais em seus textos (ALMEIDA, 2009). E, segundo Daniel Munduruku (2018, p. 83), é preciso dominar efetivamente a técnica de escrever para poder usá-la a favor dos povos indígenas; e dominar essa técnica não é negar ser indígena, pelo contrário, “é afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade (...)”. É justamente dessa forma que o escritor Yaguarê Yamã atua nas suas produções.

Assim sendo, é preciso que a literatura indígena seja cada vez mais divulgada e alcance amplamente os estabelecimentos de ensino, para que a verdadeira história dos nativos seja contada e seja valorizada, sem estereótipos e preconceitos historicamente produzidos, evidenciando, portanto, a diversidade dos povos indígenas brasileiros que durante cinco séculos vem sendo negada.

3 A Multimodalidade na Narrativa *Sobre a Origem do Mundo*

A narrativa elencada para esse estudo foi “Sobre a origem do mundo” encontrada no livro “Puratig: o remo sagrado” (2001) do autor indígena Yaguarê Yamã. O escritor Yaguarê Yamã, premiado nacional e internacionalmente, participante de feiras de livros e paletrante por todo Brasil, aborda sobre a temática indígena a partir de sua luta e causa social. É ativista e atualmente milita pela demarcação do território do seu povo. Ilustrador, professor, geógrafo e indígena amazonense, vindo da etnia Maraguá (por parte de mãe) com mestiçagem em Saterê Mawé (por parte de pai), possui vinte e sete livros publicados pelas mais diversas editoras e é vencedor de prêmios importantes da literatura infanto-juvenil como, por exemplo, o Altamente Recomendável (FNLIJ), que serve como afirmação da importância e competência da literatura desse autor que busca a inserção e divulgação da cultura indígena na sociedade.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

As narrativas de Yamã são inspiradas na sua relação com a floresta e na tradição de contação de histórias das etnias Maraguá e Saterê-Mawé, as quais ele pertence. Esse primeiro povo é conhecido pelas histórias fantásticas e de assombração, popularmente chamadas de histórias de *visajes* no Amazonas, já o segundo, é conhecido “como o ‘povo do guaraná’, cultivadores milenares dessa planta [...] originária das terras pretas e férteis da região dos rios sagrados Mawés-açu, Maráv, Mampurú e Andirá” (YAMÃ, 2001, 42), além de serem conhecidos pelos mitos de origem.

São tessituras que caracterizam o imaginário dos povos indígenas dessa região, em específico do povo Maraguá e Saterê Mawé, como visto anteriormente. Assim, as narrativas de autoria indígena garantem a manutenção dos saberes ancestrais e a legitimação de identidades dos ameríndios (THIÉL, 2012, 2013).

As obras desse escritor são multimodais, isto é, alicerçadas na categoria do múltiplo, dessa forma o autor indígena consegue valorizar cada detalhe de sua cultura. É possível observar, por exemplo, na narração da textualidade selecionada para esse estudo, traços de oralidade interagindo com a escrita, das ilustrações que mostram a figura da Cobra-Grande e da aldeia interagindo com a palavra impressa, além dos grafismos indígenas que exemplificam o remo sagrado *Puratig* presente logo na capa do livro de Yamã, entre outras características que juntas perpetuam a tradição oral e valorizam a ancestralidade, a resistência e mantêm viva a memória dos povos originários.

Conforme Thiél (2006), a arte de narrar está entrelaçada diretamente com a história humana, e as histórias orais representam o imaginário dos povos indígenas. Diante disso, quando o autor coloca, por exemplo, no início de seu livro a maneira de se contar histórias conforme a tradição de seu povo, ele está valorizando a sua cultura, sua etnia e ancestralidade, como podemos observar no seguinte trecho da narrativa escolhida para análise:

Na minha aldeia, que fica lá dentro da floresta amazônica, numa região muito distante, a que se chega depois de viajar luas e luas, as crianças gostam muito de se divertir, especialmente de brincar de pular na água e ouvir histórias (YAMÃ, 2001, p. 8).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Nota-se, então o resgate da memória do escritor indígena no olhar testemunhal do narrador de “Sobre a origem do mundo”, e apesar do autor não viver mais diretamente na aldeia, ele não esquece como é a vida naquele espaço de saber ancestral e relação mútua com a natureza, por isso ele busca sempre resgatar essa memória, como elucida o narrador antes de narrar o mito sobre a origem do mundo: “À tarde, meninos e meninas vão para a beira do rio tomar banho: pulam na água, brincam de pega-pega, e só vão embora quando o sol se põe” (YAMÃ, 2001, p. 8). De tal modo, prepara-se ainda a atmosfera da narrativa, onde se identifica a figura do contador de histórias da aldeia.

Quando chega a noite, do mesmo modo que faziam seus antepassados, o velho caminha para uma das casas cobertas de palha e senta-se numa das redes. Então, o pessoal da aldeia e as crianças se aproximam e sentam aos seus pés, sob as lamparinas acesas, para ouvir as histórias e aventuras do nosso povo. Enquanto isso, lá na mata, o *karaxué* e a *macucaua* entoam seus cantos e os sapos coaxam na beira dos lagos e igarapés. A lua aparece bonita e ilumina a aldeia. Todos fazem silêncio e esperam ansiosos o velho começar sua narrativa. Ele baixa a cabeça, respira fundo e começa a contar... (YAMÃ, 2001, p. 8-9).

O fragmento revela uma narrativa mnemônica contada pelo ancião da aldeia, assim, mostra os traços da oralidade interagindo com a escrita quando dá detalhes da preparação para iniciar a história, destacando o velho contador de histórias, a forma como costumam se reunir na aldeia, o espaço e o som do canto dos pássaros que ditam o ritmo da floresta, ou seja, o cotidiano ameríndio, permitindo que o leitor sinta a atmosfera do conto e consiga “ouvir” e ver o velho baixar a cabeça e narrar o que ele e seus antepassados viveram. Assim, o fragmento da narrativa de Yaguarê Yamã vai ao encontro do que afirma Janice Thiél:

Estas estratégias discursivas estão presentes no universo da contação de histórias compostas na tradição oral para um público heterogêneo, formado por crianças, jovens e adultos. Ao serem traduzidas para o texto escrito, as estratégias discursivas da oralidade podem ainda ser percebidas nos textos indígenas e podem promover a sensibilidade estético-linguística de seus leitores, neste caso, de crianças e jovens (THIÉL, 2013, p. 1181).

Além das estratégias discursivas que colocam a narrativa na categoria do múltiplo (multidiscursiva), outro aspecto pode ainda ser percebido no conto “Sobre a origem do mundo”: a multiautoria. Logo na preparação para se narrar a história, como

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

vimos acima, é apresentado a figura do contador de histórias, esse se vale de seus antepassados, revelando a autoria coletiva/ancestral da narrativa por ser repassada de geração para geração, caracterizando, portanto, a multiautoria que Yaguarê Yamã costuma compartilhar também na apresentação de suas obras literárias.

Amiguinhos, desde quando eu era um indiozinho que vivia feliz na minha aldeia, sempre queria ouvir as histórias antigas do meu povo, e apreciava muito ouvi-las. Procurava compreendê-las direitinhos para depois passar para os meus descendentes esse conhecimento, do mesmo modo que meus pais e meus tios passaram para mim e meus avós para eles (YAMÃ, 2001, p. 7).

Deste modo, a tradição de contar histórias se perpetua e se mantém viva na memória dos povos indígenas e de toda a sociedade. Destarte, ao entrar diretamente na narrativa “Sobre a origem do mundo”, é apresentado, na perspectiva Saterê Mawé, o mito de criação do mundo.

Para Mircea Eliade (2000, p. 12), são mitos cosmogônicos, isto é, consideradas histórias verdadeiras “porque a existência do Mundo aí está para prova-lo; o mito da origem da morte é igualmente ‘verdadeiro’ porque é provado pela mortalidade do homem, e assim por diante” como se exemplifica no seguinte trecho da narrativa:

- Vocês me fizeram terra, está bem! Mas eu os chamarei sempre para mim. Esse será o preço que vocês pagarão por terem me transformado em mundo./É por essa razão que todos os seres morrem, até mesmo os seres humanos [...]” (YAMÃ, 2001, p. 13).

Em outras palavras esses mitos tratam das façanhas dos Entes Sobrenaturais e contam uma história sagrada.

É sempre, portanto, a narrativa de uma ‘criação’: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos ‘primórdios’[...] Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural. (ELIADE, 2000, p. 11).

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Diante disso, na narrativa de Yaguarê Yamã, essa situação fica explícita quando o narrador começa a história da seguinte maneira: “Há muito, muito tempo o mundo não existia. Nada havia sido criado. Somente dois Espíritos Criadores viviam no infinito: Tupana e Yurupary” (YAMÃ, 2001, p. 10). Ou seja, é enfatizada no trecho da textualidade indígena a presença dos Entes Sobrenaturais que Eliade (2000) também destaca em seu estudo como característica do mito, bem como a referência ao “tempo prestigioso” em que surgem os Espíritos Criadores, conforme é elucidado na história Saterê-Mawé.

Segundo Janice Thiél (2013, p. 1182), os parágrafos de abertura dos contos indígenas também revelam outra situação, visto que “muitas vezes, a consciência de uma continuidade ou de uma permanência de um saber ancestral; ao mesmo tempo, sinalizam a atemporalidade da história”, por isso, ainda de acordo com a autora, é possível observar “fórmulas equivalentes ao ‘era uma vez’ das histórias canônicas ocidentais” (IDEM, 2000, p. 1182), como se pode notar no trecho já citado anteriormente: “Há muito, muito tempo o mundo não existia (...)” (YAMÃ, 2001, p. 10).”

Em outro excerto da narrativa de Yamã se observa a origem do Sol e da Lua, segundo o mito cosmogônico dos Saterê-Mawé: “Tupana criou *A’at*, o Sol, e Yurupary criou *Waty*, a Lua. E eles passaram a existir” (YAMÃ, 2001, p. 10). Nesse fragmento, a narrativa indígena também coaduna com os estudos de Eliade (2000), onde o mitólogo chama isso de “narrativa de uma criação”, ou seja, o mito revela a perspectiva da criação do mundo conforme a visão dos nativos.

Resumidamente, o mito cosmogônico que Eliade destaca em seu estudo e que podem ser percebidos, por exemplo, na narrativa de Yaguarê Yamã, ressalta a ancestralidade e tradição oral dos povos indígenas, trata-se de histórias consideradas reais que fazem parte do cotidiano das etnias e revelam a espiritualidade, crenças e ritos desses povos.

Desse modo, quando o autor indígena traduz essas histórias orais para narrativas escritas, e mesmo que sejam de um povo específico, acredita-se que novos públicos possam ser alcançados e conscientizados a respeito da importância de toda a cultura indígena brasileira, além de legitimar, mesmo que ainda timidamente, a literatura de autoria indígena que possui uma riqueza estético-literária incontestável

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

quando analisada, e vem garantido a visibilidade dos ameríndios que por mais de cinco séculos foram estigmatizados.

Estes aspectos podem ser discutidos, em graus de complexidade diferentes, pelo público de crianças e jovens de culturas indígenas e/ou ocidentais, cada qual segundo suas experiências e visões de mundo, possibilitando conhecimento do outro e desenvolvimento da competência de leitura multicultural. (THIÉL, 2013, p. 1181).

Além disso, os textos indígenas são, na contemporaneidade, fontes essenciais para promover o conhecimento verdadeiro sobre os povos originários e amenizar os estereótipos impostos pelos colonizadores que, como já dito, só fortalecem preconceitos e silenciam a cultura dos povos indígenas brasileiros.

Assim, estudar a literatura indígena e seus variados aspectos, é contribuir com a resistência dos povos da floresta, é garantir que seus conhecimentos ancestrais, a tradição oral, ritos, crenças, identidade e cultura não sejam esquecidos, mas lembrados, praticados, vividos livremente pelos ameríndios que, mesmo vivendo num país tão desigual e preconceituoso, combatem formidavelmente, através da literatura que ecoa a voz poética coletiva indígena, o etnocídio, ocorrido há séculos e que insiste em se perpetuar.

4 Considerações Finais

Em tempos sombrios para os povos indígenas no Brasil, temos assistido a eclosão da literatura de autoria indígena que brilha como a luz do fim do túnel e que a cada dia ganha força e se legitima como grande ferramenta de luta para os ameríndios que buscam a demarcação de seus territórios, reconhecimento e respeito pela sua identidade e cultura que tanto foram massacradas e o que restou ficou estigmatizada durante anos.

Apesar da luta diária dos autores indígenas e aliados para o reconhecimento dessa literatura que traz em sua poética a ancestralidade, a tradição oral e o respeito mútuo entre o nativo e a natureza, essas obras ainda são pouco conhecidas e compartilhadas nos ambientes de ensino, por isso é importante estudar as especificidades e divulgar essas narrativas que representam ainda a resistência dos

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

indígenas num país que tenta se iludir e enganar com sua própria formação histórica, e negligencia sua verdadeira essência.

Assim, é preciso estudar as características estético-literárias e os discursos que ecoam através da literatura de autoria indígena, evidenciando o seu valor literário e importância para a manutenção da cultura indígena que surge com a competência multicultural, multiétnica, multilinguística, multiautoral, entre outros aspectos que as textualidades dos povos da floresta propõem através de sua multimodalidade.

Portanto, ao analisarmos a narrativa “Sobre a origem do mundo” presente no livro “Puratig: o remo sagrado” (2001), de Yaguarê Yamã, foi possível constatar muitas dessas características e compreender ainda como os autores indígenas, que estão em trânsito entre a tradição tribal e ocidental, buscam traduzir suas tradições orais, contação de histórias, mitos de origem e saberes ancestrais para as narrativas escritas, levando o leitor a refletir sobre a cultura do outro e ter empatia pela existência e resistência dos povos indígenas e reconhecer a sociodiversidade do país.

Referências

ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidentada: experiência literária em terra indígena**. Belo Horizonte: Editora UFMAG, 2009.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)**. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de Brasília. Brasília, DF: UNB, 2010.

BOLSONARO SANCIONA COM VETOS LEI PARA PROTEGER INDÍGENAS DURANTE PANDEMIA. **Senado Notícias**, 2020. Disponível em: <<https://www.senado.leg.br>>. Acesso em: 10jun, 2020

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Da educação, da cultura e do desporto, Seção I da educação. **Diário Oficial da União**, 1998, v. 126, nº 66. Disponível online em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm. Acesso em: 06jun. 2019

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 10set, 2018

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. trad. Pola Civelli. 5a. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2000.

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

LEI N° 14.021, DE 7 DE JULHO DE 2020. **Diário Oficial da União**, 2020. Disponível em : <www.in.gov.br>. Acesso em: 10jun, 2020

LIMA, Amanda Machado Alves de. **O livro indígena e suas múltiplas grafias**. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura O reencontro da memória. In: Dorrico, Julie; Denner, Leno Francisco; Correia, Heloisa Helena Siqueir; Denner, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 424-83, ISBN - 978-85-5696-438-0, 2018.

NOVAIS, Carlos Augusto. Literatura Indígena. **Glossário Ceale**. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em 10jun, 2020.

PEREIRA, Alex Viana; SANTOS, Francisco Bezerra dos. Espacialidades fantásticas e monstruosas em uma narrativa de autoria indígena. **Revista Querubim**. Rio de Janeiro, vol.1, nº. 38, pp. 122-50, 2019.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. **Educação & Realidade**. nº. 4, p. 1175-1189, 2013. Disponível online em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 01fev. 2019

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

YAMÃ, Yaguarê. **Puratig: o remo sagrado**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
A todos os indígenas e aliados: reflexão sobre o movimento indígena atual. São Paulo: Editora Cintra, 2019.

YAMÃ, Yaguarê. Povo Maraguá. **Blog de Yaguarê**. Disponível em: <www.blogdeyaguare.blogspot.com>. Acesso em 10jun, 2020

Recebido em: 06/06/2020.

Aprovado em: 27/08/2020.

GÊNERO RESUMO: PERCEPÇÕES DE INTERTEXTUALIDADE E LETRAMENTO DISCIPLINAR

ABSTRACT GENRE: PERCEPTIONS OF INTERTEXTUALITY AND DISCIPLINARY LITERACY

Brenda Catarina da Silva*

Milena Corrêa Gambôa**

RESUMO: Este artigo tem como objetivo encontrar características convergentes e divergentes do gênero resumo para congresso em duas áreas de conhecimento: Ciências Biológicas e Letras, com base na leitura de Marcuschi (2010), Koch e Elias (2006), Silva (2012), Hoffnagel (2010), Motta-Roth e Hendges (2010). Para tal, foram observadas, de modo comparativo, as suas composições estruturais, bem como o modo de utilização da intertextualidade por ambas as disciplinas. Destarte, pudemos concluir que, apesar de seguirem um mesmo padrão estrutural exigido pelo suporte de coleta e utilizarem de forma eficiente a intertextualidade, as disciplinas analisadas seguem particularidades características de sua área de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros acadêmicos. Gênero resumo. Intertextualidade. Letramento disciplinar.

ABSTRACT: This article tries to find convergent and divergent characteristics of the abstract genre for congress in two areas of knowledge: Biological Sciences and Literature, based on the reading of Marcuschi (2010), Koch and Elias (2006), Silva (2012), Hoffnagel (2010), Motta-Roth and Hendges (2010). For this, their structural compositions and the way of using intertextuality by both disciplines were observed in a comparative way. Therefore, we could conclude that, although they follow the same structural pattern required by the collection medium and efficiently use intertextuality, the analyzed disciplines follow specific characteristics of their area of knowledge.

KEYWORDS: Academic genres. Abstract genre. Intertextuality. Disciplinary literacy.

* Graduanda em Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: brenda.catarina1@live.com

** Graduanda em Licenciatura em Letras Português na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) – Letras da mesma IES. E-mail: milenacgamba@hotmail.com.

1 Introdução

Os estudos dos gêneros na perspectiva bakhtiniana preveem uma comunicação verbal consideravelmente prejudicada, caso os *gêneros do discurso* não fizessem parte das práticas sociais humanas (BAKHTIN, 1992 apud KOCH e ELIAS, 2006). Os gêneros textuais são, portanto, responsáveis por condicionar as práticas sociodiscursivas dos indivíduos, possibilitando a construção de discursos de acordo com as intenções e exigências das mais diversas esferas comunicativas nas quais estão inseridos (KOCH e ELIAS, 2006; MARCUSCHI, 2010). Tendo em vista que os gêneros apresentam conteúdo, estilo e composição próprios a cada esfera de atuação, conforme postula Bakhtin, os que compartilham algumas características pertencem a um mesmo *domínio discursivo* – esferas discursivas que “propiciam o surgimento de discursos bastante específicos” (MARCUSCHI, 2010).

É um exemplo de esfera discursiva e o objeto de estudo desta pesquisa o discurso acadêmico, que abrange um conjunto de gêneros, dentre os quais podemos citar: artigo científico, monografia, dissertação, tese e resumo. De forma geral, os gêneros acadêmicos são dissertativos e apresentam coesão e coerência textual, através de uma linguagem formal, clara e concisa, bem como objetividade, imparcialidade e veracidade dos dados apresentados. Em suas composições também estão presentes citações e paráfrases, resultantes do processo da intertextualidade, bem como o uso de termos técnicos, o que restringe de forma considerável os seus leitores. Essas características, ainda que presentes na maioria dos gêneros acadêmicos, seguem diferentes graus de exigências em diferentes áreas disciplinares, conforme orienta Silva (2012) ao introduzir o termo *letramento disciplinar*. De forma que tenhamos uma análise mais minuciosa dos gêneros textuais, especificamente os acadêmicos, faz-se necessária a percepção das características particulares a cada área de conhecimento.

Neste artigo, concentramo-nos em analisar o gênero resumo para congresso devido a sua importância no domínio acadêmico, dado que, por resumir uma pesquisa que lhe segue, funciona como primeiro contato entre a pesquisa e a comissão avaliadora de um evento; e por tal, é utilizado como critério de seleção para

apresentação em congresso, seminário ou conferência (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010). Temos como objetivo elaborar uma análise comparativa dos gêneros resumos para congresso em duas áreas de conhecimento (Ciências Biológicas e Letras), de forma que seja possível a comparação entre suas características estruturais e intertextuais, notando, assim, semelhanças e diferenças. A pesquisa compõe-se em fundamentação teórica, metodologia e análise de dados, onde o objetivo supracitado será desenvolvido.

2 Fundamentação teórica

Ratificando o caráter situado e flexível dos gêneros textuais, visto que estes se comportam como práticas sociocomunicativas (KOCH e ELIAS, 2006) ou sociodiscursivas (MARCUSCHI, 2010), Silva (2012, p. 98) conceitua a escrita como uma “*prática social* de natureza situada”, uma vez que esta se ajusta a partir das intenções e demandas de cada esfera comunicativa na qual o indivíduo está inserido. Tendo como foco o domínio acadêmico, os gêneros textuais característicos dos cursos de graduação concentram-se na concepção de *letramento acadêmico*, o qual é diferenciado pela disciplinaridade, interação professor/aluno e crenças do professor sobre boa escrita, como esquematizou o autor. Corroborando, pois, o caráter situado da escrita, os gêneros acadêmicos seguem diferentes propósitos, características e convenções de acordo com as exigências particulares das diversas disciplinas. Assim, não é possível falar de uma escrita acadêmica homogênea, surgindo, então, a necessidade da ramificação do letramento acadêmico em diferentes letramentos disciplinares, respeitando as peculiaridades de uso da escrita de cada curso acadêmico, conforme fundamenta o autor.

Isto posto, é esperado que disciplinas distintas, como Ciências Biológicas (Ecologia) e Letras (Literatura), áreas de conhecimento escolhidas para esta análise, apresentem diferentes características e exigências de apresentar, através da escrita, seus conhecimentos. Na escrita do curso de Ecologia há o uso mais recorrente de termos técnicos, e os argumentos, de característica mais consistente (por uma maior apresentação de dados que os comprovem), se baseiam em teorias mais concretas;

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

normalmente entra-se em discussão a convergência ou divergência dos resultados obtidos em relação a estudos anteriores. A escrita do curso de Literatura, por sua vez, contém um número mais limitado de termos e informações técnicos, o que restringe de forma menos significativa a compreensão de seus dados e referências; é, ainda, de caráter mais abstrato, dado que a Literatura pende para interpretação individual e considerações referenciais mais abrangentes que a Ecologia.

É característica intrínseca da escrita universitária a apresentação de conhecimentos sobre uma determinada área, levantando uma nova abordagem sobre uma questão relevante. Como “os textos não aparecem isolados, mas em relação a outros textos; que escrevemos em resposta a textos anteriores, e reconhecendo que quando lemos, usamos o conhecimento e a experiência vindos de leituras e experiências anteriores” (HOFFNAGEL, 2010, p. 298), é esperado que os gêneros acadêmicos, ao apresentarem conhecimentos, façam referências a leituras que influenciaram o pensamento do autor sobre as informações que serão desenvolvidas ao longo do texto. Esse processo, o qual recebe a nomenclatura *intertextualidade* e é definido por Bazerman (2006 apud HOFFNAGEL, 2010) como as relações explícitas e implícitas entre um texto e seus antecedentes, apresenta características próprias de acordo com as demandas de cada disciplina acadêmica, corroborando a ideia do letramento disciplinar.

O gênero resumo para congresso, objeto de análise deste artigo, tem como finalidade resumir em linguagem econômica uma pesquisa subsequente: um trabalho que será apresentado em evento. Uma vez que funciona como primeiro contato entre a pesquisa e o leitor, seja este a comissão avaliadora de congresso, seminário ou conferência, ou um participante desses eventos, é de suma importância que o resumo faça uma seleção eficiente das informações relevantes para convencer o leitor a aceitar a pesquisa em questão. Para atingir esse objetivo, o resumo organiza-se de modo que haja a definição do problema a ser analisado, o estabelecimento do objetivo da pesquisa, a descrição do método ou metodologia utilizada, a apresentação dos resultados observados e a conclusão, apresentando a importância e interpretação dos resultados anteriormente expostos (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010). É possível,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

porém, que essas partes constituintes do resumo, não estejam todas presentes ou organizadas na ordem a qual foi exposta acima.

3 Metodologia

O método de análise deste artigo possui natureza comparativa, e para a constituição do seu *corpus*, extraímos do Anais do XIX Congresso de Iniciação Científica (CONIC) da UFPE, seis resumos expandidos publicados no ano de 2011, dentre os quais três são da área de Ciências Biológicas (Ecologia) e três da área de Letras (Literatura). A metodologia comparativa utilizada neste trabalho visa a encontrar convergências e divergências disciplinares ao comparar o gênero resumo para congressos em diferentes áreas de conhecimento, tomando como base o conceito de letramento disciplinar, o qual confirma o caráter heterogêneo da escrita acadêmica. Os aspectos analisados serão a estrutura retórica dos sumários dos resumos expandidos da área de Letras e de Ecologia e a forma como a intertextualidade é utilizada por ambas as disciplinas.

A seguir, apresentamos os títulos dos resumos expandidos – cujos sumários encontram-se anexados no final deste artigo – de cada área e suas respectivas denominações, as quais passam a representar os títulos a partir de agora:

Quadro 1: Relação entre os títulos dos resumos expandidos analisados da área de Letras e Ciências Biológicas e suas respectivas denominações

Resumos expandidos de Ciências Biológicas (Ecologia)	
Títulos	Denominações
Caracterização fisionômica e zonação dos macrozoobentos da praia de Paraíso – PE.	RE1
Levantamento taxônico da fauna de drofilídeos em ambientes de caatinga e Pernambuco.	RE2
Influência do efeito de borda sobre a composição, riqueza e diversidade das	RE3

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

samambaias e licófitas da mata do Estado (São Voncente Férrer, PE, Brasil).	
Resumos expandidos de Letras (Literatura)	
Títulos	Denominações
A figura de Flâneur na Literatura Portuguesa Moderna: Cesário Verde, Fernando pessoa e José Saramago.	RL1
Literatura Conventual feminina no século XVIII: O êxtase e a mulher na autobiografia de Úrsula Suárez.	RL2
Modernismo e Regionalismo nos anos 20 em Pernambuco.	RL3

Fonte: Elaboração das autoras

4 Análise de dados

Apesar de os resumos seguirem um mesmo padrão estrutural exigido pelo suporte de coleta, constatamos que a construção de seus sumários funciona de forma diferente nas duas áreas de conhecimento. Podemos perceber que as partes constitutivas – problematização, objetivo, fundamentação teórica, metodologia, resultados e conclusão - não se encontram exatamente na mesma ordem e, em algumas situações, há até mesmo a ausência de alguma dessas partes. Todos os resumos avaliados possuem problematização (contextualização do tema), e como não apresentam nenhum marcador linguístico característico, decidimos não expô-los na tabela posterior. A seguir, apresentaremos uma análise comparativa dos elementos da estrutura retórica dos sumários e seus marcadores linguísticos:

Quadro 2: Comparação das partes constitutivas dos sumários presentes nos resumos expandidos das áreas escolhidas – Letras e Ciências Biológicas.

Partes constitutivas dos textos RE1, RE2 E RE3			
PARTES	RE1	RE2	RE3

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Objetivo	“O presente estudo <i>teve como objetivo</i> ¹ identificar [...]”.	“No presente estudo <i>caracterizamos</i> as assembléias de drosofilídeos[...]	“O <i>objetivo</i> deste trabalho foi analisar a influência [...]”.
Metodologia	“Os <i>dados foram coletados</i> no[...] foi utilizada uma <i>metodologia híbrida</i> [...]”.	“ <i>Foram estudados</i> sete municípios [...] em períodos [...]”.	“[...] <i>foram realizadas</i> dez excursões [...] <i>selecionando</i> [...] realizando [...]”.
Fund. Teórica	X	X	X
Resultados	“Foi <i>verificado que</i> [...] Os <i>resultados obtidos</i> indicam que não existem diferenças significativas[...]	“ <i>Foram amostrados</i> 13.811 drosofilídeos distribuídos em 29 espécies.”	“[...] no interior da floresta <i>foram encontrados</i> 545 indivíduos [...] esse valor <i>foi de</i> 425 indivíduos.”
Conclusão	“ <i>Pelos resultados encontrados</i> se faz necessário a continuidade das coletas a fim de...”	“[...] <i>apontamos</i> [...] <i>alertando</i> para a necessidade urgente [...]”.	“ <i>Apesar das</i> diferenças [...] <i>porém</i> não houve [...] <i>Porém</i> [...] não identificou”.
Partes constitutivas dos textos RL1, RL2 E RL3			
PARTES	RL1	RL2	RL3
Objetivo	“A presente pesquisa <i>visa a analisar</i> como se configura[...] Além de verificar[...] Assim como, <i>investigar</i> [...]”	“O <i>foco</i> de nosso trabalho foi[...]	“[...]esse trabalho <i>busca</i> investigar, digitalizar e organizar artigos e ensaios[...]
Metodologia	X	X	X
Fund. Teórica	“ <i>Através desses conceitos desenvolvidos pelos teóricos</i> [...]”.	“Para o confronto de dados nos <i>utilizamos dos estudos de Bethel</i> (2004) [...]”.	“Usando procedimentos metodológicos <i>utilizados por outros pesquisadores</i> [...]”.
Resultados	X	X	X

¹ Ênfase em itálico adicionada para destacar, em todos os trechos selecionados na tabela, os marcadores linguísticos específicos de cada parte constituinte do sumário.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Conclusão	X	X	X
-----------	---	---	---

Fonte: Elaboração das autoras

A partir desta análise, percebemos que nos sumários coletados de Ecologia ocorre a apresentação de resultados, mas nunca de fundamentação teórica; o contrário acontece nos de Literatura, os quais apresentam fundamentação teórica, mas não resultados, contendo ainda menos componentes do que os sumários de Ecologia. Isso ocorre porque, pela natureza prática dos resumos de Ecologia, é esperado que os resultados concretos sejam logo expostos no sumário, bem como a metodologia a qual foi utilizada para obtenção desses dados. Esses aspectos, porém, não são esperados nos resumos Literatura, dado sua natureza teórica e abstrata, sendo mais recorrente o uso de fundamentação teórica para construção de seus sumários.

Partimos agora para a análise dos aspectos intertextuais dos resumos. Ainda que seja um traço comum do letramento acadêmico, a intertextualidade apresenta-se de formas diferentes nos letramentos disciplinares, respondendo às particularidades de cada área disciplinar. Nos resumos acadêmicos de Ecologia, foi percebido que a intertextualidade aparece principalmente com três finalidades: Explicação teórica, exposição metodológica e comparação de resultados com outros teóricos.

A intertextualidade para explicação teórica é usada para mostrar ao leitor que a descrição do objeto em questão foi baseada na leitura de outro texto. Esse caso aparece, principalmente, nas introduções dos resumos e é desenvolvido em forma de citação indireta, uma vez que a ideia do autor citado não é apresentada com suas próprias palavras, mas a partir das palavras do autor que realiza a intertextualidade. Abaixo, exemplifica-se o uso da intertextualidade para explicação teórica:

Exemplo 1:

[...] as espécies de plantas e animais são frequentemente adaptadas de forma precisa a certa temperatura, umidade e níveis de luz, essas mudanças eliminarão muitas espécies dos fragmentos de Floresta (*Primack & Rodrigues, 2001*). ¹ [RE3].

¹ Ênfase em itálico adicionada para destacar os elementos que indicam a intertextualidade.

A referência a outros textos também é utilizada, nos resumos de Ecologia, para exposição metodológica. As leituras anteriores, então, servem de base para os procedimentos da pesquisa, uma vez que seus métodos são reproduzidos. A intertextualidade não consiste, pois, em uma citação, uma vez que o método não é explicado, apenas mencionado. Nos resumos analisados, esse caso aparece na apresentação de materiais e métodos, e pode ser exemplificada a partir dos trechos a seguir:

Exemplo 2:

Os transectos foram divididos em setores de um metro e registrando a natureza do substrato de acordo a frequência e cobertura utilizando as categorias modificadas de ² Woodman (1992). [RE1].

Exemplo 3:

Drosofilídeos adultos foram capturados com o modelo de armadilha estabelecido por Tidon e Sene (1988). [RE2].

O processo intertextual é, ainda, empregado para comparação dos resultados obtidos com outros resultados de teóricos procedentes. Essa técnica funciona para citar outros textos que observaram fatos semelhantes ou iguais ao observado no resumo em questão, de forma que possa contestá-lo a partir das divergências ou convergências. Recorrente na apresentação de resultados e discussões (ou só discussões), a intertextualidade para comparação de resultados apresenta-se, nos resumos de Ecologia, de forma indireta, como ilustra o seguinte trecho:

Exemplo 4:

A maior diversidade de espécies de drosofilídeos na estação chuvosa também foi observada por Oliveira (2011) em áreas de manguezais, mas um padrão inverso foi observado por Cabral (2010) para uma área de Brejo de Altitude no município de Bonito. [RE2].

Analisando, agora, os resumos de Literatura, percebemos que a intertextualidade é utilizada para exposição metodológica, como nos resumos de Ecologia, mas não para explicação teórica ou comparação de resultados com outros teóricos. Em lugar desses foi observado um processo intertextual para indicar leituras

² Ênfase adicionada em realce colorido para apontar as expressões linguísticas que anunciam a intertextualidade.

que explicitam a ideia de outros teóricos acerca de seu objeto de análise; ou para indicar leituras que auxiliaram na compreensão e na análise das obras em questão.

É importante salientar, em primeira instância, que, por ser uma análise literária, os resumos de Literatura já iniciam a intertextualidade ao utilizarem como objeto de análise, uma obra literária, como podemos ver nos trechos a seguir, os quais foram retirados, respectivamente, na apresentação de materiais e dados, e na introdução. Não é usado citação, apenas menção às obras utilizadas para análise, como se vê em:

Exemplo 5:

Na primeira etapa do projeto, houve a leitura e o fichamento das obras 'Livro de Cesário Verde', 'Livro do Desassossego' e 'Ensaio sobre a cegueira', respectivamente, dos escritores: Cesário Verde, Fernando Pessoa e José Saramago. [RL1].

O recurso intertextual também é utilizado em embasamentos metodológicos, os quais serviram de base para os procedimentos utilizados nas pesquisas. Analisando esse aspecto, encontramos o seguinte exemplo, que constitui, novamente, por menção às leituras, não a alguma ideia defendida por eles:

Exemplo 6:

[...] usando os procedimentos metodológicos que foram utilizados por outros pesquisadores acadêmicos, como Tereza Cristina de Sousa Dantas et alii (*Arquivos privados: procedimentos técnicos*, 1988), Marcos Antônio Moraes (*Correspondência: Mário de Andrade & Manuel Bandeira*, 2001), Flora Sússekind (*Correspondência de Cabral com Bandeira e Drummond*, 2001) [...] [RL3].

Mais um método desenvolvido para inserir o discurso do outro é a utilização das ideias de outros teóricos acerca de seu objeto de análise; sendo apresentado a partir de uma citação direta, iniciada pela expressão “como defende”, como se pode visualizar no exemplo a seguir, retirado da apresentação da discussão:

Exemplo 7:

Um dos elementos fundamentais para que possamos entender a *flânerie* é a simbolização da cidade para o *flâneur*, como defende Roland Barthes (1987, p. 187): “A cidade é uma escrita, quem se desloca nela é uma espécie de leitor, que, conforme as suas obrigações e os seus deslocamentos, faz um levantamento antecipado de fragmentos do enunciado para atualizá-los em segredo”. [RL1].

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Para indicar leituras que auxiliaram na compreensão e na análise das obras em questão, a intertextualidade é, mais uma vez, utilizada como menção, e não citação de alguma ideia ou argumento, como se observa a seguir, num trecho retirado da introdução de um resumo:

Exemplo 8:

A análise desse *corpus* ficcional [as obras de Verde, Pessoa e Saramago] tem como referencial teórico as concepções desenvolvidas pelos teóricos Walter Benjamin, Charles Baudelaire, Edgar Allan Poe, Roland Barthes, Zygmunt Bauman e Ítalo Calvino. [RL 1].

A partir da investigação dos aspectos intertextuais presentes nos resumos, percebemos que os de Ecologia não utilizam, em momento algum, citações diretas; nos de Letras, por sua vez, dois de três resumos analisados, possuem tal tipo de citação. Em sua maioria, porém, os resumos de ambas as áreas utilizam a citação indireta, bem como - e ainda mais recorrente - o uso de intertextualidade por menção. Cada área, porém, utiliza tais processos intertextuais com finalidades específicas, sendo comum às duas o uso da intertextualidade para exposição metodológica.

5 Considerações Finais

Analisando a composição estrutural dos resumos e as formas de intertextualidade utilizadas, pudemos confirmar o caráter particular da escrita acadêmica, dado que essa se desenvolve de forma diferente em áreas disciplinares distintas. Na construção do sumário, a utilização das partes constitutivas não ocorre sempre de mesma forma, podendo haver discrepância mesmo em resumos de mesma área. Foi observado que na área de Ecologia sempre há apresentação dos resultados e nunca da fundamentação teórica; o contrário ocorre em Literatura. Quanto aos aspectos intertextuais, foi percebido que a primeira não utiliza citações diretas, enquanto a segunda, sim, embora sejam mais recorrentes, em ambas as áreas, o uso de citações indiretas e de intertextualidade por menção.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

REFERÊNCIAS

HOFFNAGEL, J.C. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010. Cap. 17

KOCH, I.V; ELIAS, V.M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006. Cap. 5

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Cap. 8.

SILVA, M.C. Gêneros da escrita acadêmica: questões sobre ensino e aprendizagem. In: REINALDO, M.A.; MARCUSCHI, B.; DIONISIO, A. (orgs). **Gêneros textuais**: Práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 97- 115.

ANEXOS

RE1 – Resumo de Ecologia 1

CARACTERIZAÇÃO FISIONÔMICA E ZONAÇÃO DOS MACROZOOBENTOS DA PRAIA DE PARAÍSO-PE

Aylla Fernanda Rodrigues da Silva¹ ; Carlos Daniel Perez²

¹Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas- CAV - UFPE; E-mail: aylla_fernanda@hotmail.com,

²Docente/pesquisador do Laboratório de Biodiversidade – CAV – UFPE; E-mail: cdperez@ufpe.br

Sumário: Os organismos bentônicos desempenham importante papel ecológico dentro dos ecossistemas aquáticos. As comunidades macrobentônicas da zona entremarés vivem numa área de transição entre os ecossistemas marinhos e terrestres e são expostas, conseqüentemente, aos impactos dos dois meios. Essas comunidades desempenham um papel importante na manutenção do equilíbrio ecológico local e constituem ecossistemas abertos, com marcados gradientes ambientais. O presente estudo teve como principal objetivo identificar a riqueza da Praia de Paraíso, PE em relação as estações do ano, inverno e verão. Os dados foram coletados nos meses de maio de 2009 e outubro de 2009, no trabalho de campo foi utilizada uma metodologia híbrida, o *fish-bone transect*, que combina em uma única unidade amostral o transecto em banda e os quadrados. Foi verificado que não existe correlação entre o índice de rugosidade e a riqueza, contrariamente ao esperado, segundo estudos prévios. Os resultados obtidos indicam que não existem diferenças significativas no número de espécies encontradas nos períodos estudados, porem a análise de ANOSIM verificou uma diferença significativa na composição qualitativa das espécies, conformando dois grupos na ordenação gráfica MDS. Pelos resultados encontrados se faz necessário a continuidade das coletas a fim de se ter um levantamento periódico das espécies para saber se as variações ambientais e a ação antrópica estão afetando a comunidade e se alguma espécie está sendo inserida ou excluída da comunidade.

Palavras-chave: composição faunística; Nordeste; rugosidade

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

RE2 – Resumo de Ecologia 2

LEVANTAMENTO TAXONÔMICO DA FAUNA DE DROSOFILÍDEOS EM AMBIENTES DE CAATINGA DE PERNAMBUCO**Janaína Cristina Lopes de Araujo Jucá¹; Ana Cristina Lauer Garcia²**

¹Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Biológica- CAV – UFPE, janinaha029@hotmail.com,

²Docente/pesquisador do Núcleo de Biologia CAV – UFPE, alauergarcia@yahoo.com.br

Sumário: Devido ao aumento da destruição dos habitats globais estudos sobre a diversidade são de grande importância para a compreensão das comunidades biológicas e para criação de medidas que visem suas conservações. Estudos ligados a Caatinga e sua diversidade biológica vêm reforçando a idéia de conservação desse local, sendo este o único bioma com limites restritos ao território nacional. É também um dos biomas menos estudados e menos protegido em ações conservacionistas, o que gera preocupação quanto a perda de espécies únicas e de processos ecológicos chaves. No presente estudo caracterizamos as assembléias de drosofilídeos em diferentes fragmentos de Caatinga em Pernambuco. Foram estudados sete municípios, a maioria em períodos com diferentes níveis de pluviosidade. Foram amostrados 13.811 drosofilídeos distribuídos em 29 espécies. Somadas as espécies já conhecidas, já foram registradas 35 espécies de drosofilídeos para a Caatinga em Pernambuco. A maior abundância de drosofilídeos foi observada no período de maior pluviosidade, o mesmo ocorreu em relação à diversidade de espécies, exceto em dois locais, a maior riqueza de drosofilídeos ocorreu no período mais chuvoso. Neste estudo também apontamos a existência de espécies de drosofilídeos exclusivas para a Caatinga, alertando para a necessidade urgente de medidas voltadas à conservação deste bioma.

Palavras-chave: caatinga; diversidade; drosofilídeos

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

RE3 – Resumo de Ecologia 3

INFLUÊNCIA DO EFEITO DE BORDA SOBRE A COMPOSIÇÃO, RIQUEZA E DIVERSIDADE DAS SAMAMBAIAS E LICÓFITAS DA MATA DO ESTADO (SÃO VICENTE FÉRRER, PE, BRASIL)**Henrique Victor Campos de Moura¹ ; Iva Carneiro Leão Barros²**

¹Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - CCB – UFPE; E-mail: henriquevictor15@gmail.com,

²Docente/pesquisador do Depto de Botânica – CCB – UFPE. E-mail: ivaclb@gmail.com.

Sumário: Florestas recentemente fragmentadas são fortemente influenciadas por efeitos de borda que são compostos por varias mudanças ecológicas associadas às abruptas bordas artificiais dos fragmentos florestais. Samambaias e Licófitas se distribuem praticamente por todo o planeta, sendo um importante componente da biodiversidade do ecossistema onde ocorrem. Sua distribuição compreende diversos tipos ecossistemas chegando a compor o tipo de flora predominante em determinado micro habitat. O objetivo deste trabalho foi analisar a influência dos efeitos de borda na composição, riqueza, diversidade e abundância das samambaias e licófitas na Mata do Estado, São Vicente Férrer, Pernambuco, onde foram realizadas dez excursões de campo no período de 2010 a 2011 destinadas a reconhecimento da área, selecionando ambientes de borda e de interior bem definidos e realizando a marcação de 16 parcelas de 200m² (10 x 20m) cada. As parcelas foram distribuídas em cada fragmento de maneira que oito estavam em localização de área de borda e as outras oito em regiões de interior da floresta, para efeito comparativo na análise de influência da borda sobre os parâmetros biológicos investigados. O levantamento florístico das parcelas registrou a ocorrência de 28 espécies de samambaias. Foi verificado a ocorrência de duas espécies vulneráveis, *Didymoclaena truncatula*, que apareceu com três indivíduos no ambiente de interior e *Thelypteris biolleyi*, com 27 indivíduos no ambiente de interior. Apesar das diferenças entre ambiente de borda e de interior, nas parcelas trabalhadas, foi observada a presença de algumas similaridades. Foi verificada a presença de três grupos, porém não houve uma separação evidente entre as parcelas de interior e borda. Com relação à riqueza na área estudada houve uma maior riqueza populacional nos ambientes de interior. Com relação aos dados de abundância, no interior da floresta foram encontrados 545 indivíduos enquanto que na borda esse valor foi de 425 indivíduos. Porém o teste T não identificou diferença da abundância entre esses dois ambientes.

Palavras-chave: ecologia; efeito de borda; Licófitas; Samambaias

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

RL1 – Resumo Literatura 1

A FIGURA DO FLÂNEUR NA LITRATURA PORTUGUESA MODERNA: CESÁRIO VERDE, FERNANDO PESSOA E JOSÉ SARAMAGO**Wanessa Rayzza Loyo da F. M. Vanderlei¹; Ermelinda Maria Araújo Ferreira²**¹Estudante do Curso de Letras – CAC – UFPE; E-mail: wanessaloyo@hotmail.com,²Docente/pesquisador do Depto de Letras – CAC – UFPE. E-mail: ermelindaferreir@uol.com.br.

Sumário: A presente pesquisa visa a analisar como se configura o “novo” ser humano em fins do século XIX e início do século XX, sobretudo na Europa Ocidental e Estados Unidos, advindo da implantação do liberalismo econômico, da mudança do meio rural para o meio urbano e dos constantes choques com as máquinas e a tecnologia. Além de verificar como a figura literária do *flâneur*, conceituada por Walter Benjamin, aparece na obra da tríade portuguesa: Cesário Verde, Fernando Pessoa e José Saramago; escritores representativos dos três momentos da modernidade em Portugal. Assim como, investigar qual é a função desse observador moderno, que faz uso do seu incógnito para tornar-se, conforme argumenta Benjamin, uma espécie de detetive da sociedade em transformação, sempre a vigiar as paisagens de concreto das grandes cidades. Através desses conceitos desenvolvidos pelos teóricos Walter Benjamin, Charles Baudelaire, Edgar Allan Poe, Roland Barthes, Zygmunt Bauman e Ítalo Calvino, analisaremos as obras ficcionais: “Livro de Cesário Verde” de Cesário Verde; “Livro do Desassossego” de Fernando Pessoa e “Ensaio sobre a cegueira” de José Saramago. Por meio dessa trajetória, compreendermos esse “novo” humano e as inter-relações desse “novo ser” apresentadas nas obras literárias analisadas.

Palavras-chave: Cesário Verde; Fernando Pessoa; *flâneur*; José Saramago; literatura portuguesa moderna

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

RL2 – Resumo de Literatura 2

LITERATURA CONVENTUAL FEMININA NO SÉCULO XVIII: O ÊXTASE E A MULHER NA AUTOBIOGRAFIA DE ÚRSULA SUÁREZ.**Paula Antunes Sales de Melo¹; Alfredo Adolfo Cordviola²**¹Estudante do Curso de Letras- CAC – UFPE; E-mail: melo.paula@hotmail.com,²Docente/pesquisador do Depto de Letras. – CAC – UFPE. E-mail: a_cordiviola@yahoo.com.br.

Sumário: Dentro do âmbito da literatura conventual feminina produzida no século XVIII este trabalho versa sobre a autobiografia de Úrsula Suárez, freira de um convento da Ordem das Clarissas, situado em Santiago do Chile. A religiosa, assim como outras freiras de clausura, foi obrigada a escrever sua autobiografia por seu confessor como uma forma de controle inclusive de suas experiências místicas. O foco de nosso trabalho foi o estudo desse relato autobiográfico, bem como das experiências místicas vividas pela religiosa, como uma maneira de compreender a posição da mulher e da literatura na sociedade da época. Para o confronto de dados nos utilizamos dos estudos de Bethel (2004), que discute a importância do século para a composição da realidade latino-americana atual, Fiori (2010) que estuda o caso das freiras de clausura, suas autobiografias e possibilidades enquanto mulheres no convento e fora dele e Nunes Junior (2005), que nos trouxe uma visão mais psicológica dos fenômenos do êxtase, entre outros autores.

Palavras-chave: autobiografia; literatura conventual; século XVIII; úrsula suarez

RL3 – Resumo de Literatura 3

**MODERNISMO E REGIONALISMO NOS ANOS 20 EM
PERNAMBUCO****Marina Santos Duarte da Costa¹; Anco Marcio Tenório Vieira²**¹Estudante do Curso de Letras- CAC – UFPE; E-mail: marinaduart@gmail.com.²Docente/pesquisador do Depto de Letras – CAC – UFPE. E-mail: ancovieira@yahoo.com.br.

Sumário: Usando procedimentos metodológicos utilizados por outros pesquisadores acadêmicos quando realizaram projetos de mesma monta (vide a sessão Materiais e Métodos), esse trabalho busca investigar, digitalizar e organizar artigos e ensaios publicados nas revistas e jornais de Pernambuco, entre 1920 e 1925, por escritores, artistas e intelectuais pernambucanos para, num segundo momento, analisar como os mesmos comentaram e observaram os fatos do seu tempo, sejam políticos, sociais e econômicos, sejam sobre literatura, teatro e estética. Com isso, explorar se-á as peculiaridades da vida intelectual brasileira e pernambucana pela ótica de seus principais protagonistas e o modo como eles conceberam suas obras e leram as ideias e a produção artística de seus contemporâneos.

Palavras-chave: modernismo; modernização; moderno; regionalismo

Recebido em: 18/06/2020.

Aprovado em:17/08/2020.

**LITERATURA INDÍGENA: ANCESTRALIDADE, PERTENCIMENTO E
RESISTÊNCIA EM *AY KAKYRI TAMA* - EU MORO NA CIDADE, DE MÁRCIA
KAMBEBA**

**INDIGENOUS LITERATURE: ANCESTRY, BELONGING AND RESISTANCE IN *AY
KAKYRI TAMA* - I LIVE IN THE CITY, BY MARCIA KAMBEBA**

Francisco Bezerra dos Santos*

Alex Viana Pereira**

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre os temas ancestralidade, pertencimento e resistência presentes na obra *Ay Kakyri Tama: Eu moro na cidade* (2013), de Márcia Kambeba. O livro representa a luta dos povos indígenas, sobretudo do povo Omágua/Kambeba e enfatiza a memória ancestral, os costumes e outras características que revelam a forma de ver, pensar, resistir e existir num mundo que a cada dia coloca novos desafios para os povos indígenas. A obra é um misto porque reúne poesia e fotografia para enfatizar a vida de indígenas que moram na cidade. Assim, o estudo propõe ainda uma breve reflexão sobre o caminho percorrido pela representação e temática indígena na literatura, discorrendo também sobre o Movimento Indígena de 1970, Constituição Brasileira de 1988 e a Lei 11.645/2008, enfatizando a ascensão da literatura indígena contemporânea brasileira, que manifesta tessituras sobre os saberes e a diversidade étnica e cultural, dando sentido a memória e ancestralidade dos povos da floresta, contestando, por fim, a história contada pelos colonizadores que aqui chegaram e se denominaram “descobridores” do Brasil.

Palavras-chave: Literatura Indígena; Memória ancestral; Pertencimento; Resistência.

ABSTRACT: The aim of this article is to reflect on the themes of ancestry, belonging and resistance present in the work *Ay Kakyri Tama: I live in the city* (2013), by Márcia Kambeba. The book represents the struggle of the indigenous peoples, especially the Omágua/Kambeba people and emphasizes the ancestral memory, customs and other characteristics that reveal the way they see, think, resist and exist in a world that each

* Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2020-2024), Mestre em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA (2018-2020), Especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz - FACIBRA (2017), Especialização em Docência no Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2018) e Graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA (2017).

** Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes-PPGLA, bolsista FAPEAM. Pesquisa sobre literatura indígena, literatura infanto-juvenil e literatura fantástica.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

day poses new challenges for the indigenous peoples. The work is a mixture because it brings together poetry and photography to emphasize the life of indigenous people who live in the city. Thus, the study also proposes a brief reflection on the path taken by indigenous representation and theme in literature, also discussing the Indigenous Movement of 1970, the Brazilian Constitution of 1988 and Law 11.645/2008, emphasizing the rise of contemporary Brazilian indigenous literature, which manifests textures on knowledge and ethnic and cultural diversity, giving meaning to the memory and ancestry of the peoples of the forest, questioning, finally, the story told by the colonizers who arrived here and called themselves "discoverers" of Brazil.

Keywords: Indigenous Literature; Ancestral Memory; Belonging; Resistance.

1 Considerações iniciais

A literatura indígena encontra-se em ascensão no Brasil, com isso muitos são os escritores/as indígenas que estão surgindo com o intuito de promover por meio dessas textualidades debates mais democráticos com a sociedade, pois trazem para a história do país a existência dos povos originários que por muito tempo foi negada pelos colonizadores de forma física e simbólica. Ainda hoje, é preciso lutar contra os estereótipos deixados pelo processo de colonização.

Observa-se que a cultura indígena ainda é constantemente negada em muitos espaços. Nos locais de ensino institucionalizado, por exemplo, o saber dos povos tradicionais quando apresentado não condiz com a realidade, seus mitos são folclorizados ou ainda são colocados como figuras do passado em livros didáticos.

Esses estigmas aos poucos vêm sendo desfeitos graças ao Movimento Indígena de 1970, quando lideranças indígenas e intelectuais de diferentes grupos étnicos começaram a se organizar e exigir seus direitos pela demarcação de suas terras, ao livre exercício de suas tradições e a uma educação diferenciada.

São os Munduruku, Macuxi, Kambeba, Sateré-Mawé, Maraguá, Potiguara, Desana, Xavante, Yanomami, Apurinã e muitos outros, cada um com suas diferenças étnicas e culturais, mas ligados umbilicalmente pela resistência que os tornam "parentes" de luta contra a herança colonial que se perpetua até os dias atuais.

A literatura para esses povos é um ato político, é um instrumento de luta e um meio de levar a cultura indígena aos mais vastos lugares. Assim, muitos escritores/as indígenas viajam o Brasil e o mundo levando sua autoafirmação, autoexpressão, sua

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

cultura e identidade, desfazendo estereótipos com o intuito de dissolver as visões eurocêntricas e ocidentais propagadas ao longo da história usadas em sua grande parte para fortalecer a colonialidade.

É dentro desse viés de militância e engajamento contra as visões extemporâneas, preconceituosas e estereotipadas sobre os indígenas que a autora Márcia Kambeba tem promovido seus escritos. Sua literatura atualiza as poéticas orais, o pertencimento, a memória e os saberes ancestrais de seu povo. É a partir dessas temáticas que selecionamos três poemas para discutir melhor essas características.

Os poemas selecionados fazem parte do seu primeiro livro publicado, *Ay Kakyri Tama: Eu moro na cidade* (2013). Ao introduzir sua obra, a autora afirma se tratar de um instrumento político de luta e engajamento rumo à autoafirmação e manutenção da cultura e identidade dos povos indígenas brasileiros.

Dessa maneira, o trabalho ficou dividido em duas partes: primeiramente, realizamos uma breve reflexão sobre a formação da literatura indígena brasileira, levando em consideração a importância do Movimento Indígena da década de 1970, da Constituição brasileira de 1988 e da lei 11.645/2008. Em seguida, analisamos três poemas que compõem a primeira obra de Márcia Kambeba. Nossas percepções focalizam em grande parte o plano de conteúdo dos poemas na tentativa de evidenciar questões relacionadas à ideia de pertencimento, memória ancestral e resistência. Temas que garantem a manutenção da identidade e cultura dos povos indígenas.

2 Notas sobre a ascensão da literatura indígena brasileira

Por muito tempo se falou da temática indígena dentro dos moldes ocidentais de literatura com o objetivo de colocar o indígena como “o bom selvagem”, “ingênuo” “demoníaco” ou mesmo como “cavaleiro medieval”, entre outras características errôneas, preconceituosas e extemporâneas sobre os nativos.

Os textos de informação são exemplos claros da visão eurocêntrica cunhada no século XVI sobre as culturas indígenas que se estendem até os dias atuais, bem como obras da literatura indianista datadas no século XIX, a saber, *O Guarani* (1857),

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Iracema (1865) e *Ubirajara* (1874), romances históricos que constituem a trilogia indianista de José de Alencar, que teve por objetivo trazer discussões sobre uma genuína identidade brasileira, mas que acaba por colocar o indígena em posição de servidão ou como se vivesse em comunhão com o colonizador.

Tais obras apresentam uma visão romantizada pautada em características ocidentais de um cavaleiro medieval ou de indígenas que abandonam seus próprios povos por devoção ao ocidental, tudo de acordo com a consciência possível do momento. Não se pode negar o valor literário dessas obras como registro de uma época, ou mesmo como pensamento e teorias desse período, entretanto, suas leituras devem ser feitas hoje de forma crítica problematizando esses estereótipos que ainda persistem.

No início século XX ocorreram algumas mudanças no modo de ver o indígena, principalmente pela ótica da obra modernista *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade (1893-1945). Este, por sua vez, constrói o indígena como herói carnavalizado, mas visando com isso à atualização dos modelos estéticos europeus diante de uma ótica nacional (THIÉL, 2012). Conforme a referida estudiosa, apesar de *Macunaíma* caracterizar também um discurso que vai na contramão do constructo de identidades essencialistas e desfazer a visão romântica de José de Alencar, a obra de Mário de Andrade continua sendo bastante marcada pelas tendências estéticas da tradição ocidental, isto é, o indígena permanece sendo apenas objeto do enunciado do homem branco e sua voz e realidade permanecem camufladas.

Ainda de acordo com Thiél (2012), o indígena brasileiro é traduzido pelo colonizador como hóspede em sua própria terra, pois carecem de lei, rei e fé, por isso precisavam ser catequizados e dominados de diferentes formas, seja de forma física ou simbólica. Nessa perspectiva, as mais de mil etnias que viviam no Brasil em 1500 foram massacradas, e como se isso não bastasse, os grupos indígenas foram silenciados e apagados pelos discursos literários eurocêntricos que propagaram visões ideológicas de modo a diminuir suas lutas e visibilidade.

Não pretendemos fazer uma análise detalhada do caminho que a temática indígena percorreu na literatura, mas elucidá-la brevemente e a partir daí compreender a importância da voz e das textualidades produzidas pelos próprios

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

indígenas no século XXI, já que por muito tempo essas vozes foram silenciadas pelos textos que seguiam visões ocidentais de literatura, o que garantiu o apagamento da verdadeira realidade dos povos indígenas durante a história do Brasil. Apesar disso, Lima (2012) faz a seguinte ressalva:

Os povos indígenas, por toda a história do nosso país, tiveram sua realidade afastada do brasileiro comum, que ainda hoje se espanta de saber que existem povos indígenas em quase todos os estados do país. Ainda perdura no imaginário geral a visão do índio de 1500, sem nenhum contato com a “civilização”, vivendo nu e “inocente” no meio do mato (LIMA, 2012, p. 31).

Essa história começa a mudar na década de 1970 com o surgimento do Movimento Indígena formado por diferentes etnias/nações. Segundo a historiadora Poliene Bicalho (2010), líderes indígenas como Gersem Baniwa, Joênia Wapichana, Marcos Terena, Ailton Krenak, entre outros, começaram a se organizar em movimentos sociais, assim, traçaram longas batalhas em busca dos direitos dos povos indígenas.

É a partir da organização do Movimento Indígena e da articulação de lideranças nacionais e internacionais, apoiados por ONGs e pela ONU, que os direitos dos povos indígenas foram garantidos pela Constituição Brasileira de 1988, um marco histórico para os povos originários, pois finalmente foi reconhecido a eles os direitos sobre as terras que ocupam, a valorização e a difusão de suas manifestações culturais, o reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições etc.

Diante disso, a partir da segunda metade do século XX, aproximadamente por volta de 1990, começa-se a falar de uma literatura de autoria indígena no Brasil, nomes como Eliane Potiguara, Olívio Jekupé e Daniel Munduruku, considerados como uns dos principais expoentes da literatura de autoria indígena começam, timidamente, a ganhar o mercado editorial. É preciso lembrar, que antes desse período dois indígenas da etnia Desana, Umusin Pãrökumu e Tolamã Kenhíri lançam o primeiro livro indígena brasileiro: *Antes o mundo não existia* (1980), publicado pela Livraria Cultura Editora. O livro apresenta, a partir da perspectiva racionalista da civilização ocidental, o conjunto de mitos da etnia.

Essas novas textualidades manifestam um caráter pautado na tradição oral e nos saberes ancestrais repassados pelos mais velhos das aldeias. São um conjunto

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

de vozes com características mnemônicas dos povos originários que lutam pela sobrevivência num país alicerçado em preconceitos, estereótipos, etnocídio e genocídio (GRAÚNA, 2013).

Inicialmente essas produções eram direcionadas ao ensino dos próprios indígenas nas aldeias, com base na Constituição que lhes garantiu uma educação diferenciada. Com a introdução da escrita alfabética e, por conseguinte, da literatura, os povos indígenas começaram a ampliar suas vozes, traduzindo para a linguagem escrita suas práticas culturais, desse modo, o Brasil começou a assistir uma eclosão das textualidades produzidas pelos diferentes povos indígenas brasileiros (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004). Esse movimento foi fortalecido ainda mais com a Lei 11.645 sancionada em 2008.

A partir da Lei supracitada, a escolarização se consolida com a obrigatoriedade dos estudos das histórias e culturas indígenas e africanas no contexto da sala de aula. A publicação da Lei 11.645/2008 é o reflexo da luta das minorias (negros e indígenas) por reconhecimento, um instrumento que tem possibilitado a difusão de saberes que sempre existiram, mas que eram invisibilizados. Para Silva (2012), a referida Lei possibilitará estudar, conhecer e compreender a temática indígena, superar a falta de informação, os equívocos e ignorância que faz resultar em preconceitos. Ainda segundo o autor, a efetivação dessa Lei ocasionará mudanças em antigas práticas pedagógicas, bem como no favorecimento de novos olhares sobre as manifestações culturais desses povos.

E de fato, essa Lei tem trazido novos olhares para as questões indígenas. A título de exemplo, é o crescente interesse por parte das editoras em publicar obras de temáticas indígenas a partir de sua aprovação. A escassez de material sobre esses povos e a grande demanda escolar por esse tipo de material fez com que as editoras apoiassem os novos escritores e firmassem parcerias com ONGs e associações de escritores indígenas.

Levando em consideração esses acontecimentos brevemente percorridos, o indígena viu a necessidade de sua voz ecoar por outros caminhos para assim mostrar à sociedade toda a diversidade étnica e cultural do Brasil. Segundo Guesse (2014), ter seus direitos garantidos por lei foi o primeiro passo para que os povos indígenas

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

pudessem aprimorar a escrita alfabética e, conseqüentemente, produzir seus escritos literários. Desse modo, a literatura indígena é vista por esses escritores como umas das principais ferramentas de enunciação da cultura indígena, como esclarece Julie Dorrico (2018, p. 231):

Essas novas vozes, portanto, têm a função de enunciar suas pertencas ancestrais de modo criativo e, nessa esteira, desconstruir noções sedimentadas que se conservam no imaginário popular sobre elas, marcadas por um viés fortemente negativo e preconceituoso. Denunciam, além disso, práticas de violência física e simbólica perpetradas historicamente contra os povos indígenas.

A literatura indígena surge, então, como instrumento político, fonte de resistência e engajamento dos povos indígenas. Diante disso, esses sujeitos reivindicam seus lugares de fala, sua existência antes negada, o direito de exercer suas crenças, mitos, ritos, cântico e danças. Para Érika Guesse (2014), os povos indígenas estão se firmando como sujeitos de sua própria história, isto é, não precisam de tutela, mas de reconhecimento e respeito.

Desde então, muitos são os títulos publicados no Brasil que marcam a afirmação dos povos indígenas. De acordo com Lima (2012), muitos desses povos estão se apropriando da escrita e de outras tecnologias para produzir *sites*, filmes, documentários, entre outros meios expressivos, para registrar e divulgar suas tradições, identidades e reivindicações, é o que faz, por exemplo, Márcia Kambeba.

Esta, por sua vez, além de publicar seus escritos de forma impressa, usa suas redes sociais e outras tecnologias como o *YouTube* para divulgar seu trabalho, que atualmente são classificados em poemas, músicas, relatos, entrevistas, palestras e fotografias.

Dessa maneira, é importante conhecer a literatura de autoria indígena que vem sendo difundida no Brasil, bem como o histórico dessas textualidades, sua representatividade, seus autores, os aspectos estético-literários presentes nelas, as lutas e as vozes dos povos indígenas presentes nos poemas, crônicas, autobiografias, contos, narrativas, entre outros, que manifestam a tradição oral e os saberes ancestrais, ou seja, o caráter coletivo de luta, engajamento e resistência dos povos originários brasileiros, que se juntam e se tornam “parentes”, apesar das diferenças

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

étnicas e culturais, rumo a um único objetivo: resistir para continuar existindo, diante da escassez de incentivos e de políticas que promovem o apagamento desses povos.

3 Ancestralidade, pertencimento e resistência em *Ay Kakyri Tama*: Eu moro na cidade

Ay Kakyri Tama: Eu moro na cidade (2013), publicada pela Grafisa Gráfica e Editora, é uma obra múltipla, pois reúne poesia, crônica e fotografias. É o primeiro trabalho de Márcia Kambeba publicado no âmbito da literatura indígena. Sua poesia é voltada para a valorização da cultura e da militância indígena.

A autora, que nasceu na Aldeia Ticuna, no Alto Solimões, pertence à etnia Omágua/Kambeba. É geógrafa, escritora, compositora, atriz, fotógrafa e palestrante da causa indígena. Como descendente direta dos Omágua/Kambeba, torna-se a porta-voz do seu povo e registra em livro parte do que aprendeu de sua cultura, por isso, iremos perceber ao longo da leitura dos poemas a exaltação dos aspectos culturais de sua etnia, os quais resistem à passagem do tempo e às interferências de culturas cosmopolitas.

A história de resistência dos Kambeba vem de muito tempo, mesmo antes do processo de colonização. O historiador Benedito Maciel, na apresentação do livro da escritora, afirma que a presença dessa etnia na Amazônia é resultado de uma grande migração Tupi rumo ao que eles julgavam ser “A terra sem males”. Os primeiros registros sobre esse grupo foram realizados entre os séculos XVI e XVII e são contraditórios. Entretanto, a maioria desses registros informam sobre grandes povoados dessa etnia, com poder político centralizado em torno de um principal cuja influência atingia áreas geográficas de até 700 km (KAMBEBA, 2013).

Reduzidos a pequenos grupos essa etnia atravessou o século XIX buscando diferentes formas de responder aos novos desafios. Um desses desafios enfatizados por Márcia Kambeba é a presença de indígenas nos centros urbanos. Os estigmas sobre esses indivíduos na cidade são muito maiores, suas identidades são sempre questionadas. Diante dessa conjuntura, a autora como militante da causa indígena e moradora da cidade traz para sua obra essa problemática.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Como objetivo proposto por esse trabalho, analisamos três poemas presentes no livro de Márcia Kambeba. Chamamos atenção para o fato de que nossas interpretações estão pautadas em sua quase maioria no plano de conteúdo, já que levamos em consideração o fato das produções indígenas não se prenderem a modelos e regras literárias ocidentais.

Em cada poema encontrado em seu livro, a autora apresenta reflexões sobre a necessidade da autoafirmação e dos problemas mencionados acima. É com o poema “Ay Kakuyri Tama”, cujo título também nomeia o livro, que Márcia Kambeba inicia suas reflexões, enfatizando a problemática em torno dos indígenas citadinos.

Ay Kakuyri Tama
(Eu Moro na Cidade)

*Ay kakuyri tama.
Ynuá tama verano y tana rytama.
Ruaia manuta tana cultura ymimiua,
Sany may-tini, iapã iapuraxi tanu ritual.*

Tradução:

Eu moro na cidade
Esta cidade também é nossa aldeia,
Não apagamos nossa cultura ancestral,
Vem homem branco, vamos dançar nosso ritual.

Nasci na *Uka* sagrada,
Na mata por tempos vivi,
Na terra dos povos indígenas,
Sou *Wayna*, filha da mãe *Aracy*.

Minha casa era feita de palha,
Simples, na aldeia cresci
Na lembrança que trago agora,
De um lugar que eu nunca esqueci.

Meu canto era bem diferente,
Cantava na língua *Tupi*,
Hoje, meu canto guerreiro,
Se une aos Kambeba,
aos Tembé, aos Guarani.

Hoje, no mundo em que vivo,
Minha selva, em pedra se tornou,
Não tenho a calma de outrora,
Minha rotina também já mudou.

Em convívio com a sociedade,
Minha cara de “*Índia*” não se transformou,
Posso ser quem tu és,
Sem perder quem sou,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Mantenho meu ser indígena,
Na minha identidade,
Falando da importância do meu povo,
Mesmo vivendo na cidade.
(KAMBEBA, 2013, p. 23).

A leitura do poema é feita sem nenhum empecilho, mesmo a autora empregando termos de sua língua originária. A primeira estrofe é toda em língua Kambeba, acompanhada da tradução em língua portuguesa. Logo, trazer o signo linguístico de sua língua materna se configura como um gesto de reafirmação, já que a língua como fruto social e cultural reflete as especificidades de determinadas sociedades. Muitos escritores indígenas estão aderindo à escrita bilingue, uma vez que a língua, assim como a literatura também precisa resistir à passagem do tempo para que as novas gerações conheçam seus idiomas originários. Nesse sentido, o livro, entendido por essas comunidades como recurso de propagação e manutenção das identidades, tem sido um importante aliado.

Ainda na primeira estrofe, chamamos atenção para a percepção da autora ao afirmar que viver na cidade não significa apagar seus laços com a ancestralidade. Para os intelectuais indígenas, categoria que cabe Márcia Kambeba, o trânsito contínuo entre aldeia e cidade é visto como uma forma de aquisição de conhecimento usado em prol da militância indígena. Esses intelectuais representam seus grupos étnicos nas reivindicações de direitos. Graúna (2013, p. 64), corrobora essa assertiva quando diz que:

Os aspectos intensificadores da literatura indígena contemporânea no Brasil remetem à auto-história de resistência, à luta pelo reconhecimento dos direitos e dos valores indígenas, à esperança de um outro mundo possível, com respeito às diferenças. O reconhecimento desses aspectos perpassa na contribuição de escritores(as) e artistas que se identificam com a causa indígena, particularmente, aqueles(as), que se empenham em transmitir e “traduzir” com apurada sensibilidade a poética de tradição oral dos povos indígenas.

Dentre esses direitos, está o de poder cultivar suas tradições, tema enfatizado no quarto verso da primeira estrofe do poema: “Vem homem branco, vamos dançar nosso ritual”. Nesse trecho é possível perceber também a tentativa de harmonização desses dois mundos distintos.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Na sequência, Kambeba enfatiza a ideia de pertencimento, quando destaca suas origens na terceira estrofe. Esse é um tema recorrente na literatura de autoria indígena, os autores usam suas experiências nas aldeias, a contação de histórias, as peripécias de crianças e outros aspectos da cultura indígena para enfatizar a importância de suas relações com a natureza e com os saberes ancestrais.

As descrições das vivências na aldeia são reforçadas ainda mais na terceira estrofe. Nesse sentido, a aldeia é representada como experiência do lugar, mas não um lugar fixo, identificável. Um lugar que é um texto, em vias de se desfazer a cada pronúncia, porque tem a natureza da palavra (ALMEIDA, 2009). Narrar o dia a dia na aldeia é, para os escritores indígenas, uma forma básica de se estabelecerem no espaço do livro. Eles fazem, intuitivamente, a síntese entre a aldeia e a escola, entre o real e o simbólico e criam, no imaginário dos leitores, a própria vida vivida (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004). Para a escritora indígena “a aldeia é a casa maior, a grande sala de aula onde se aprende na vivência e numa relação de carinho e amor entre os seus e com a natureza. Não se separa povos indígenas e natureza, nessa escola toda somos um” (KAMBEBA, 2020 p. 90).

Após enfatizar o espaço da aldeia, a poeta parte para as descrições das mudanças vividas entre seu grupo étnico, essas mudanças se estendem para além dos Kambeba. O sujeito poético fala em nome dos povos que tiveram seus territórios invadidos, suas crenças profanadas e dos que deram suas vidas pelo bem comum. As mudanças enfatizadas estão no nível do visível quando a autora tece críticas à sociedade globalizada e às mudanças em nossos hábitos, presentes nos versos da quinta estrofe: “Hoje, no mundo em que vivo / Minha selva, em pedra se tornou” e “Não tenho a calma de outrora / Minha rotina também já mudou” (KAMBEBA, 2013, p. 23).

A rememoração do espaço e das mudanças vivenciadas pela autora no poema possibilita contar sua própria história, portanto, reconstruir sua identidade, tomar posse de sua tradição, significa em primeira instância, resistir aos apagamentos vividos pelos grupos indígenas, que não puderam contar suas histórias. Para Kambeba (2020), o ato de escrever se faz necessário para trazer à tona o que ficou oculto, para desvelar a memória e corrigir os erros que ainda são repassados nos

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

livros de história. Nessa direção, Graça Graúna (2013), afirma que a literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), que reúne uma confluência de vozes silenciadas e exiladas ao longo de mais de 500 anos de colonização.

É nessa mesma perspectiva de reivindicação e de autoafirmação, que a autora apresenta o poema “Ser indígena – ser Omágua”. O referido poema traz sua perspectiva de luta, enquanto indígena desse grupo. Vejamos o que diz o poema:

Ser indígena – ser Omágua

Sou filha da selva, minha fala é Tupi.
 Trago em meu peito,
 as dores e as alegrias do povo Kambeba
 e na alma, a força de reafirmar a
 nossa identidade,
 que há tempo fico esquecida,
 diluída na história.
 Mas hoje, revivo e resgato a chama
 ancestral de nossa memória.

Sou Kambeba e existo sim:
 No toque de todos tambores,
 na força de todos os arcos,
 no sangue derramado que ainda colore
 essa terra que é nossa.
 Nossa dança guerreira tem começo,
 mas não tem fim!

Foi a partir de uma gota d’água
 que o sopro da vida
 gerou o povo Omágua.
 E na dança dos tempos
 pajés e curacas
 mantêm a palavra
 dos espíritos da mata,
 refúgio e morada
 do povo cabeça-chata.

Que o nosso canto ecoe pelos ares
 como um grito de clamor a Tupã,
 em ritos sagrados,
 em templos erguidos,
 em todas as manhãs!
 (KAMBEBA, 2013, p. 25).

No primeiro verso do poema é possível perceber uma intertextualidade com o poema “I-Juca Pirama”, de Gonçalves Dias, quando a autora traz a mesma vivacidade

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

em evidenciar sua relação com o universo indígena, vista também no personagem Tupi, que investido de coragem reafirma sua relação com a floresta: "(...) Sou filho das selvas, nas selvas cresci" (DIAS, 1969, p. 04). Kambeba ressignifica essa passagem ao reivindicar seu lugar de fala e a possibilidade de poder falar em nome de uma coletividade. Conforme Thiél (2012), os escritores dialogam com textos já existentes e negociam suas formas de narrar entre tradições, recursos e visões de origem ancestral e europeia. De tal modo, as textualidades híbridas e multimodais, resultam de relações entre a palavra que evoca a memória ancestral e a palavra que permite a divulgação das culturas originárias.

Sobre o tema da autobiografia presente na produção de Kambeba, é possível dizer que se trata de um testemunho vivido dos problemas que pairam sobre as questões indígenas. Delcastagnè (2012), observa que o que está em jogo hoje na literatura contemporânea vai muito além de estilos ou escolhas repertoriais, mas sim a possibilidade de dizer sobre questões em si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele. Nesse viés, a autora não desvincula seu ativismo do seu fazer poético, no primeiro verso da segunda estrofe isso fica evidente quando o sujeito poético diz: "Sou Kambeba e existo sim / na força de todos os arcos, / no sangue derramado que ainda colore / essa terra que é nossa" (KAMBEBA, 2013, p. 25).

Além de reforçar a presença de sua etnia como um dos grupos que resistira a colonização, o sujeito poético fala também na segunda estrofe, do derramamento de sangue vivido pelos grupos indígenas. De acordo com Olivieri-Godet (2020), as escrituras indígenas na contemporaneidade, a exemplo de outras literaturas de grupos excluídos, são igualmente moventes, pois se abrem para o cruzamento de culturas que buscam superar os traumas coloniais, dessa forma, inserem-se no processo contemporâneo da transculturalidade, com novas formas de percepção do real e da expressão artística, mas preservando o criticismo sobre os males impostos pela colonização.

Na estrofe seguinte, o sujeito da enunciação retoma o discurso de pertencimento e afirmação quando fala do mito da origem de seu grupo étnico – o povo cabeça-chata. A ideia de pertencimento também deve ser observada quando a autora usa como sobrenome, o nome de sua etnia. Essa estratégia dos escritores

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

indígenas é uma forma de identificar o grupo étnico do qual fazem parte, acrescentam o nome da etnia ou um nome em língua indígena como forma de dar visibilidade e mostrar que produzem literatura em nome de uma coletividade. São sujeitos que emprestam suas vozes para reivindicar, denunciar e desfazer equívocos sobre os povos indígenas. Kambeba elegeu a poesia para tecer suas críticas e ecoar seu canto. O motivo a autora justifica abaixo:

Com a poesia conseguimos refletir nossas ações, reações, preconceitos, buscando aprender a conviver com as diferenças. Respeitar o tempo e espaço do outro, da natureza, de nós mesmos. Às vezes é preciso voar na imaginação das coisas e a poesia nos dá essa liberdade de imaginar [...] (KAMBEBA, 2020, p. 94).

A autora em seu fazer poético, usa as suas experiências de vida e de luta, mas também entrelaça esses elementos autobiográficos com a história de resistência do seu povo. Na quarta estrofe, a autora finaliza o poema com anseios de que os grupos indígenas sejam ouvidos: “Que o nosso canto ecoe pelos ares / como um grito de clamor a Tupã [...]” (KAMBEBA, 2013, p. 25).

Kambeba usa sua literatura para reivindicar dias melhores para as nações indígenas. Seu discurso no poema acima é repleto de sentimento de autoafirmação e pertencimento, reaviva os traumas da colonização, compartilha com outras etnias as mesmas mazelas e reafirma a memória e a luta coletiva. Olivieri-Godet (2020, p. 14), enfatiza que a escrita de mulheres indígenas “trata-se, por conseguinte, de uma *escrita-práxis* que articula literatura, crítica social e atividade política militante, visando a decolonização do imaginário ocidental”.

No terceiro poema selecionado “União dos povos”, a autora reforça a ideia de coletividade e luta política, uma das características inerentes da literatura indígena e de sua produção. Seu discurso busca apontar possibilidades para o futuro dos povos indígenas e demonstrar, que mesmo fora do espaço físico da aldeia as tradições podem ser mantidas.

União dos povos

Nós, povos indígenas,
Habitantes do solo sagrado,
Mesmo sem nossa aldeia,

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Somos herdeiros de um passado.

Buscamos manter a cultura,
Vivendo com dignidade,
Exigimos nosso respeito,
Mesmo vivendo na cidade.

Somos parte de uma história,
Temos uma missão a cumprir,
De garantir aos *tanu muariry*,
Sua memória, seu porvir.

Vivendo na *rytama* do branco,
Minha *uka* se modificou,
Mas, a nossa luta pelo respeito,
Essa ainda não terminou.

Pela defesa do que é nosso,
Todos os povos devem se unir,
Relembrando a bravura,
Dos Kambeba, dos Macuxi,
Dos Tembê e dos Kocama,
Dos valentes Tupi Guarani.

Assim, os povos da Amazônia,
Em uma grande celebração,
Dançam o orgulho de serem,
Representantes de uma nação,
Com seu canto vem dizer:
Formamos uma aldeia de irmãos.
(KAMBEBA, 2013, p. 35).

Na primeira e segunda estrofe, o sujeito poético se refere aos povos indígenas como herdeiro de um passado mesmo morando nos centros urbanos. Esse passado traumático é constantemente lembrado pela escritora. É preciso revisitar o passado para mudar o futuro e contar as novas gerações o que se deu historicamente com as nações indígenas: “Temos uma missão a cumprir, / De garantir aos *tanu muariry*, / Sua memória, seu porvir” (KAMBEBA, 2013, p. 35). Em seguida, o sujeito poético relembra as mudanças trazidas pelo “homem branco”, as quais modificaram as vivências e também causou a migração dos povos indígenas para as cidades. Já na quinta estrofe, a autora sugere a união dos variados grupos indígenas e toma como referência a história de luta “Dos Kambeba, dos Macuxi, / Dos Tembê e dos Kocama, / Dos valentes Tupi Guarani” (KAMBEBA, 2013, p. 35). Unir os mundos, atravessar pontes, tecer redes e formar malhas que possam ligar os saberes é um dos objetivos da poeta quando escreve, na busca de minimizar violência e preconceito.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

A autora recorre ao espaço memorial e cultural quando canta os povos da Amazônia na última estrofe. Nesse poema e em outros dessa mesma obra, é possível perceber a importância que a autora dá ao espaço, seja um espaço imaginado ou o espaço geográfico. Intuímos que isso deve estar relacionado com sua formação acadêmica. Márcia Kambeba é formada em Geografia e sua pesquisa de mestrado foi voltada para sua aldeia de origem, além disso, a autora está em trânsito constante entre cidades para a divulgação de seu trabalho. Nos poemas “Aldeia Tururucari-Uka”, “Território Ancestral”, “Os Filhos das Águas do Solimões”, “São Paulo de Olivença” e “Belém Indígena – Belém Cabocla” é possível pensar a ideia de espaço memorialístico e espaço geográfico.

Sobre essa ideia de espaço, a pesquisadora Olivieri-Godet (2020), que estuda a atuação de mulheres indígenas no campo literário, afirma que independentemente do local onde residam, quer vivam em cidades, em pequenos vilarejos ou mesmo em territórios indígenas, a escritora indígena vive no *entrelugar*, em uma alternância entre o vilarejo indígena, a reserva e a cidade, tirando proveito de dinâmicas transculturais para inovar em seu fazer literário. De tal modo, devemos pensar o texto literário indígena como interdisciplinar, já que é possível observar relação entre identidade, auto história, espaço geográfico, alteridades e outros temas. Para Graúna (2013, p. 16):

Essa relação suscita uma leitura entre real e imaginário, oralidade e escrita, ficção e história, tempo e espaço, individual e coletivo e de outros encadeamentos imprescindíveis à apreensão da autonomia do discurso e da cumplicidade multiétnica (diálogo) que emanam dos textos literários (poemas, contos, crônicas) e da ecocrítica nos depoimentos, nas entrevistas, nos artigos e outros textos de autoria indígena.

Ao narrar suas vivências por meio de textualidades literárias, os autores indígenas contemporâneos expressam consciência do poder da escrita para sua inserção como atuantes na construção de novos tempos. Desse modo, esses escritores (intelectuais) agem com base em princípios universais, que todo ser humano tem direito a contar com padrões de comportamento quanto à liberdade e à justiça da parte dos poderes ou nações do mundo, e que as violações deliberadas ou

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

inadvertidas desses padrões devem ser corajosamente denunciadas e combatidas (SAID, 2005).

Além de poeta, Márcia Kambeba também faz outros trabalhos no campo da arte. Na obra em análise, a autora entrelaça poesia e fotografia. Assim como Kambeba, outros escritores indígenas trazem múltiplas modalidades discursivas para suas produções. A literatura indígena não tem um estilo único, uma vez que cada escritor representante de uma etnia/nação apresenta as particularidades do seu grupo.

Os recursos utilizados na divulgação desses trabalhos também é um ponto importante. Márcia Kambeba, por exemplo, explora ao máximo os recursos midiáticos. Os escritores indígenas, segundo Graúna (2013), usam essas ferramentas para mostrarem que a literatura indígena é de estilo universal e não voltada somente para os leitores indígenas. Os indígenas cada vez mais aparecem no mercado editorial em produções teatrais com o intuito de concretizar o resgate e a difusão da sabedoria atual e milenar dos povos indígenas no Brasil e, por extensão, divulgar o saber ancestral e contemporâneo dos parentes indígenas na América. Márcia Kambeba (2020, p. 92) enxerga sua estadia no campo da arte como uma missão, nas palavras da autora: “compartilhar esses sabres colhidos no rio de memórias com quem vive na cidade ou crianças de um tempo novo é uma missão que recebemos e é preciso sabedoria ancestral para pôr em papel”.

6 Considerações finais

A literatura indígena hoje no Brasil aos poucos tem se tornado conhecida graças as muitas lutas travadas e direitos básicos alcançados. É a partir de algumas conquistas como as advindas do Movimento Indígena, da Constituição Brasileira de 1988, assim como da promulgação da Lei 11. 645/2008, que a temática indígena tem ganhado notoriedade. Diante dessa conjuntura, os escritores indígenas se unem em associações com apoio de universidades e organizações não governamentais e entram no mercado editorial como autores de suas próprias histórias. Trata-se de uma

literatura fundamentada nos conhecimentos ancestrais, mas que agrega outros saberes e outras formas de artes.

Márcia Kambeba como participante desse processo de formação de uma literatura que tem por intuito questionar e revelar a situação dos povos indígenas no Brasil, escreve poesia e realiza palestras em prol da militância indígena. Na análise dos três poemas presentes na obra *Ay Kakyri Tama: Eu moro na cidade* (2013), constatamos que a autora traz para sua produção problemáticas que envolvem os povos indígenas na atualidade. Sua poesia tem como foco principal sua etnia/nação, os Kambeba, mas as metáforas e anseios se estendem para os povos indígenas de modo geral.

Uma dessas problemáticas é abordada no próprio título do livro sobre a realidade enfrentada pelos indígenas citadinos. A autora como indígena que vivencia essa realidade entende o quanto o indígena do espaço urbano é questionado continuamente sobre suas identidades.

A autora busca se reafirmar quando fala das experiências na aldeia. Experiências que ultrapassam o espaço físico e se ampliam para o espaço simbólico. O sujeito poético relembra as lutas e os traumas deixados pela colonização. A autobiografia, é utilizada pela autora quando toma como matéria poética suas lembranças e sua condição de mulher indígena. Sua poesia trata-se de uma escrita-*práxis* que articula literatura e crítica social.

Enfim, a poesia de Márcia Kambeba é ampla em possibilidades de análises porque tem um viés interdisciplinar. De modo geral, enxergamos essa obra como um exemplo de que as poéticas indígenas estão cada vez mais agregando novos estilos como forma de enriquecer ainda mais os horizontes da literatura brasileira.

Referências

ALMEIDA, Maria Inês de, QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica: FALE/UFMG, 2004.

ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidentada: experiência literária em terra indígena**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009). **Tese** (Doutorado em História Social) – Universidade de Brasília. Brasília, DF: UNB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 10/09/2018.

DELCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo, Editora Horizonte / Rio de Janeiro, Editora da UERJ, 2012.

DIAS, Gonçalves. **Literatura comentada**. São Paulo: Abril Educação, 1982.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: Dorrico, Julie et al. (Orgs.), **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção, Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 424-83.

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

GUESSE, Érika Bergamasco. Shenipabu Miyui: literatura e mito. **Tese** (Doutorado em Estudos Literários). – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2014.

KAMBEBA, Márcia. **Ay Kakyri Tama**: Eu moro na cidade. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

KAMBEBA, Márcia. O olhar da palavra: Escrita de resistência. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 89-97.

LIMA, Amanda Machado Alves de. O livro indígena e suas múltiplas grafias. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Literários) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

OLIVIERI-GODET, Rita. **Vozes de mulheres ameríndias nas literaturas brasileiras e quebequense**. Rio de Janeiro: Makunaíma, 2020.

PÃRÕKUMU, Umusi, KEHÍRI, Torãmu. **Antes o mundo não existia**: a mitologia dos índios Desâna. 1. ed. São Paulo: Livraria Cultura, 1980).

SAID, Edward. **Representações do intelectual**: as Conferências Reith de 1993. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Francisco Bezerra dos. Uma poética da floresta: a narrativa indígena no Amazonas. **Dissertação** (Mestrado em Letras e Artes) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020.

DIÁLOGO E INTERAÇÃO

SILVA, Edson. O ensino de História indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Recebido em: 06/06/2020.

Aprovado em: 27/08/2020.