

VOL I

POR PALAVRAS E GESTOS

A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2020

VOLI

POR PALAVRAS E GESTOS

A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2020

2020 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis
Edição de Arte: Bruna Bejarano
Diagramação: Helber Pagani de Souza
Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Editora Chefe:

Prof^ª Dr^ª Antonella Carvalho de Oliveira

Organizador:

Wilson Noé Garcés Aguilar

Bibliotecário:

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^ª Dr.^ª Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Prof.^ª Dr.^ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof.^ª Dr.^ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College - USA
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín - Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^ª Dr.^ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.^ª Dr.^ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca - Colômbia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P832 Por palavras e gestos [recurso eletrônico] : a arte da linguagem vol I /
Organizadoras Mauriceia Silva de Paula Vieira, Patricia
Vasconcelos Almeida. – Curitiba, PR: Artemis, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-10-1

DOI 10.37572/EdArt_101310720

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vieira, Mauriceia Silva de
Paula. II. Almeida, Patricia

CDD 469

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p.113).

A língua/linguagem, em sua essência, é constitutiva da espécie humana, uma vez que o homem - um ser de linguagem – constrói-se como sujeito por meio da relação dialética que estabelece com seus pares. Nessa relação, a palavra institui-se como ponte entre o “eu e o “outro”. Os fios discursivos, os diferentes modos de dizer e as múltiplas linguagens que se entrecruzam, se complementam e se orquestram.

Em uma sociedade cada vez mais plural e multicultural essas diferentes linguagens reverberam um modo de significar a realidade e expressam não só subjetividades, mas também identidades sociais e culturais. A presença de tecnologias variadas, mediando as interações e trazendo novas nuances para a produção, a difusão e a circulação do saber, requer um olhar cuidadoso sobre as práticas de leitura, de escrita e de oralidade, sobre os letramentos e sobre o ser humano e o conhecimento. Coloca, ainda, como imperativa a formação crítica do sujeito para atuar na contemporaneidade.

Nesse viés, o texto e o discurso, em suas diferentes abordagens epistemológicas, transcendem a primazia dada ao verbal e constituem-se como espaços de reexistência, e porque não de resistência e de batalhas? Assim, as várias vozes que se fazem presentes neste primeiro volume do livro *Por palavras e gestos: A Arte da Linguagem* brindam o leitor com pesquisas que discutem temas relevantes para os estudiosos da área que buscam a compreensão sobre intrincadas questões presentes na contemporaneidade. E, convidam o leitor ao diálogo.

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patricia Vasconcelos Almeida

SUMÁRIO

LETRAMENTOS E LITERATURA

CAPÍTULO 1	1
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: LENDO E ESCRREVENDO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE INTEGRADA WOLNEY MILHOMEM – CAIC	
Ana Patrícia Sampaio Pereira Geirlane Fontineles da Silva Martins Vanessa Gonçalves Candido Rodrigues	
DOI 10.37572/EdArt_1013107201	
CAPÍTULO 2	13
LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA NA PERIFERIA DE FORTALEZA: UM ESTUDO SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURAS NO PROGRAMA VIVA A PALAVRA	
Vanusa Benício Lopes Claudiana Nogueira de Alencar	
DOI 10.37572/EdArt_1013107202	
CAPÍTULO 3	24
VOZES DE OUTRO GOLPE	
Laís Vidal de Negreiros Batista José Edilson de Amorim	
DOI 10.37572/EdArt_1013107203	
CAPÍTULO 4	39
OUTRO TRAJETO DA NARRATIVA OPERÍSTICA	
Gandhia Vargas Brandão	
DOI 10.37572/EdArt_1013107204	
CAPÍTULO 5	49
IMAGEM E ESTÉTICA: A HEGEMONIA HOLLYWOODIANA E SUAS FORMAS DE RESISTÊNCIA	
Johanna Gondar Hildenbrand Francisco Ramos de Farias	
DOI 10.37572/EdArt_1013107205	
CAPÍTULO 6	60
GOTA D'ÁGUA: TESSITURAS DIALÓGICAS COM O MITO DE EURÍPEDES	
Amanda Ramalho de Freitas Brito	
DOI 10.37572/EdArt_1013107206	
PRODUÇÃO ESCRITA	
CAPÍTULO 7	70
ANÁLISE DE PRODUÇÕES: UM ESTUDO DA ESTILÍSTICA LÉXICA	
Diná Tereza de Brito Suellen Arcanjo de Godoy	
DOI 10.37572/EdArt_1013107207	

CAPÍTULO 8 82

O LUGAR DA ORALIDADE E DA ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Manoel Cândido Nogueira

Jocilene Mateus Amâncio

Maria de Fátima Araújo Silva

DOI 10.37572/EdArt_1013107208

CAPÍTULO 9 92

O JOGO CAMALEÔNICO DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS NA PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DO GÊNERO

Paula Silva Abreu

Mauriceia Silva de Paula Vieira

DOI 10.37572/EdArt_1013107209

O DISCURSO SOB MÚLTIPLOS OLHARES

CAPÍTULO 10 106

O DISCURSO NARRATIVO COMO RECURSO PARA OS SUJEITOS-ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS EXPRESSAREM SUA SUBJETIVIDADE

Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu

Filomena Elaine Paiva Assolini

DOI 10.37572/EdArt_10131072010

CAPÍTULO 11 119

O DISCURSO DA COMUNIDADE SURDA EM REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTA PARA A PRÁTICA DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CLASSES INCLUSIVAS

Flávia Pieretti Cardoso

DOI 10.37572/EdArt_10131072011

CAPÍTULO 12 131

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO: ALGUNS SENTIDOS POSSÍVEIS

Lisiane Flores de Oliveira Strumiello

DOI 10.37572/EdArt_10131072012

CAPÍTULO 13 139

O DISCURSO TRANSFEMINISTA E O ABALO DAS EVIDÊNCIAS DO SEXO: REUNINDO REFLEXÕES A RESPEITO DA CISGENERIDADE

Beatriz Pagliarini Bagagli

DOI 10.37572/EdArt_10131072013

CAPÍTULO 14 152

SOBRE FALA, ESCUTA E ETIQUETA – ENCONTRO E DESENCONTROS COM MULHERES INDÍGENAS

Ivânia Maria Carneiro Vieira

DOI 10.37572/EdArt_10131072014

CAPÍTULO 15	164
BIBLIOTECAS DIGITAIS, DIREITOS AUTORAIS E O COMPARTILHAMENTO DE MATERIAIS (NÃO) AUTORIZADOS NO ESPAÇO DIGITAL	
Natália Rodrigues Silva	
DOI 10.37572/EdArt_10131072015	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	177
ÍNDICE REMISSIVO	178

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: LENDO E ESCRREVENDO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIDADE INTEGRADA WOLNEY MILHOMEM – CAIC

Data de submissão: 29/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Ana Patrícia Sampaio Pereira

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
Barra do Corda - Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/7055554636169222>

Geirlane Fontineles da Silva Martins

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
Barra do Corda - Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/4283326123916899>

Vanessa Gonçalves Candido Rodrigues

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
Barra do Corda - Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/0347082748978047>

RESUMO: Em consonância com o edital nº 03/2017-PROEXAE/UEMA, e apoio da Coordenação do Curso de Letras e Pedagogia do Campus, em Barra do Corda-Ma, foi apresentada proposta do Projeto de Alfabetização e Letramento, o qual foi destinado a ofertar ações de estudo teórico e prático aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Unidade Integrada Wolney Milhomem da rede municipal de ensino básico de Barra do Corda. O projeto apresentado foi desenvolvido sob a coordenação da professora Ana Patrícia Sampaio Pereira, contando com a participação

da bolsista Vanessa Gonçalves Candido Rodrigues acadêmica do Curso de Pedagogia e da aluna colaboradora Geirlane Fontineles da Silva Martins acadêmica do Curso de Letras. Tendo em vista que a maioria dos alunos do 3º ano do turno vespertino da escola pesquisada não conheciam as vogais pensou-se em uma forma urgente de intervenção, formalizando assim a temática; **Alfabetização e letramento:** Lendo e escrevendo no 3º ano do Ensino Fundamental da Unidade Integrada Wolney Milhomem – CAIC, eixo norteador do projeto, visto como um elemento de especial relevância para o desenvolvimento humano e social dos alunos os quais estavam finalizando o ciclo de alfabetização, devendo os mesmos terem aquisição da leitura e escrita. A pesquisa foi realizada através de entrevista com a professora da turma anteriormente citada, indicando as dificuldades dos alunos. A revisão de literatura baseou-se em Emília Ferreiro, Magda Soares entre outras fontes que fomentaram a pesquisa. A metodologia versou na abordagem sócio interacionista permitindo que os alunos tivessem a oportunidade de construir aprendizagem através de algumas estratégias pedagógicas as quais foram trabalhadas de forma interativa e lúdica nas sala de aula no Centro de Estudos Superiores de Barra do Corda.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e letramento. Metodologias lúdicas. Interação.

LITERACY AND LITERACY: READING AND WRITING IN THE 3RD YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION OF THE INTEGRATED UNIT WOLNEY MILHOMEM – CAIC

ABSTRACT: In accord with the announcement nº 03/2017-PROEXAE / UEMA, and support from the Coordination of the Course of Letters and Pedagogy of the Campus, in Barra do Corda- Ma, a proposal for the Literacy and Literacy Project was presented, which was intended to offer theoretical and practical study actions for students in the 3rd year of elementary school at the Integrated Unit Wolney Milhomem of the municipal basic education network of Barra do Corda. The project presented was developed under the coordination of teacher Ana Patrícia Sampaio Pereira, with the participation of scholarship holder Vanessa Gonçalves Candido Rodrigues, academic of the Pedagogy Course and collaborating student Geirlane Fontineles da Silva Martins, academic of the Letter Course. Bearing in mind that the majority of the students of the 3rd year of the afternoon shift of the researched school did not know the vowels, it was thought of an urgent form of intervention, thus formalizing the theme; Literacy and literacy: Reading and writing in the 3rd year of elementary school at the Integrated Unit Wolney Milhomem - CAIC, the guiding principle of the project, seen as an element of special relevance for the human and social development of the students who were finishing the literacy cycle, they must acquire reading and writing skills. The research was carried out through an interview with the teacher of the class previously mentioned, indicating the students' difficulties. The literature review was based about Emília Ferreiro, Magda Soares and other sources that encouraged the research. The methodology was based on the social interactionist approach, allowing students to have the opportunity to build learning through some pedagogical strategies which were worked in an interactive and playful way in the classroom at the Center for Higher Studies in Barra do Corda.

KEYWORDS: Literacy and Literacy. Playful methodologies. Interaction.

1 . INTRODUÇÃO

Alfabetizar é um desafio, tendo em vista que muitos professores encontram-se em uma zona de conforto, dispersos do fazer pedagógico e utilizam ainda metodologias tradicionais, enfadonhas que não despertam interesse e nem mesmo apreço pelo saber.

Foi realizado na Unidade Integrada Wolney Milhomem – CAIC, em Barra do Corda, uma entrevista com a professora regente da turma do 3º ano do Ensino Fundamental turno vespertino, após coleta de dados, constatou-se que em uma turma de trinta e dois (32) alunos menos da metade sabia ler, uma vez que dezoito (18) dos discentes em sala não possuíam habilidades de leitura, pois alguns não conseguiam identificar nem mesmo as vogais.

Após leitura das informações contidas na entrevista veio a inquietação da professora coordenadora juntamente com as acadêmicas em desenvolverem uma temática que contemplasse os dezoito alunos que não possuíam a aquisição da leitura e escrita, assim elaborou-se o projeto com ênfase na temática **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**: lendo e escrevendo no 3º ano do Ensino Fundamental da Unidade Integrada Wolney Milhomem - CAIC.

O problema apresentado na escola pesquisada era visível necessitando assim de uma intervenção pedagógica com a finalidade de desenvolver práticas em estudos teóricos voltados à alfabetização e letramento dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, conciliando valores e necessidades no processo da aquisição da leitura e escrita.

Por ser um elemento de especial relevância para o desenvolvimento humano e social dos alunos os quais estavam finalizando o ciclo de alfabetização, pensou-se em trabalhar com metodologias mais lúdicas, inserindo no processo de ensino jogos pedagógico, músicas, brincadeiras, adivinhas uma vez que os discentes passaram a obtenção de aprendizagem sem demonstrarem cansaço, apreciando cada momento de descoberta do mundo que é favorecido pela leitura.

2 . ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetizar letrando é um desafio visível na contemporaneidade, muitos professores encontram-se dispersos do fazer pedagógico, não trabalham com textos na perspectiva de enfatizar competências que assegurem as habilidades necessárias para trabalhar com a escrita de forma significativa.

Solé (1998, p.34), afirma que:

A leitura e escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. [...]. Um objetivo importante nesse período de escolaridade é que as crianças aprendam progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem.

Nesse sentido, faz-se necessário que os professores estimulem e ofereçam subsídios que despertem os alunos para a obtenção da leitura e escrita significativa. Ainda corroborando com Solé (1998, p.50), “A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever”. O que chama a atenção para o uso de procedimentos os quais deverão ser mais elaborados para que ocorra a contemplação de uma leitura e escrita em que a consciência metalinguística seja desenvolvida com êxito.

Alfabetizar não se restringe ao conhecimento do alfabeto e tão pouco sua escrita. Conforme Soares (1998, p.39,40) “[...] um indivíduo alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já um indivíduo letrado, [...] é não só aquele que

sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita”. Algo que é cobrado nos ambientes escolares, mas que pouco observa – se produtividade significativa.

A prática escolar requer um trabalho mais árduo quanto a alfabetização e letramento, pois o momento é propício para a integração do aluno que desconhece as letras. Para Magda Soares (2011, p.31), “Ler entende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; [...]”, o mesmo requer metodologias favoráveis ao processo de construção de todo o percurso de alfabetização e letramento.

Conforme esclarece Fonseca (2012, p.28):

Aprender a ler significa ler e atribuir sentido a leitura. Não se trata de apenas decifrar códigos, ainda que isso seja necessário. É preciso compreender o que se lê e estabelecer relações com outros conhecimentos. Este é um processo que para cada pessoa é iniciado num momento diferente da vida e que nunca termina.

O acesso a linguagem escrita, demonstra as possibilidades que se tem de simbolizar a realidade e que a mesma pode ser interpretada de diversas formas, a aquisição de sistemas simbólicos pelos os indivíduos ocorre de forma rápida demonstrando a capacidade inata que se tem de representatividade.

Quando o aluno possui dificuldades na forma de alfabetização e letramento há necessidade que o professor procure novas metodologias de ensino para que o mesmo possa aprender. Quando se trabalha com a ludicidade, observa-se uma significância maior nas possibilidades de aprendizado, o aluno flui mais nas leituras, compreende com facilidade o que está sendo repassado.

Segundo Gordinho (2009, p. 39)

Quando brincam, nomeadamente, as crianças estimulam os sentidos; aprendem a usar a musculatura ampla e fina; adquirem domínio voluntário sobre os seus corpos; coordenam o que ouvem e o que veem com o que fazem; direcionam os seus pensamentos e lidam com as suas emoções; exploram o mundo e a si mesmas; reelaboram as suas representações mentais; adquirem novas habilidades; tornam-se proficientes na língua, exercitam a criatividade; exploram diferentes papéis e, ao reencenarem situações da vida real, aprendem a gerir a complexidade de seu papel histórico e a fazer decisões com confiança e auto estima.

O brincar concretiza uma prática em que muitos docentes não conseguem desenvolvê-la tendo em vista que apenas teorizam conteúdos e esquecem que as crianças precisam de momentos diversos para aprenderem e serem consideradas alfabetizadas e letradas, consciente do seu papel na interação social.

Ainda fomentando o que é proposto pela ludicidade, Lopes (2004, p.61), acrescenta que; “[...] a ludicidade pode funcionar como uma importante via para atingir o sucesso no processo educativo [...]”. Isso demonstra que ao docente é dado o reconhecimento de que a sociedade evoluiu e que as formas de aprender foram sendo adaptadas conforme desenvoltura e necessidade da mesma e cabe

a ele utilizar o lúdico como uma excelente ferramenta pedagógica a qual é capaz de transformar o conhecimento, realizando mudanças propícias ao que está sendo desenvolvido dentro e fora do ambiente escolar.

Conforme apontado na literatura de Emília Ferreiro, a alfabetização é o momento em que se deve proporcionar situações práticas que levem realmente os alunos ao encontro da leitura e escrita e que o professor alfabetizador tenha o real compromisso de entender as formas de apropriação do saber por parte dos alunos e assim fazerem com que os mesmos sejam alfabetizados de forma consistente, significativa, produtiva para passarem a ser sujeitos ativos e não passivos, recebedores de conteúdo sem uma respectiva ação.

3 . MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa teórica contempla autores que contextualizam a alfabetização e letramento. Quanto a abordagem trabalhou-se com a perspectiva qualitativa que segundo Triviños (1987) ao pesquisador é dada a liberdade teórico-metodológica para desenvolver seu trabalho.

Quanto ao método, para fins da execução do projeto, fez-se a opção do método dialético, pois segundo Gil (2008, p.14), “[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade [...]”, o que corrobora com o objetivo da pesquisa aplicando-se às necessidades de práticas de leitura conforme problemática apresentada, tendo em vista o desenvolvimento pleno na aquisição da leitura e escrita por cada estudante da Unidade Integrada Wolney Milhomem.

Para que os dados coletados emergissem a partir do contexto escolar foi realizada uma entrevista com a professora regente da turma. Segundo Minayo (2010, p.261), a entrevista “[...] é a cima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa [...]”, a qual foi fundamental para identificar o problema e buscar possíveis soluções mediante intervenção.

Quanto aos materiais foram utilizados: livros com histórias infantis, cartilhas, textos complementares para leitura das crianças juntamente com as extensionistas, materiais selecionados pela coordenadora e extensionistas para fomento das oficinas de leitura.

As ações foram realizadas conforme os tópicos abaixo:

- 1º Planejamento e execução das aulas teóricas aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental;
- 2º Produção de oficinas, redação e entrega do relatório parcial;
- 3º Exposição oral das temáticas relacionadas à leitura; elaboração de jogos pedagógicos; trabalhando as adivinhas no contexto da leitura e escrita;
- 4º Elaboração de poesias; exposição da feira cultural; relatório final.

4 . RESULTADOS

O projeto **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**: lendo e escrevendo no 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Wolney Milhomem – CAIC, foi realizado no período de maio a agosto do ano de dois mil e dezoito (2018), no turno matutino nas salas de aula do Centro de Estudos Superiores de Barra do Corda - CESBAC, pois os alunos participantes estudavam durante o turno vespertino. No decorrer da aplicação do projeto foram usados vários métodos dinâmicos para alfabetizar as crianças, que chegaram até ao Projeto sem o conhecimento alfabético.

Foto 1: Chegada dos estudantes ao Centro de Estudos Superiores de Barra do Corda.



Fonte: Ana Patrícia Sampaio Pereira, 2018

No início do projeto foi trabalhado o ensino das vogais e demais letras do alfabeto, após aprendizagem dos alunos foi dada continuidade com os encontros vocálicos, depois vieram as famílias silábicas, formação de palavras até conseguirem ler pequenos textos. Todas as atividades desenvolvidas contemplaram o lúdico, por acreditar ser a melhor estratégia para obtenção dos resultados propostos no projeto de pesquisa. A aplicação do projeto acontecia de forma gradativa, pois o conhecimento dos discentes quanto a temática era mínimo.

Após as crianças iniciarem a leitura de pequenos textos, passaram a ler outros textos mais complexos, que ocorreu de forma prazerosa. Percebe-se que a falta de motivação está contemplada no não saber; quando a criança inicia o processo de reconhecimento e consegue ir além, passa a gostar do que faz, do que lhe rodeia, das possibilidades proporcionadas pela aprendizagem.

Foto 2: Estudantes lendo pequenos textos.



Fonte: Ana Patrícia Sampaio Pereira, 2018

Exemplificando alguns dos métodos pedagógicos trabalhados pelas extensionistas tem-se as músicas, que foram inclusas com o propósito de levar aos alunos uma forma mais fácil de interpretação textual. Os alunos tiveram também contato com alguns jogos, que apresentaram o alfabeto de forma lúdica despertando nos mesmos o interesse em conhecer consoantes e vogais. É importante destacar que as atividades mencionadas acima foram pensadas e trabalhadas como ferramentas eficazes no que corresponde a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização e letramento.

Após dois meses de projeto, observou-se que os alunos já conseguiam ler textos simples demonstrando que tais ferramentas utilizadas pelo projeto estavam apresentando resultados satisfatórios. Cada etapa vencida e com sucesso deixava a equipe mais empenhada em fazer com que ao final de todo o projeto os alunos conseguissem demonstrar aprendizado favorável a temática apresentada.

Foto 3: Extensionista colaboradora apresentando ao Reitor a leitura de frases realizadas pelos estudantes.



Fonte: Ana Patrícia Sampaio Pereira, 2018

No terceiro mês, os alunos já conseguiam produzir textos simples e até mesmo realizar releitura de alguns textos como, O “Gato” da Obra Arca de Noé de Vinícius de Moraes. No quarto mês da realização do projeto, os alunos conseguiram elaborar frases e apresentá-las ao Magnífico Reitor da Universidade Estadual do Maranhão em evento realizado no Centro de Estudos Superiores de Barra do Corda. Conseguiram também produzir pequenos textos formando assim um livrinho o qual foi lido na culminância do projeto.

Foto 4: Extensionistas juntamente com os discentes na apresentação do livro confeccionado por eles mesmo.



Fonte: Ana Patrícia Sampaio Pereira, 2018

Após conversa com a professora regente (de Língua Portuguesa) dos alunos veio a afirmativa tão esperada: — Parabéns! Os alunos estão lendo. As palavras da professora fortaleceu ainda mais o entusiasmo das extensionistas. É notório que a equipe executora do Projeto **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**: lendo e escrevendo no 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Wolney Milhomem – CAIC, atingiu o objetivo proposto pela temática que foi o de desenvolver práticas em estudos teóricos voltados a Alfabetização e Letramento, conciliando valores e necessidades no processo da aquisição da leitura e escrita.

É importante destacar que a principal dificuldade encontrada durante o projeto foi a falta de recursos, pois para alfabetizar crianças faz-se necessário utilizar vários materiais e isso requer gastos, mas com os esforços das extensionistas, o projeto aconteceu de maneira exitosa e com grandes resultados. Como o projeto acontecia pela manhã houve a necessidade de levar lanches para as crianças, que muitas vezes chegavam até a Universidade sem o café da manhã, porém uma vez ou outra as extensionista levavam lanche, visto que isso não acontecia com frequência, já que as acadêmicas não possuíam renda.

Sentiu-se falta da família de alguns, o Projeto visava atender dezoito (18) crianças, mas apenas doze (12) compareceram evidenciando a falta da presença dos demais. A família dos dezoito alunos tiveram a oportunidade de observarem o filho avançar, mas alguns desperdiçaram tal oportunidade talvez por desacreditarem do propósito do projeto ou até mesmo por não motivarem as crianças no caminho do saber.

Foto 5: Extensionista juntamente com discente fazendo uso dos materiais didáticos.



Fonte: Ana Patrícia Sampaio Pereira, 2018

O Projeto **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**: lendo e escrevendo foi divulgado para os demais acadêmicos do CESBAC os quais foram os principais parceiros em contribuir com rifas, premiações para angariar fundos para manutenção do projeto. Após finalização, os acadêmicos ficaram satisfeitos ao saberem que o objetivo de alfabetizar em quatro meses os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Unidade Integrada Wolney Milhomem foi alcançado com êxito.

A culminância aconteceu dia vinte e um de setembro do ano em curso (21/09/18), contou com a presença da Coordenadora do Projeto, com professora regente dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Unidade Integrada Wolney Milhomem, com o Diretor de Centro - CESBAC e com a Secretária Adjunta de Educação do Município de Barra do Corda. No presente momento todos os doze alunos se fizeram presente juntamente com os outros colegas da turma de ensino regular. Muitos risos foram obtidos, pois todos estavam felizes em observar os colegas fazendo pequenas leituras.

Foto 6: Composição da mesa de abertura da Culminância do Projeto **Alfabetização e Letramento**: Lendo e escrevendo no 3º ano do Ensino Fundamental da Unidade Integrada Wolney Milhomem-CAIC.



Fonte: Ana Patrícia Sampaio Pereira, 2018

Foto 7: Culminância do Projeto **Alfabetização e Letramento**. Momento da pescaria.



Fonte: Ana Patrícia Sampaio Pereira, 2018

5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**: lendo e escrevendo no 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Wolney Milhomem foi o primeiro projeto realizado através do Programa Extensão para Todos no Centro de Estudos Superiores de Barra do Corda – CESBAC, o que trouxe grandes avanços na área da extensão, pois colaborou ainda mais para o reconhecimento da Universidade pela comunidade local.

Todos os profissionais da Escola Wolney Milhomem ficaram satisfeitos juntamente com a Secretária Adjunta de Educação de Barra do Corda ao terem conhecimento dos resultados.

O impossível se torna possível na medida que os construtores se envolvem mostrando que na maioria das vezes falta metodologias apropriadas para determinados saberes. Vivemos em uma realidade difícil, mas aberta às mudanças. Alfabetizar é preciso para que mais tarde tenhamos leitores críticos capazes de transformar a realidade em que se vive e não apenas viver de forma mascarada no faz de “conta” da vida sem motivação, sem esperança, a margem da exclusão social.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: lendo e Escrevendo no 3º ano do Ensino Fundamental da Unidade Wolney Milhomem – CAIC, tornou-se uma vivência, mostrando que por mais difícil que seja a caminhada, a vitória é dada aos que persistem. A leitura e a escrita tira o ser humano do anonimato, mostra capacidades e desafios capazes de serem superados quando os professores se envolvem acontece aprendizado. Projetos assim fortificam a base, pois o lúdico sempre será favorável nas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, Edi. **Interações:** com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor de educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.6.ed.São Paulo: Atlas, 2008.

GORDINHO, S. S. V. Interfaces de comunicação e ludicidade na infância: brincadeiras na programação Scratch. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

LOPES, M.C. **A ludicidade humana:** contributos para a busca dos sentidos do humano. Aveiros: Universidade de Aveiros, 2004.

MINAYO. M.C. de S.**O desafio do conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12ª edição. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 6.ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**.6.ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais:** o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In:_____, Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA NA PERIFERIA DE FORTALEZA: UM ESTUDO SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURAS NO PROGRAMA VIVA A PALAVRA

Data de submissão: 20/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Vanusa Benício Lopes

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada (PosLA)
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Fortaleza, Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9567279195791069>

Claudiana Nogueira de Alencar

Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada (PosLA)
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Fortaleza - Ceará
<http://lattes.cnpq.br/5612560998826098>

RESUMO: Este trabalho consiste em um estudo sobre os letramentos de reexistência na periferia de Fortaleza por meio de atividades de mediação de leitura que são realizadas nas Bibliotecas Comunitárias e Livres e pelo Programa de Extensão Viva a Palavra da Universidade Estadual do Ceará, que é coordenado pela Professora Claudiana Nogueira de Alencar. Temos como objetivo investigar essas atividades de leitura e quais os seus impactos da vida dos moradores das comunidades periféricas. Como referencial teórico discutimos Mediação de Leitura (BARBOSA e BARBOSA, 2015),

Bibliotecas Comunitárias (MACHADO, 2009), Círculos de Leitura (COSSON, 2016), os Letramentos Sociais (STREET, 2014), focando nos Letramentos de Reexistência (SOUZA, 2011). Como metodologia utilizamos a cartografia (PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2014) e assim realizamos visitas a várias bibliotecas, entrevistas com os seus responsáveis, como também ministramos aulas de círculos de leitura no bairro Serrinha. Como resultados percebemos que essas práticas de leitura podem contribuir, tanto para a formação de sujeitos, quanto para a geração de formas de resistência e promoção de processos emancipatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos de Reexistência; Bibliotecas Comunitárias; Programa Viva a Palavra.

LITERACIES OF REEXISTENCE IN THE PERIPHERY OF FORTALEZA: A STUDY ABOUT READING MEDIATION IN THE VIVA A PALAVRA PROGRAM

ABSTRACT: This work consists in a study about literacies of reexistence in the periphery of Fortaleza through reading mediation activities that are carried out in Community and Free Libraries and by Viva a Palavra Extension

Program at the Ceará State University coordinated by Professor Claudiana Nogueira de Alencar. We aim to investigate these reading activities and their impact on the lives of residents of peripheral communities. As a theoretical framework we discussed Reading Mediation (BARBOSA and BARBOSA, 2015), Community Libraries (MACHADO, 2009) Reading Circles (COSSON, 2016), Social Literacies (STREET, 2014), focusing on the Literacies of Reexistence (SOUZA, 2011). As methodology we use cartography (PASSOS, KASTRUP and TEDESCO, 2014) and so we make visits to various libraries, interviews with those responsible for them, as well as we teach classes in reading circles in the Serrinha community. As result we realized that these reading practices can contribute, both to the formation of subjects, and to the generation of forms of resistance and promotion of emancipatory processes.

KEYWORDS: Literacies of Reexistence; Community Libraries; Viva a Palavra Program.

1 . INTRODUÇÃO

Neste artigo refletimos sobre as práticas dos letramentos de reexistência que acontecem na periferia de Fortaleza, por meio do Programa de Extensão Viva a Palavra e nas Bibliotecas Comunitárias e Livres. Para isso apresentamos algumas considerações sobre os letramentos de um modo geral, que cada vez mais vem ganhando espaço e ampliando-se nos mais diversos campos de estudos. Incluindo os letramentos sociais, que numa perspectiva crítica consideram que as práticas de leitura e escrita possuem significados culturais, alegações ideológicas e se inserem em relações de poder. E com foco nos “letramentos de reexistência”, que de acordo com Souza (2006), “implica considerar as práticas desenvolvidas em âmbito não escolar, marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidas”. Assim, realizamos uma cartografia das práticas de mediação de leitura que são realizadas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra e pelas Bibliotecas Comunitárias e Livres que são situadas em bairros periféricos de Fortaleza. Utilizamos como metodologia a cartografia (PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2014) que se trata de um método em que o pesquisador acompanha o processo, ou seja, o percurso de sua pesquisa e a análise vai se delineando a partir do contexto em que o pesquisador está inserido. Ele vivencia cada situação de sua pesquisa, traçando metas, definindo e redefinindo os seus objetivos de acordo com as percepções no decorrer do percurso.

Temos o propósito com este estudo de refletir sobre como as práticas de mediação de leitura realizadas pelo Programa Viva a Palavra e pelas Bibliotecas comunitárias e diversos outros tipos de letramentos podem se constituir como “letramentos de reexistência” e podem contribuir para a formação de leitores críticos diante da realidade atual.

2 . ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS LETRAMENTOS

Ao longo dos anos, o significado do termo letramento foi passando por diversas modificações, ou seja, para letramento foram sendo atribuídos diversos sentidos. Inicialmente se referia principalmente ao processo de alfabetização, onde se considerava letrada uma pessoa que dominava a leitura e a escrita. Depois se passou a considerar letrado o indivíduo que não apenas soubesse ler e escrever, mas que tivesse o conhecimento das funções sociais da leitura e da escrita.

Com o advento das tecnologias, as pessoas passaram a ter a necessidade de possuir vários conhecimentos tecnológicos, surgindo assim os vários tipos de letramentos. Ao tratar da escola e inclusão social, Rojo (2009) se refere a “letramentos múltiplos”.

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. (ROJO 2009, p.106)

Assim, podemos perceber que cada vez mais a noção de letramento vai se ampliando, não se colocando como superiores ou inferiores às noções de letramentos já existentes, mas colocando-se ao lado destes como habilidades e conhecimentos necessários para desempenharmos as mais diversas atividades na sociedade contemporânea. “Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (MOITA-LOPES & ROJO 2004, apud ROJO 2009, p.107).

Cosson (2015, p.173) em seu artigo *Letramento Literário: uma localização necessária* nos apresenta uma série de denominações para letramento, as quais abrangem desde o letramento digital ao letramento emocional, o que nos leva a perceber que é um engano pensar que o termo letramento nos dias atuais está apenas associado aos estudos no campo da linguagem, tratando de temas, como leitura, escrita e/ou alfabetização. E assim concordamos com Rojo (2009) ao tratar os letramentos como “múltiplos” e situamos a nossa pesquisa como uma análise dos letramentos dos reexistência (SOUZA, 2011) na periferia de Fortaleza.

3 . OS LETRAMENTOS SOCIAIS

As teorias do letramento numa perspectiva crítica consideram que as práticas de leitura e escrita possuem significados culturais, alegações ideológicas e se inserem em relações de poder. Para Street (2014), o letramento, nessa vertente, se expressa por meio da concepção dominante, a qual o reduz “a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos”.

Portanto, as práticas de letramento estão sempre associadas à leitura e à escrita, porém abrangem um universo bem mais amplo do que o seu uso no ambiente escolar ou até mesmo a função social dos textos do contexto social. A noção de letramento envolve aqui aspectos culturais e relações de poder, estando os letramentos estreitamente ligados às ideologias que estão nos textos que circulam na sociedade.

Assim, podemos perceber que as práticas de letramento impactam na construção das identidades. No caso do letramento numa perspectiva funcionalista delineado por meio de um modelo autônomo, há uma hegemonia das possibilidades de se estabelecer padrões identitários legitimadores, com intuito de naturalizar os processos de exploração e dominação via usos da linguagem, contribuindo para manutenção da colonialidade. Nessa vertente:

[...] se encontra normalmente uma imagem muito ocidentalizada e estreita do que seja o 'letramento', um modelo fundado nos usos e associações particulares do letramento na história recente da Europa e da América do Norte. (STREET, 2014, p.30).

Com os Novos Estudos do Letramento, denominados por Street (2014) de Letramentos Críticos, construídos com base no modelo ideológico, compreende-se a cultura escrita para além de um olhar psicolinguístico, considerando os pontos de vistas histórico, antropológico e cultural.

Assim, leitura e a escrita jamais devem ser percebidas apenas como meras habilidades técnicas, precisam ser vistas como um conjunto específico de convenções próprias de uma cultura, de maneira que “o letramento, portanto, não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia” (STREET, 2014, p.127).

4 . OS LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA

Aqui em nosso estudo podemos perceber a materialização dos “letramentos de reexistência” por meio das práticas de mediação de leitura que são realizadas nas Bibliotecas Comunitárias e pelas atividades promovidas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra, como também, na realização dos saraus, das batalhas de *rap*, das lutas dos movimentos sociais por seus direitos que muitas vezes são retirados ou negados. Para Souza:

Todo uso da palavra envolve ação humana em relação a alguém, em um contexto interacional específico no qual ocorre a busca pela apropriação, a batalha pelas palavras e seus sentidos, a disputa por identidades sociais. E onde também se configuram as relações dialógicas de reexistências inscritas em um processo que envolve negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder. Por mais simples que seja um enunciado, ele sempre se dirige a alguém e carrega um posicionamento, uma ação frente à realidade em que se vive. (SOUZA 2011, p.55)

Assim, podemos refletir a cerca das armas que esses sujeitos usam para resistir às injustiças e à desigualdade social, sendo por meio da fala, da linguagem, que eles não se calam e se organizam para lutar cada vez mais. Dessa forma, a periferia não é apenas lugar de pobres e desprivilegiados, o que sempre é evidenciado. Mas, é também lugar de pessoas organizadas e de coragem para não desistir nunca diante das dificuldades. E ao se organizarem para lutar, mostram o valor de sua existência, reexistindo assim por meio de sua voz, que muitas vezes lutam para silenciá-la. E sobre a visão que muitos que ocupam lugares de privilégio têm acerca dos que vivem nas periferias, Freire (2011) esclarece que:

Àqueles e àqueles que veem essas populações como “naturalmente inferiores e incapazes” e atribuem a esta “inferioridade” todas as deficiências materiais que caracterizam uma favela, sugeriríamos que discutissem um dia com favelados sobre o que significa sua existência”. (FREIRE 2011c, p.93)

E assim, podemos inferir que a reexistência desses sujeitos se dá pelo valor que eles dão para a sua própria existência, não se conformando com as injustiças sociais, mas reexistindo para continuarem firmes e fortes na luta por uma transformação social.

No contexto das periferias, podemos dizer que reexistir é criar espaço para dar voz a essas pessoas que muitas vezes são silenciadas. Assim, situamos aqui, as práticas de mediação de leitura realizadas nas periferias por meio das bibliotecas comunitárias, como também as práticas de mediações de leitura e de tantas outras atividades que são desenvolvidas pelo Programa Viva a Palavra como formas de reexistência.

5 . MEDIAÇÃO DE LEITURA

A atividade de mediação de leitura vai muito além de indicar leituras para outras pessoas. A mediação de leitura ultrapassa os limites de uma atividade desenvolvida no âmbito escolar, podendo acontecer tanto na escola, como nos mais diversos espaços de disseminação da leitura, como em praças, parques, mercados, hospitais, associação de moradores de bairros, nas bibliotecas comunitárias e/ou livres e nos mais diversos espaços onde circulam os livros e existe a presença de um mediador de leituras. O mediador de leituras é alguém que consegue a partir de sua experiência e prazer com a leitura e com a literatura, seja esta escrita ou oral, disseminar e despertar a curiosidade e o gosto pela leitura em diversos sujeitos.

De acordo com Barbosa e Barbosa (2013, p.10) “A efetiva apropriação de texto pressupõe que o leitor antes de exercer de forma autônoma essa prática, tenha tido um mediador, para quem os livros são familiares”. Portanto, o mediador de leitura muitas vezes não se trata de alguém com grandes experiências com a leitura e a

escrita, como escritores ou professores, que também podem ser mediadores de leitura, mas pode ser qualquer pessoa que ao fazer parte do cotidiano dos sujeitos, na maioria das vezes na infância, apresenta o mundo da leitura e das descobertas que esta pode proporcionar.

Dessa forma percebemos o quanto é grandioso o papel de um mediador de leituras em qualquer espaço que ele atue, seja um membro da família, um vizinho, um morador da comunidade, um professor, um bibliotecário, um amigo, etc. De acordo com Rosing (2009, p.138) “A mediação de leitura pressupõe a formação do mediador enquanto leitor e leitor de textos literários”.

A mediação de leituras é, portanto, uma atividade que articula vários critérios no momento de seleção dos textos a serem apresentados, como por exemplo: o contexto dessa leitura; os objetivos; as possibilidades de leitura; o público e o repertório de textos. Ao levar em consideração esses aspectos, o mediador de leituras estará proporcionando um momento no qual os leitores não apenas se sintam atraídos pelo texto, mas também um momento necessário para a construção de sentidos, o que contribuirá para a formação de leitores críticos e estará diretamente ligado às experiências de vida e subjetividades que cada leitor traz consigo.

6 . OS CÍRCULOS DE LEITURA

Sendo “os círculos de leitura” uma das possibilidades para realizar mediações de leitura em diversos contextos, apresentamos aqui algumas considerações apontadas por Cosson (2014, p.137), segundo o autor, “as faces do letramento literário se efetivam por meio de comunidades de leitores reunidas em círculos de leitura”. Para ele, “um círculo de leitura é uma das maneiras privilegiadas de uma comunidade de leitores se constituir explicitamente”.

Para o historiador Chartier (apud COSSON, 2014), uma comunidade de leitores se constitui num espaço de atualização, de definição e de transformação das regras e convenções da leitura. Ou seja, “uma forma de interação social por meio da qual as práticas de leitura ganham a especificidade e concreticidade dos gestos, espaços e hábitos”.

Assim, podemos perceber que ao fazermos a interpretação de um texto, embora essa atividade pareça pessoal, ela está ligada a uma “infraestrutura social da leitura” que segundo Long (1993, apud COSSON 2014), “que determinam o que está disponível para a leitura, o que vale ser lido e como deve ser lido”, constituindo o “repertório da leitura”. Ou seja, existem vários fatores que podem ser determinantes para a escolha dos textos a serem lidos por uma comunidade de leitores. Dessa forma o processo de escolha de uma obra não se trata apenas de uma questão de gosto

pessoal do leitor, mas de todo um contexto que envolve as instituições, o mercado e o repertório que “não apenas sustentam como também determinam em grande parte as práticas de leitura de uma comunidade”.

Dessa forma, participar de um círculo de leitura não se trata apenas de uma oportunidade para realizar leituras e interpretações de textos em grupos, mas, compreende uma ação muito mais ampla. Segundo Cosson (2014) “a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas,” e segundo Long (apud Cosson) “o ato de ler em grupo e decidir qual o seu programa se apresenta como uma ocasião para que as pessoas se definam quem são cultural e socialmente e busquem solidariedade com seus iguais”.

Nesse contexto, o autor assemelha um círculo de leitura “aos mesmos predicados dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que os localizava como espaços de diálogo e participação em lugar do ensino doador e passivo tradicional (Freire 1983)”.

7 . BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS

Diante de um contexto histórico e cultural, no qual cada vez mais as pessoas necessitam de estarem formadas e informadas sobre a realidade, e as tecnologias estão cada vez mais avançadas, muitas mudanças vêm ocorrendo a cerca do verdadeiro papel das bibliotecas na sociedade contemporânea.

Existem vários tipos de bibliotecas, que podem ser públicas ou privadas. Nas bibliotecas públicas o acesso aos livros e outros materiais costuma ser gratuito, sendo permitido o empréstimo de livros por um determinado período e têm o objetivo de propiciar para as pessoas, o acesso às informações e à cultura. Há também as bibliotecas comunitárias, que geralmente situam-se em bairros da periferia, e nem sempre recebem apoio do Governo. Segundo Botelho (2012):

Geralmente, as bibliotecas comunitárias surgem porque a população de alguma forma almeja transformar seu espaço, quase sempre marcado pela violência, jovens envolvidos com drogas, desemprego, precariedade nos serviços e saúde, educação e cultura. (BOTELHO, 2012, p.54)

Além das necessidades de acesso à cultura e à informação, dentre outras privações que passam os moradores das periferias, há também uma preocupação com a formação crítica dessas pessoas, há uma consciência por parte de seus idealizadores de que uma iniciativa dessas pode contribuir para a emancipação desse público que será beneficiado pelo acesso à biblioteca no bairro. Diante disso, Machado (2009) apresenta um conceito consolidado para bibliotecas comunitárias que consiste em:

Projeto social que tem por objetivo, estabelecer-se como entidade autônoma, sem vínculo direto com instituições governamentais, articuladas com as instâncias públicas e privadas locais, lideradas por um grupo organizado de pessoas com o objetivo comum de ampliar o acesso da comunidade à informação, à leitura e ao livro, com vistas à sua emancipação social. (MACHADO, 2009, p.91)

Dessa forma, o objetivo dessas bibliotecas se configura em proporcionar o encontro do leitor com o texto de forma diferenciada, não se tratando apenas de emprestar livros para leituras ou pesquisas individuais, mas, além disso, proporcionar um espaço para leituras e reflexões coletivas, o que Freire (2011a) chama de “seminários de leitura”, assim, se proporciona um espaço de formação de leitores coletivamente, o que deve partir de interesses comuns a um determinado público, no caso das bibliotecas comunitárias ou populares, são os moradores das periferias, o público alvo.

De acordo com Prado (2010) as bibliotecas comunitárias podem ser consideradas como “territórios de memória”, para o autor “... o livro e a leitura, além de ter a função do prazer dos seus usuários, são usados, sobretudo, como suportes informacionais voltados à libertação da mente humana”. (PRADO 2010, p.145)

Assim, verificamos que as bibliotecas comunitárias possuem algumas diferenças se comparadas aos outros tipos de bibliotecas, dentre as quais podemos destacar o seu propósito de atuação, há uma preocupação em constituir um acervo que contemple diversos interesses. Outro aspecto é o fato de se manterem com recursos próprios, que são obtidos por meio de doações, parcerias, associação de moradores etc. De acordo com Coelho e Bortolin (2017, p.98) “A proposta dessas bibliotecas está atrelada a um projeto de ação cultural que visa promover a igualdade de acesso e a formação de leitores críticos, dando voz aos excluídos”.

Nesse sentido, a prática das bibliotecas comunitárias pode ser considerada como um instrumento de transformação da vida de jovens, crianças e de todos os que tiverem acesso aos bens oferecidos por meio dessa iniciativa que é capaz de oferecer até mesmo a esperança de mudança num contexto em que as pessoas só tinham como perspectiva, uma realidade de violência e desigualdade.

8 . LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA NA PERIFERIA DE FORTALEZA

O Programa de Extensão Viva a Palavra tem como objetivo, fortalecer as práticas de letramentos juvenis na periferia de Fortaleza visando o enfrentamento do extermínio da juventude. Nessa perspectiva, vem desenvolvendo no bairro Serrinha (bairro periférico de Fortaleza), diversas atividades de “letramentos múltiplos” (ROJO, 2009), que beneficiam os moradores da comunidade, como também jovens que se deslocam de outros bairros para ter acesso à essas atividades. Dentre as atividades que são realizadas, podemos destacar: Contação de histórias, Saraus, Cursinho Popular, Mediação de Leituras, Círculos de Leitura, dentre as mais diversas oficinas que vêm sendo ofertadas. O referido programa conta com a participação e colaboração de professores e alunos da Universidade Estadual do Ceará-UECE, como também com as parcerias das escolas da comunidade de Serrinha e de representantes de diversos movimentos sociais dessa comunidade.

Dentre as atividades realizadas, realizamos uma cartografia das práticas de mediação de leituras na periferia de Fortaleza, que além das vivências dos círculos de leitura que são promovidas no bairro Serrinha, realizamos algumas visitas a várias bibliotecas comunitárias e/ou livres, e percebemos como essas bibliotecas se configuram como espaços de leitura e de resistência dos moradores desses bairros.

Em cada uma das bibliotecas cartografadas, encontramos não apenas livros e um ambiente acolhedor, o que foi comum a todas elas, mas também histórias de vida, trajetórias de mediadores de leitura que a partir de suas experiências com a leitura, buscam oportunizar aos moradores dos bairros periféricos onde vivem, o contato com a leitura como meio de transformação da realidade.

A Biblioteca Comunitária “Casa Camboa” situada na praia de Sabiaguaba busca valorizar a cultura local, disponibiliza um vasto acervo com diversos gêneros textuais e literários e promove diversas atividades que podem contribuir para a formação de leitores críticos da realidade.

Na Biblioteca Comunitária Okupação, localizada no Bairro Antônio Bezerra, encontramos uma Geloteca. As Gelotecas são geladeiras velhas, geralmente grafitadas nas quais as pessoas podem doar livros e levar livros emprestados, geralmente se encontram em espaços públicos e são consideradas bibliotecas livres, pois os usuários decidem quando pegar, devolver ou fazer doações de livros. Por meio dessa biblioteca são realizadas diversas atividades artísticas e culturais, como saraus e *slams*. Os saraus são realizados no espaço da biblioteca, enquanto os *slams* acontecem numa praça. É uma área que eles desejam estar próximos, é uma forma de levar essas atividades para aquelas pessoas que não tem tanto contato com a literatura, ou não valorizam.

A Biblioteca Viva se localiza no Bairro Barroso, conta com um imenso acervo e a diversidade de livros organizados por área: Infante Juvenil, Educação, Psicologia, História, Filosofia, Sociologia, Biografias, Literatura Brasileira, Poesia, Literatura Estrangeira, Seção Infantil, Terceira Guerra Mundial, Biografia de Einstein, Terceiro Reich, Ditadura Militar, Moby Dick, etc.

A Biblioteca Comunitária Papoco de ideias é situada no bairro Pici. Nessa biblioteca observamos que há uma preocupação muito maior do que levar livros, atividades diversas, conhecimentos e informações para as crianças, adolescentes e jovens frequentadores desse espaço. Há um cuidado com os sentimentos dessas pessoas em relação ao mundo em que vivem, com a autoestima e a esperança de um futuro melhor.

São várias as mudanças que vão ocorrendo nos bairros. A partir da iniciativa da Biblioteca Livro Livre, situada no bairro Curió, além dos livros para serem emprestados para a comunidade, a biblioteca trouxe: parcerias com instituições; inovação por meio da criação do jornal “Folha Curió”; reconhecimento do local por meio da divulgação

da Floresta Curió; oportunidade de estudo e transmissão de conhecimentos por meio do Projeto Enem de leitura e escrita.

Podemos perceber que cada uma das bibliotecas possui um grande potencial de letramentos de reexistência, seja por meio de empréstimo de livros, valorização da cultura local, realização de diversas atividades de mediação de leitura, atividades artísticas e culturais, por meio das quais as pessoas dessas comunidades tem acesso à leitura, à cultura e sobretudo à esperança na transformação da realidade.

9 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos a cartografia das práticas de mediação de leituras promovidas pelo Programa Viva a Palavra e pelas Bibliotecas comunitárias e livres percebemos que esses espaços também promovem diversos outros tipos de letramentos. As pessoas se aproximam num primeiro momento em busca dos livros e da leitura, e encontram diversas outras atividades, como oficinas, saraus e *slams*, sobretudo esses dois últimos que podemos considerar como legítimos letramentos de reexistência.

Trabalhar com esse público não implica apenas possibilitar aos jovens da comunidade a oportunidade de participarem de atividades propostas pelo Programa Viva a palavra e/ou pelas Bibliotecas Comunitárias, mas também nos possibilita perceber como as práticas linguísticas desses sujeitos estão a serviço de uma luta pela transformação da sociedade por meio de seus discursos, ou seja, por meio da linguagem.

Dessa forma evidenciamos a sintonia de atividades que são realizadas pelo Programa Viva a Palavra e pelas Bibliotecas Comunitárias, por meios de diversos tipos de letramentos e todos com um objetivo em comum: a luta por um mundo melhor. Isso nos filia ao pensamento de Paulo Freire (2011b) ao pregar uma “pedagogia da esperança”. Segundo o autor, “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica”. E assim, concluímos que essas práticas de leitura e de escrita podem contribuir, não apenas para a formação de sujeitos, mas, também para a geração de formas de resistência e promoção de processos emancipatórios. Afinal, “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.” (PAULO FREIRE, 2011b, p.126).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (organizadoras) **Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor**. 1ª edição, Campinas, SP: Mercados de Letras, 2013.

BOTELHO, Cristian do Nascimento. **A Formação do Bibliotecário e as Bibliotecas Comunitárias**. Estudos em Biblioteconomia e Gestão da Informação. Recife.v.1.n.1p.50-64.2012. Disponível em <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INF/article/view/43> (acesso em 15/07/2019).

COELHO, Clara Duarte; BORTOLIN, Sueli. **A Produção Científica sobre Bibliotecas Comunitárias nos Periódicos da Ciência da Informação**. VII SECIN. Agosto de 2017. Disponível em <www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2017/paper/view/442/226> acesso em 15 de julho de 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma localização necessária**. Letras & Letras, v.31, n.3 (jul./dez.2015) p.173-187. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>> acesso em 26 de set. 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

MACHADO, Elisa Campos. **Uma discussão acerca do conceito de Biblioteca Comunitária**. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v.7, n.1, p.80-94, jul./dez.2009. Disponível em <<http://polaris.bc.unicampi.br/seer/ojs/include/getdoc.php?id=685&article=1958&mode=pdf>> acesso em 15 de julho de 2019.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Silvia (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PRADO, Geraldo Moreira. **A biblioteca comunitária como agente de inclusão/integração de cidadão na sociedade da informação**. Inc. Soc. Brasília, DF, v.3, n.2, p.143-149, jan/jun, 2010. Disponível em <revista.ibict.br/inclusão/article/view/1638> acesso em 27 de julho de 2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSLING, T. M. K. **Do currículo por disciplina à área da educação – cultura – tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura**. In: Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores/ Fabiano dos Santos, José Castilho Marques Neto, Tânia M. K. Rosling (organizadores). – 1.ed. – São Paulo: Global, 2009.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, A.L.S. **Linguagem e letramentos de reexistência: exercícios para reeducação das relações raciais na escola**. Linguagem em Foco: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. V.8,N.2, ano 2016 – Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAPÍTULO 3

VOZES DE OUTRO GOLPE

Data de submissão: 18/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Laís Vidal de Negreiros Batista

Universidade Federal de Campina Grande,
Unidade Acadêmica de Letras
Campina Grande – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/0042425112015647>

José Edilson de Amorim

Universidade Federal de Campina Grande,
Unidade Acadêmica de Letras
Campina Grande – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/6524195105007515>

RESUMO: Dedicamo-nos no presente trabalho a refletir sobre a relação estabelecida entre a Literatura, no seu enquadramento narrativo, e a História. E o fizemos a partir das crônicas em “Revolução dos Caranguejos” de Carlos Heitor Cony (2004) e do conto de Moacyr Scliar intitulado “Mãe judia, 1964” (2004). Para tanto, abordamos a narrativa não só a partir das perspectivas do narrador, mas dos modos de se narrar a ponto da história se obliterar em detrimento da explanação reflexiva das personagens sobre os acontecimentos narrados – quando a subjetividade se evidencia em relação à história. Logo, nos valem de Friedman (LEITE, 1985) e de seus critérios para a determinação dos efeitos

provocados pela gradação de interferência do narrador em que pese sua apreciação e julgamento, a apresentação de fatos em detrimento de outros e as reflexões que suscita a partir dos eventos narrados até sua gradual discrição e total desaparecimento, em nome da verossimilhança. Adorno (2003), Barthes (1997), Cosson (2007), Schneider (2014), Forster (1974) emprestaram suas considerações a respeito da relação que o ficcional estabelece com o real, bem como definições a respeito da Literatura enquanto fulgor do real. Conduzidos por tais autores, visamos a conceber uma forma de apresentar a literatura, na figura do conto de Scliar, como fulgor do real e como instrumento de combate ao esquecimento rompendo-lhe as barreiras e fazendo irromper a produção de novas possibilidades de sentido no silêncio inotido das mordanças da repressão a fim de desvelar os cotovelos e vértices da memória.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Narração. Ditadura militar. Memória. Esquecimento.

VOICES FROM ANOTHER COUP

ABSTRACT: We dedicate ourselves in the present work in to reflect about the relationship established between Literature, in its narrative framework, and History. And we did it from the

chronicles presented in Carlos Heitor Cony's "Revolução dos Caranguejos" (2004) (Crabs Revolution in english) and Moacyr Scliar's tale entitled "Mãe Judia, 1964" (2004) (Jewish Mother, 1964 in english). For this purpose, we approach the narrative not only from the narrator's perspectives, but from the ways of narrating until the point in which the history is obliterated due to the reflective explanation of the characters about the narrated events - when the subjectivity becomes evident in relation to the story. Thus, we use Friedman (Leite, 1985) and his criteria to determine the effects caused by the narrator's gradation of interference considering his appreciation and judgment, the presentation of facts considering others and the reflections that leads the narrated events from their gradual dispersion until the total disappearance, in the name of likelihood. Adorno (2003), Barthes (1997), Cosson (2007), Schneider (2014), Forster (1974) reported their considerations about the relation established between the fictional and the real, as well as definitions regarding Literature as a glow of the real. Conducted by these authors, we aim to develop a way of presenting literature, in the figure of Scliar's tale, as a glow of the real and as an instrument to combat the forgetting, breaking its barriers and resulting in the production of new possibilities of meaning in the unrestrained silence from the repression thread in order to unveil the elbows and vertices of memory.

KEYWORDS: Literature. Narration. Military dictatorship. Memory. Forgetfulness.

1 . INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de análise as crônicas em "Revolução dos Caranguejos" de Cony e o conto "Mãe judia, 1964", de Moacyr Scliar, que faz parte de uma série de textos publicados pela editora Companhia das Letras chamada "Vozes do golpe" (2004), uma reunião de narrativas organizadas com o objetivo de apresentar uma literatura ambientada na tensão política vivenciada nos chamados "anos de chumbo" da ditadura militar brasileira iniciada, através de um golpe de Estado, em 1964 e que perdurou até meados dos anos 1985. Mais do que isso, tenciona-se abordar a narrativa naquilo que lhe falta, nas "entre-narrações", - seja, as diferentes vozes que irrompem no narrar – nos deslizes narrativos, nos seus silêncios, nas rupturas e rasuras provocadas deliberadamente no texto com o intuito de denunciar o contexto histórico em que é ambientado. A análise é sustentada no exame do foco narrativo que consiste em empreender a relação entre ficção e realidade através dos pontos de vista nos quais as histórias são contadas. Logo, trata-se dos efeitos provocados pela gradação de interferência do narrador em que pese sua apreciação e julgamento, a apresentação de fatos em detrimento de outros e as reflexões que suscita a partir dos eventos narrados até sua gradual descrição e total desaparecimento, em nome da verossimilhança, entendendo que a verossimilhança é

a convergência do real, ou da realidade, dadas as condições sócio-históricas próprias da época em que a história se deu, na ficção (LEITE, 1985).

Considerar-se-á também – e, sobretudo -, a relação entre a Ditadura militar, contexto imediato do conto, e literatura. Isso porque conceituar literatura lhe emprestando noções definitivas e acabadas é homogeneizar um espaço sempre diverso e variegado de manifestações da linguagem. Enquanto manifestação humana através da linguagem, não podemos nos reportar a um traço que lhe seja peculiar, não podemos tratá-la “*como um discurso homogêneo, perdendo-se a possibilidade de apreender a pluralidade dos fenômenos que, como produção ou representação, são construídos no campo literário*” (COSSON, 2007, p. 72). Assim, queremos perscrutar o trato com a linguagem elaborada em favor da narração de acontecimentos na medida em que tenciona revelar os anseios, angústias e contradições humanas trazidas à tona por um ambiente político de repressão, daí tomarmos “Revolução dos Caranguejos” e “Mãe judia, 1964” como objetos de investigação. Isso porque consideramos o texto literário como um produto constituído – também – por fatos históricos, sobretudo diante de nossos objetivos em que o contexto de produção da narrativa se dá em momento de conflitos e tensões propiciados por um regime de exceção e repressão. Ora, ao considerar que “a literatura é o fulgor do real” (BARTHES, 1997, 17-18), a encaramos, na relação que estabelece com a História, como a materialidade por excelência das tensões político-ideológicas que impulsionam os acontecimentos. Logo, o autor-modelo – aquele que se põe a escrever, narrar ou versar uma história dada para qual converge uma projeção do leitor modelo a respeito da ideia do que seja um autor/escritor de romances, contos, poemas etc. – idealizado, deliberadamente, pelo empírico – a pessoa em si, o escritor, sujeito singular, físico, identificável – (ECO, 2010) procura exprimir “o que falta a um grupo social ou a um indivíduo e mostra, de maneira particular e não neutra, a versão que se quer contar, [...] a presença de uma [literatura] na outra [História]” (FLORÊNCIO, p. 31, 2019).

Acreditamos que a relevância em se debruçar na análise de narrativas ambientadas em momentos outros da História, em acontecimentos já desencadeados consiste em desvelar as mantas do esquecimento e atingir o que propomos chamar de *os vértices da memória*. Do mesmo modo que Florêncio (2019) em sua dissertação sobre as narrativas que (re)contam o genocídio em Ruanda, 1994, também nós aqui recortamos e desenvolvemos os pontos de vista narrativos que rompem as barreiras do esquecimento e fazem irromper a produção de novas possibilidades de sentido no silêncio incontido das mordanças da repressão.

Breve resumo das crônicas

“A Revolução dos Caranguejos” é um compilado de crônicas que foram publicados nos exatos 40 anos de marco do Golpe Militar, com a representatividade

de homenagem e de necessidade de ler as obras pouco exploradas desse período. O livro conta os momentos cruciais que antecederam o Regime Militar. Sendo assim, há duas crônicas que foram analisadas em conjunto, são: “Da Salvação da Pátria” e “Compromisso e Alienação” marcadas pelo dialogismo, segundo Bakhtin.

Para Bakhtin uma situação dialógica é constituída ente um “eu” e um “tu”, para que exista o dialogismo esses agentes devem interagir por meio de enunciados sejam eles verbais ou não verbais. Além disso,

É evidente que o diálogo constitui um caso particularmente evidente e ostensivo de contextos diversamente orientados. Pode-se, no entanto, dizer que toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. (BAKHTIN, 2006, p.101)

Dessa forma, em “Da Salvação da Pátria” no início da crônica o autor revela através de sua filha um fato extremamente importante, a menina chega correndo e relata no seguinte trecho que: “minha filha surge esbaforida dizendo que há revolução na rua”. Mas que tipo de revolução, seria essa? Posteriormente em outras crônicas essa revolução se revela como uma revolução de retrocesso, repressão e muita censura.

O autor descreve com certo desdém o fato de que o General pense que com apenas dois paralelepípedos conseguirá impedir os tanques do Primeiro Exército, o que chega a ser no mínimo risível. Por ironia do destino o autor revela que ouviu na rádio que aqueles dois paralelepípedos, pasmem, foram eficazes para que o Primeiro Exército batesse em retirada, o que deixa claro que o que estava acontecendo na verdade não passava de um Golpe dos Militares.

A massa declara que estão todos salvos, a Pátria está salva... mas salva de que? Ou melhor de quem? Mal sabiam eles que apenas os poderosos ganharam a batalha, que de certa forma se quer existiu.

Na crônica, sua filha pergunta se é carnaval, diante de toda a festa que invadiu o bairro de Copacabana, e seu pai a responde que não, e os dois ficam sem saber o que irá acontecer com o futuro o país, a menina guardada em sua inocência e criança e o pai recolhido, sentido na boca um gosto azedo de covardia... mas o que poderia ter feito para mudar a situação? Momentos difíceis chegariam.

A partir desta crônica jornalística, nota-se a mudança que ocorre na voz do cronista, ele que não se interessava por política e de fato não havia escrito nada muito específico acerca da temática, sente-se obrigado a exercer seu papel de cidadão, enquanto jornalista, para informar a população do que de fato estava ocorrendo no cenário político brasileiro da época.

Já em “Compromisso e Alienação”, Cony, mais irônico do que nunca, discorreu acerca de como a mídia selecionava as informações com o intuito de alienar a

população; segundo o autor, “(...) não fiz política. Fiz o que sempre pretendi fazer: dei o meu testemunho.” Cony não foge da luta e afirma em sua crônica que sabe pegar em um fuzil e sabe para que lado deve atirar.” O autor assume uma postura revolucionária com a nação e em um trecho da referida crônica afirmou que, “Acima de qualquer compromisso para com a Pátria ou para com o povo, tenho um compromisso que continuarei sendo o que sou – independentemente do aplauso, da vaia, da glória ou da miséria.”

O cronista escreveu esta crônica no calor do momento, em um contexto de ditadura militar, estava sendo duramente criticado por seus leitores assíduos, que tinham em seus textos o sabor da resistência, Cony escrevia com sinceridade e não permitia que a “quartelada” o censurasse, apesar de sofrer perseguição por falar a verdade em suas crônicas, o jornalista não se calou e escreveu “Compromisso e Alienação”. Alguns o julgaram de alienado, mas para o autor, “Muitos que hoje me interpelam ou censuram, chamando-me de alienado, ficaram escondidos em armários e jogaram no lixo seus livros e seus manifestos.”

Em seu discurso, o cronista relata a posição de seus leitores para com ele,

Alguns leitores andam surpreendidos ou magoados pelo fato de não ter este maledicente escriba continuando a escrever crônicas sobre a situação política. Atribuem-me barganha, medo ou arrependimento. Sou interpelado na rua, pelo telefone e, além de interpelado, sou às vezes provocado. (p.70)

Através de suas crônicas, e do contexto político da época, o autor afirma que, “Mas, hoje há cintilantes escribas em todo o País, há políticos profissionais e amadores, há donas de casa e estudantes que já fazem a mesma coisa, e com maior brilho: dão o seu testemunho. Apontam os erros e os enganos da quartelada.”. Para o autor este é o melhor retorno que um jornalista pode receber, alertar a população e perceber que consegue surtir efeito por meio de seu discurso.

Breve resumo do conto

“Mãe judia, 1964” conta a história de uma senhora judia que, após enlouquecer, narra à imagem da Virgem Maria, presente numa capela miúda e simplória da própria clínica em que se encontra, sua história marcada por traumas familiares, sociais, conjugais, religiosos, políticos e psicológicos. No entanto, essa é a narrativa que se encontra no interior de outra narrativa, “narrativa em moldura”, uma vez que narrado em primeira pessoa, a contar alguns eventos particulares que se deram após a formatura no curso de Medicina. Até que ponto tal relato corresponde a eventos que de fato lhe ocorreram não se pode, é claro, atestar. O caso é que, após a festa de formatura, o narrador-personagem se vê diante de um término de relacionamento no mesmo momento em que se tornara “profissional sério”, no mesmo ano do golpe militar. Três gatilhos que, direta e indiretamente, guinariam sua vida para as devidas direções e, por isso, a tripla reincidência na afirmação resignada de que aquele ano,

o enfático e fatídico ano de 1964, começara mal: “*Começava mal, **aquele 1964. Começava muito mal, **aquele 1964. Não podia ter começado pior, **aquele 1964*******” (SCLIAR, 2004, p. 9.) (Grifo nosso).

Uma namorada que, de repente, sem apresentar qualquer tipo de justificativa ou qualquer traço de comoção diz estar indo embora “e para sempre” o faz passar algum tempo deprimido, de modo que o golpe militar, afirma, não chegou a mexer muito com sua vida. Nunca fora afeito à política, fato que lhe fazia ser apontado pelos colegas de faculdade como “alienado” e “inocente útil”. Essa menção inicial ao contexto do golpe, embora soe como detalhe desprezioso, sutilmente nos condiciona a tomar parte de um ambiente de tensão política não explicitada, mas muito presente nas linhas do texto. De modo que o primeiro emprego que lhe surgiu, na “Clínica Renascença”, no bairro “Menino Deus”, em Porto Alegre – cenários e lugares cujos nomes os fazem se envolver em torno de elementos que resgatam sentidos de ordem religiosa e que também impregnarão todos as linhas do conto -, foi conseguido após uma entrevista com a doutora Lucrécia, “*de traços enérgicos e temperamento idem*”. Uma pergunta, durante a entrevista, intriga narrador-personagem e o leitor. Algo sobre um orador que, durante um discurso de formatura, realizou um “*pronunciamento em favor de um Brasil socialista*”. Não sem propósito, realizada de supetão, a pergunta queria extrair do futuro funcionário seu posicionamento político, revelando um ambiente em que as instituições brasileiras, de todas as naturezas, ao que parece, estavam envolvidas num profundo clima de tensão política em que revelar esse posicionamento era como revelar um traço do caráter.

Lucrécia, mulher de altas ambições, externa o sonho de desenvolver uma pesquisa grandiosa, que lhe alçasse a uma posição de prestígio no interior da comunidade científica internacional. Essa foi a razão pela qual o narrador a ajuda a implantar um gravador na imagem da Virgem que reiteradamente escutava os lamentos, confissões e lamúrias da judia ensandecida, ponto em que a perspectiva da narrativa é reconfigurada, reposicionada para tomarmos ciência de outra história – uma segunda voz a narrar. Trata-se do foco narrativo centrado no personagem que, ao contar sua história e os eventos que a traumatizaram, emprega suas apreciações, julgamentos e reflexões diante de questões e dilemas pertinentes a todos os seres humanos vivendo em sociedade. Logo, trata-se de narrativa destituída de isenção e imparcialidade. A senhora judia tece considerações a respeito da vida na medida em que conta sua história, desde a paixão pelos livros, uma espécie de fuga da realidade, até seu casamento de núpcias traumáticas e frustradas, bem como a maternidade e a tensa relação com o filho, Gabriel, jovem de verve revolucionária e personagem em cuja história se desenvolverá a relação com o contexto histórico de repressão da ditadura, uma repressão obliterada, mas densamente presente.

2 . MATERIAIS E MÉTODOS (OU METODOLOGIA)

Tencionamos elucidar a relação entre os movimentos de narração – no que concerne ao foco narrativo – e o contexto de produção socio-histórico da Ditadura Militar brasileira analisando trechos do conto “Mãe judia, 1964”, de Moacyr Scliar. Para tanto, nos valeremos da tipologia narrativa sistematizada por Norman Friedman (LEITE, 1985). Ao tratamento do narrador, Friedman tece considerações que giram em torno da resposta a algumas questões basilares, quais sejam (i) quem conta a história? Trata-se de um narrador em primeira ou em terceira pessoa? de uma personagem em primeira pessoa? não há ninguém narrando?; (ii) de que posição ou ângulo em relação à história o narrador conta? (por cima? na periferia? no centro? de frente? mudando?; (iii) que canais de informação o narrador usa para comunicar a história ao leitor (palavras? pensamentos? percepções? sentimentos? do autor? da personagem? ações? falas do autor? da personagem? ou uma combinação disso tudo?); (iv) a que distância ele coloca o leitor da história (próximo? distante? mudando?)? (op. cit. p. 25). Assim, retiraremos excertos da narrativa na busca por responder a tais questionamentos a fim de angariarmos dados suficientes para entender os movimentos da narração e, depreender os sentidos presentificados pela falta, pelos silenciamentos, pelas rupturas sugeridas, ou mesmo inferidas, da relação enredo-trama-ambiente. Relação esta impossível de se conceber termo a termo, uma vez que fazem parte do corpo narrativo, numa simbiose regida pela perspectiva narrativa que determina aquilo que é possível ou não contar.

À análise juntaremos algumas considerações teóricas, como a relevância de se contar tais histórias para salvaguarda da memória de um passado nebuloso, tenso, repressivo, na contraposição ao esquecimento (FLORÊNCIO, 2019). Também conciliaremos noções emprestadas de Shneider (2014) e dos autores por ela movimentadas a fim de refletir sobre a relação que a literatura mantém com a realidade, na promoção da verossimilhança – a ficção como simulacro das invisíveis tessituras da realidade.

3 . DESENVOLVIMENTO

À literatura não são poucas as definições empregadas. Muito se tem dito sobre manifestação artística, alegoria do real, representação dos fenômenos sociais que atestam a condição humana. Fotografia, mímesis, simulacro. No entanto, enfatizando tais traços, deixaríamos relegados a um nível inferior de importância os aspectos formais, o trato com a linguagem, a materialidade constitutiva da alegoria. A metáfora ideal, uma palavra por outra oriunda do olhar sensível e perspicaz do autor na busca inquieta pela paráfrase fundamental. É neste ponto que queremos tocar. O ponto em

que os elementos constitutivos da linguagem, da estrutura, da composição se ligam à realidade, mas não se confundem com ela, se (re)configuram num mesmo corpo representativo e permitem aos homens reflexões estrangeiras, alheias – a partir de perspectivas outras.

Não queremos tecer conjeturas a respeito do que seja a literatura, de empregarmos definições, de enquadrá-la a partir de preceitos sustentados por autores consagrados numa cronologia elaborada a partir de finalidades e objetivos listados a priori, mas abordar um de seus anseios, uma de suas pertinências, um de seus propósitos – o da denúncia, o de ser porta-voz da liberdade, o de expor o interdito.

Para o atendimento, mínimo, de nossos propósitos, faz-se necessário empreender considerações teóricas a respeito da relação que o ficcional estabelece com o real. Neste ponto, segundo Barthes (1997), “a literatura é o próprio real”, isso porque consegue resgatar memórias – saberes - de modo a lhes empregar novas roupagens, novos sentidos. A literatura atesta conhecimentos pertinentes às áreas do saber humano e se afixa às condições históricas e sociais de quem a produz na mesma medida que tomam novas percepções e sentidos para quem a lê. É atemporal, portanto. Nas palavras do autor:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico [...] É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real (op. cit. p. 17-18).

Esse fulgor, no entanto, é representativo, uma alegoria, uma metáfora das relações que, de fato, vivenciamos. Mas essa incompletude é constitutiva dos anseios e propósitos do homem ao fazer literatura. A literatura não só retrata, mas esmiúça a realidade, a descentra, a recorta, a redimensiona. Os narradores têm o poder de reconfigurar os eixos temporal e espacial. Os personagens, construídos, espelham o interiorizado, o escondido, o opaco. Foi nesse sentido que Forster (1973) concebeu a ideia de *homo fictus*, o homem criado pela ficção, o representativo das nossas contradições, o mimético por excelência:

Geralmente nasce, é capaz de morrer, requer pouco alimento ou sono, está incansavelmente ocupado com relações humanas, e – o mais importante – podemos saber mais sobre ele do que sobre qualquer dos nossos semelhantes, porque seu criador e narrador é um só. Estivéssemos preparados para uma hipérbole, a esta altura, poderíamos exclamar: Se Deus pudesse contar a história do Universo, o Universo se tornaria fictício. [grifo nosso] (FORSTER, 1974, p. 43).

Os personagens são desenvolvidos “a nossa imagem e semelhança”, vivenciam nossas angústias, estabelecem as mesmas relações, congratulam-se nas efêmeras felicidades e suplicam misericórdia na desventura. Ainda, temos acesso ao seu íntimo, suas contradições e à mixórdia de pulsões que os guinam e os refreiam. Extrapolam nossa experiência, uma vez que deixam entrever o imaterial que (n)os movimenta.

Interessam-nos, quando nos entretemos na análise da narrativa de “Mãe judia, 1964”, as tensões que acima chamamos imateriais e que nos movem. Tais tensões são propiciadas pelo relacionamento das personagens com o ambiente social e histórico em que se substancializam os sentidos, novos e antigos, evocados e re-significados. A responsabilidade de manter verossímil a relação entre personagem e ambiente é do narrador, que pode ser de vários tipos, na medida em que modela os enquadramentos, que enfatiza acontecimentos em detrimento de outros, que seleciona as imaterialidades que devem vir à tona e aquelas que devem ser silenciadas, passíveis apenas de sensíveis inferências. Deste modo, devemos levar em conta os efeitos provocados pelo ponto de vista do qual a história é contada. Para muitos teóricos a interferência ou não do narrador através de seus julgamentos e apreciações é aspecto com o qual os analistas devem tomar especial cuidado. Para Henry James e Percy Lubbock, a presença do narrador no desenvolvimento dos acontecimentos narrados deve ser discreta, cabendo-lhe “mostrar” ou apresentar “cenas” em detrimento de “narrar”, o que pode vir a “sumariar” a história, destituindo-a de detalhes e outros acontecimentos miúdos, cuja falta seria consequência da interferência “artesanal” do narrador (LEITE, 1985, p. 14). Booth (1980), em resposta à Lubbock, argumenta que inúmeras maneiras existem para se contar uma história e que tal escolha não recai na preocupação com a verossimilhança, nem na busca sôfrega pela narrativa ideal, mas “dos valores a transmitir e dos efeitos que se busca desencadear” (LEITE, 1985, p. 17).

Queremos com tal discussão procurar perceber quais os efeitos provocados pela relação do narrador com o enredo ou como a mudança de perspectiva a partir da qual se narra uma história interfere na própria história. De forma ainda mais restrita, procurar compreender a relação entre a narração e a própria história. Neste sentido, segundo Lefbeve (1976), quando a narração (ou discurso) e a história (ou diegese) estão equilibradas, ou seja, quando uma não se sobressai à outra, é sinal que a perspectiva pela qual a história é narrada está situada “por detrás”, com narrador onisciente, conhecedor de todos os aspectos físicos e sentimentais das personagens, dos intempestivos dos acontecimentos passados e futuros e ciente das intenções que perpassam cada gesto, cada dizer, cada silêncio. Seria como um Deus que tudo sabe e tudo vê. Quando a narração se sobrepõe à história, os efeitos de perspectiva são outros: a história se reveste de uma versão particular que se mistura com os saberes singulares de uma personagem que impregna toda a história com os seus pré-construídos. Denotam-se as sensações particulares, embora universais, em detrimento do que se pode apreender dos acontecimentos e ações: o interior é mais importante que o exterior (op. cit. p. 20-21). Logo, as nuances que conduzem o desenrolar dos acontecimentos ganham contornos distintos a depender do foco narrativo.

No caso de “Mãe judia, 1964”, as perspectivas de narração têm dupla voz. Num primeiro momento, o personagem, como numa espécie de testemunho, apresenta os eventos que contextualizam outra história, introduzida, que interrompe a primeira. Uma espécie de hiato. Daí a impressão de querermos saber do resto da história iniciada e pausada por outra, a história do primeiro “eu” que toma a palavra. Embora tenhamos apenas as apreciações dos personagens e saibamos dos ocorridos através de seus olhares, essa mudança de ponto de vista, essa troca de voz nos dá a impressão de que existe uma história geral propiciada pelos eventos políticos que possibilitaram acontecimentos semelhantes aos testemunhados pela mãe judia e seu filho Gabriel no entorno daquele 1964. Daí a necessidade de compreendermos a relação que o real estabelece com o ficcional, e mais, a literatura enquanto ferramenta que vetoriza os vértices da memória, que reacende os fulgores do real há muito vivenciados. Concebemos, portanto, o texto literário evidenciado o contexto histórico em que foi produzido, enquanto documento que registra não só acontecimentos, mas os anseios e tensões humanas pertinentes a um dado período de tempo – um artefato sócio-histórico.

Sobre essa questão, faremos emergir para melhor compreensão o fato de que as narrativas contemporâneas atuam num nível maior de subjetividade ao fazer se sobressair a narração em detrimento da história, como aborda Adorno (2003 *apud* FLORENCIO, 2019) a respeito dos romances realistas:

De fato, os romances que hoje contam, aquele em que a subjetividade liberada é levada por sua própria força de gravidade a converter-se em seu contrário, assemelham-se a epopeias (sic.) negativas. São testemunhas de uma condição na qual o indivíduo liquida a si mesmo, convergindo com a situação pré-individual no modo como um dia esta pareceu endossar o mundo pleno de sentido (ADORNO, 2003, p. 62).

O emprego ou não da subjetividade narrativa, ou melhor, do autor-modelo que tece seus julgamentos a respeito de uma realidade objetiva, interiorizando primeiro os acontecimentos históricos para depois externá-los, provocando efeitos distintos daqueles em que “o indivíduo liquida a si mesmo”. A narrativa dos acontecimentos, por vezes, é quebrada, rompida, paralisada para que o narrador traga à tona abstrações que dizem respeito a memórias outras resgatadas para compleição singularizada da história contada, o que faz mergulhar o leitor num processo semelhante de resgate de suas próprias experiências enquanto coprodutor de sentido. Isso se dá porque tanto autor quanto leitor, a seu modo, leva em conta, ainda que não se dê conta, do contexto social, cultural e político de produção da narrativa e da história – já que aqui, para os nossos propósitos as estamos distinguindo. Projetamo-nos no mundo em que a história se desenvolve – por exemplo, num contexto de repressão política propiciado por uma ditadura – e estabelecemos conexões com base nas memórias resgatadas pela história e com base nas experiências contemporâneas de nossa vida em sociedade, em que tudo é “ilusório”, fugaz, efêmero, “líquido” (BAUMAN, 2005).

Assim, cabe-nos mediar a análise nos movimentos de narração perpetrados para o desenvolvimento da história a fim de depreendermos as rupturas de memória implícitas, passíveis de inferência. Aquilo que se esconde entre o ver, viver, testemunhar e o imaginar, sonhar e desejar.

4 . RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os movimentos da narração que desvelam a memória

Vimos se tratar a literatura de um espaço privilegiado para a exposição dos dilemas humanos, enquanto “fulgor do real”. Daí ressaltarmos a discussão que provém da relação entre Literatura e História enquanto aprofundamento de outra discussão: a que estabelecemos entre realidade e ficção. Ora, a literatura fulgura a realidade na medida em que trabalha os saberes e práticas estabilizados e reproduzidos por um dado grupo numa dada conjuntura social, ou seja, mobiliza, estabiliza e, com o passar do tempo, desvela memórias.

Em “Mãe judia, 1964”, Moacyr Scliar confere um clima de apreensão aos acontecimentos narrados ao inscrevê-los num plano tempo-espaço bastante específico, ao referir os dilemas das personagens ao ambiente sócio-político do início da Ditadura Militar brasileira. Um trecho de tempo-espaço é recortado para fazer nascer uma história fulgurante, mimética, verossímil. Por isso, destacamos o presente trecho:

Começava mal, **aquele 1964**. Começava muito mal, **aquele 1964**. Não podia ter começado pior, **aquele 1964**.

Passei meses deprimido, sem saber o que fazer e tão alheado que o golpe militar nem chegou a mexer muito com minha vida. Política, em realidade, nunca me interessara muito; eu votava por obrigação e sempre ao acaso; na faculdade era apontado como alienado pelo pessoal de esquerda e inocente útil pelo pessoal de direita [...] **Agora, porém, esse desligamento tornava-se preocupante**: para meus pais, que moravam no interior e passaram a telefonar diariamente, e para meus amigos [grifo nosso] (SCLIAR, 2004, p. 8).(Grifo nosso).

A tripla menção ao ano em que a história se desenvolverá, obviamente, não é à toa. O autor quer marcar o período e convida o leitor a resgatar as memórias que conferem sentido a esse ano, uma vez que não é um ano qualquer. Trata-se “daquele” 1964, temos o pronome demonstrativo e definido que aponta para algo bastante determinado: dentre todos esses, aquele. A carga histórica é resgatada com a expressão “aquele 1964”, o que não aconteceria, ou, antes, não teria o mesmo efeito, se o autor usasse, por exemplo, “em 1964”. O pronome funciona como um advérbio, modificando os sentidos evocados pelo numeral. A história a ser narrada é afetada pelos acontecimentos *daquele* 1964, ano da transformação conjuntural, ano do golpe. Em seguida, o contexto imediato da tensão política emanada pelo regime ditatorial toma espaço onipresente na narrativa com “*Agora, porém, esse*

desligamento tornava-se preocupante". Os advérbios temporais não só situam no tempo, como estabelece os limites das conjunturas históricas. *Agora*, não *antes*; neste exato momento da História cujo fulgor é retratado enquanto produto do ficcional no real. Da mesma maneira, o verbo "tornar" nos remete a algo que era de certa forma – conjuntura primeira – e passou a ser de outra forma – acontecimento, transformação da conjuntura. A "preocupação" mencionada se torna perene e percorre todas as linhas do texto. Há uma preocupação em esclarecer que é esse agora da ficção o cenário decisivo e preponderante para o desenvolvimento dos acontecimentos que advirão.

A literatura enquanto vetor da realidade se apropria da memória, das formas de recordação, do conjunto de saberes compartilhado por uma comunidade social num dado momento da História e a reproduz naquilo a que chamamos cenário ou contexto (NORA, 1993). Trata-se, portanto, dos *vértices da memória* – como propomos chamar – atingidos pelo fazer literário. O ficcional verdadeiramente fulgurante desvela o esquecido no transcorrer do tempo, expondo os fatores sociais, políticos e culturais próprios de um tempo-espço que possibilita a verossimilhança requerida pela história.

Tentemos demonstrar tais conceitos através do conto "Mãe judia, 1964". Ao trabalhar a personagem Lucrécia, Scliar desvela relações políticas que estabeleceram as bases para o desencadeamento da ditadura militar brasileira: a sua vertente conservadora e liberal, em que políticos e empresários estão sempre imbricados. Sobre Lucrécia: "*Seus objetivos eram maiores e exigiam contatos com figuras importantes. Usava sua condição de diretora da clínica para aproximar-se de figurões – políticos, por exemplo, mas também empresários*" (SCLIAR, 2004, p. 14). Políticos e empresários são classes diretamente envolvidas com o poder, fato atraído pelas ambições alimentadas pela personagem. Assim, a história desvela o conjunto de saberes e práticas, de noções e comportamentos – resgatados dos vértices e cotovelos da memória – próprios dos sujeitos afeitos aos anseios da elite brasileira.

Deste modo, a primeira voz da história, aquela em que autor empírico e modelo se misturam, impregna o monólogo da *mãe judia* (como escolhemos chamar a personagem) de dilemas universais da vida em sociedade que ganham corpo e se (re)significam ao se considerar a conjuntura sócio-política da ditadura. O fato de a personagem central ser judia – e lhe conferimos tal centralidade pelo fato de ser ela a responsável por nos apresentar a história não à margem, mas de frente para os fatos (FRIEDMAN) – possibilita à história trabalhar com noções sempre em oposição – dilemas – embora não termo a termo, de forma programada, padronizada. A loucura, a política, a religião, a família e a moral – esta última impregnada do político – se envolvem num clima de apreensão que contamina a narração da personagem de inquietude e sofreguidão. Tais relações são envolvidas numa espécie de *racional*

frenesi no diálogo que a personagem empreende com a imagem da Virgem:

Talvez isto não te agrade muito, mas desisti das esferas superiores, aquelas nas quais vives e que me parecem distantes, inacessíveis. Vamos resolver as coisas por aqui mesmo, decidi. Fiquei mais prática, sabes? Mais prática. Deus não é importante, concluí; comida é importante. Troquei o sublime pela realidade. E, apesar de estar em tua presença, devo dizer que não me arrependo. Fiquei prática. Prática e louca. Estranhas essa combinação? Mas esta é a vantagem da loucura: dá pra combinar com qualquer coisa [...] Tua santidade, francamente, não me interessa (SCLIAR, 2004, p. 24).

A narração se sobrepõe aos acontecimentos, à história. As apreciações da narradora-personagem – protagonista - ganham destaque, refletem sobre o lugar do divino representado pelas esperanças depositadas nas “esferas superiores” sempre alheias, em detrimento do lugar do homem e seus dilemas, atados ao chão, ao inferior: sublime versus realidade, tendo a loucura como elemento a balizar esse enfiamento, do mesmo modo que posteriormente balizará a relação entre a fé e o conhecimento na afeição que a personagem toma pelos livros, na busca pela revelação não encontrada no divino.

Valendo-se dos critérios analíticos de Friedman, temos uma personagem a narrar em primeira pessoa, cuja posição em relação aos acontecimentos é frontal, ou antes, central, uma vez que narra os acontecimentos que lhe ocorrem e não a outrem, um narrador-protagonista, portanto. “Narra de um centro fixo limitado quase que exclusivamente às suas percepções, pensamentos e sentimentos” (LEITE, 1985, p. 43). Deste ponto de vista, segundo o teórico, o leitor acaba por se distanciar da história. Isso porque os acontecimentos se revestem das percepções da protagonista. No trecho que destacamos, por exemplo, não se tem fatos da história narrados além de uma mudança de comportamento da personagem entremeada pelas razões de tal mudança. Temos acesso ao consciente da personagem, sondamos seu estado psicológico, enxergamos através de suas retinas e, por isso, o leitor acaba por ter uma compreensão da história contaminada pelas percepções da personagem. Somos conduzidos por seu frenesi, pelo fluxo com que suas memórias vão desvelando os fatos. Deste modo, é a Literatura que se apropria da História, não com uma abordagem factual através da menção direta aos acontecimentos históricos, mas somos reconduzidos, enquanto leitores, à atmosfera responsável por envolver as personagens nesse estado de constante apreensão propiciada pela ciência de que a conjuntura, o contexto imediato e material da história, é um regime de exceção. Ficamos afeitos, portanto, ao limiar dos acontecimentos, posicionados num entre-meio, nas rupturas do narrar – aquelas propiciadas pela intromissão de uma consciência restrita à sua própria subjetivação ao passo que contaminada pela conjuntura sócio-política. A ditadura se encontra no inter-dito, na transparência da mãe convulsionada que rememora a sua vida para entender a tragédia que acontecera ao filho.

O político, sutilmente, atravessa as lembranças narradas pela mãe judia. Após contar os dilemas e traumas da sua vida de casada frustrada – ao menos inicialmente –, ela e o marido encontram a salvação de sua união na projeção da concepção: fruto salvador. Como essa, outras alusões à história de Jesus contada nos evangelhos são articuladas pelo autor a fim de introduzir a sempre presente relação do divino com o real – os percalços da Virgem e seu Filho são frequentemente encontradas cá embaixo, ao rés do chão. No trecho a seguir, seu filho, Gabriel, revela os primeiros traços daquilo que resultaria na sua desgraça: conceber uma sociedade pautada em princípios de bem comum numa conjuntura que abomina indivíduos que regam em si e propagam tais ideias:

Puxou a nós, o Gabriel. Gostava de ler. Às vezes sentávamos os três na sala, cada um com seu livro. Mas ele e Samuel liam; eu não. Devo confessar que ler me interessava cada vez menos. Eu preferia ficar observando disfarçadamente o meu filho. Minha única leitura agora eram as composições dele. Que sempre me deliciavam, mas que, com o passar do tempo, foram me deixando preocupada. Comecei a encontrar ali coisas estranhas, certas palavras, certas expressões. “Injustiça social”, por exemplo. A troco de quê um menino de oito anos haveria de falar em injustiça social? (op. cit. 55).

A composição da tensão fica a cargo das peças que são articuladas pelas reflexões da personagem que tece suas considerações, julgamentos e apreciações do que narra e conta a história. As condicionantes de natureza política são decisivas para o desenvolvimento dos acontecimentos históricos, mas ocorrem de forma trivial no conto, como se fossem informações acessórias. A tensão que extrapola o vivido pelos personagens, alcança-nos pelos resgates de sentidos que realizamos ao associar ideias comunistas num contexto de Ditadura e é isso que nos fica. É a Literatura se apropriando da História impedindo que tensões calcadas na interdição de liberdades individuais caiam no esquecimento.

5 . CONCLUSÃO

Percebemos que Cony (2004) assume uma relação política em suas crônicas e desempenha uma função de denuncia social em sua obra, através de uma escrita extremamente crítica e em certo aspecto chegando a ser cômico. Analisando sua estética literária é possível notar seu teor jornalístico.

Os cotovelos e vértices da memória configuram, na verdade, o esquecimento. A literatura enquanto fulgor da realidade desdobra o passado e apresenta (re)leituras dos fatos a fim de extrapolá-los. “Mãe judia, 1964”, é uma história da e sobre a Ditadura. Nela temos acesso antes à subjetividade da personagem protagonista que conta não a nós, mas à Virgem a sua história, desdobrando-se em reflexões que fulgura um estado de consciência interferido, contaminado, possibilitado pela conjuntura sócio-política da repressão.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos ao apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: **Notas de literatura**. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Duas cidades/ Editora 34, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da Criação Verbal. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997. cap. p. 279-326.

BARTHES, Roland. **Aula** – aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CONY, Carlos Heitor. **A revolução dos caranguejos**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

COSSON, Rildo. **Fronteiras contaminadas: literatura como jornalismo e jornalismo como literatura no Brasil dos anos 1970**. Brasília: Editora UnB, 2007.

FRIEDMAN, Norman. Point of View in Fiction, the development of a critical concept. In: STEVICK, Philip, ed. **The Theory of Novel**. New York, The Free Press, 1967.

FLORÊNCIO, Jéssica Rodrigues. **O genocídio na narrativa de *Le Livre d'Élise***: literatura, memória e história no ensino de francês como língua estrangeira. 2019. 145f (Mestrado em Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, =: Campina Grande, 2019.

FORSTER, E. M. **Aspectos do romance**. 2 ed. Porto Alegre: Globo, 1974.

LEFBEVE, Maurice-Jean. **Estrutura do discurso da poesia e da narrativa**. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

LEITE, Lígia Chiappini Morais. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 1985.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC, n.10, p. 07-28, dez. 1993. Tradução: Yara Aun Koury.

SCHNEIDER, Sabrina. Ditadura militar e literatura “parajornalística” desconstruindo relações. In: DALCASTAGNÈ, Regina; VECHI, Roberto. (Orgs.) Rev. Estudos de literatura brasileira contemporânea: **literatura e ditadura**. n. 43, Brasília, jan./jun. 2014.

SCLIAR, Moacyr. **Mãe Judia, 1964**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2004.

OUTRO TRAJETO DA NARRATIVA OPERÍSTICA

Data de submissão: 05/07/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Gandhia Vargas Brandão

Universidade de Brasília (UnB),
Instituto de Letras (IL),

Departamento de Teoria Literária e
Literaturas (TEL)

<http://lattes.cnpq.br/4637733048522284>

RESUMO: Ópera e narrativa, dois gêneros da atividade humana cumprindo juntas o papel da arte de contar histórias, narrar o ser no mundo, o ser da própria arte e do próprio fazer artístico. Pretende-se problematizar o ser da narrativa textual a partir do conto *A cartomante*, de Machado de Assis, em relação ao ser da ópera enquanto narrativa musical com a música do maestro e compositor Jorge Antunes em sua obra homônima para a qual o conto de Machado inspirou o libreto. Visto que filosoficamente a música é considerada algo que antecede a razão e linguisticamente algo que antecede a linguagem, pois é a coisa em si, mostrar-se-á o lugar da narrativa textual na narrativa musical e seus respectivos encaixes na associação literatura-libreto-música. Cabe questionar: *A cartomante* é veículo para a obra musical de mesmo nome existir musicalmente ou a mídia,

nesse caso, a ópera, o suporte, modifica a narrativa e a transforma tornando-a um outro ser?

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Ópera. Narrativa.

ANOTHER PATH TO THE OPERISTICAL NARRATIVE

ABSTRACT: Opera and narrative, two genres of human activity playing the role of storytelling. The world, the art, the artistical craft as ontological entities. This article intends to question the textual narrative of the short story by Machado de Assis *A Cartomante* in opposition to as well as towards the music by conductor and composer Jorge Antunes in his homonymous piece inspired by the mentioned Machado's short story. Since the entity Music is philosophically considered something which exists independently of the reason and, linguistically, independently of the language, as it is the entity itself, the place of the textual narrative will be shown inside the musical narrative in addition to its respective associations amongst literature-libretto-music. Thus, the following question is essential: Is *A Cartomante* a vehicle to the existence of the musical piece or the support, in this case, the opera, modifies the narrative changing it and making it another entity?

KEYWORDS: Literature. Opera. Narrative.

Em 27 de abril de 1999, estreia a *Cantata dos Dez Povos* na Sala Villa Lobos do Teatro Nacional Claudio Santoro, Brasília, capital federal. O maestro Jorge Antunes, por encomenda da Universidade de Brasília abrindo oficialmente o *Ano de Festejos de 500 anos do Brasil*, compõe sua mais longa obra após dez meses de intenso trabalho. A *Cantata* consiste de: quarteto vocal solista, onze declamadores, coro misto, grande orquestra sinfônica e fita magnética com sons eletrônicos.

O texto narrado é uma compilação de escritos de poetas dos dez povos lusófonos, mesmo que três deles, na época, tivessem problemas político-territoriais impedindo-os de serem considerados países, daí a preocupação digna de considerar os povos lusófonos e não os países. São eles: Angola, Brasil, Cabo Verde, Goa, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste.

Havia algo de subversivo naquela partitura: desenhos, rabiscos, instruções para gritar e outras dizendo: livre. Como assim, livre? Não muitas coisas podiam ser consideradas livres na música erudita.

Voltando aos povos lusófonos, no decorrer dos ensaios, o maestro deixou bastante claro, tanto na obra quanto em sua postura, que a *Cantata* não homenageava os 500 anos do Brasil, mas sim a língua portuguesa.

Apesar de aceitar a encomenda oficial para comemorar os 500 anos do Brasil, Jorge Antunes não queria comemorar nada. Ele tinha e tem a convicção de que o Brasil em 1500 foi invadido e não descoberto. Assim, para aceitar o trabalho e não entrar em conflito com sua ideologia, ele preferiu homenagear os povos lusófonos. Enfim, é a Língua Portuguesa a grande homenageada por Antunes (ANTUNES, 1999).

Ao se manter fiel a seus ideais, o maestro causou polêmica e provocou rejeição de algumas autoridades convidadas. Algumas dessas autoridades eram embaixadores de países de língua portuguesa, que se negaram a prestigiar o concerto para não se envolver com homenagens a povos cuja independência ou cujos territórios ainda eram motivos de disputas políticas. Se eles imaginassem que os poemas seriam declamados por bolsistas da Universidade de Brasília nativos dos dez territórios lusófonos em questão, não por atores profissionais, conferindo total autenticidade à obra, talvez o problema tivesse sido ainda maior.

Enfim, os trechos de *Mensagem* de Fernando Pessoa em um dos poemas declamados e que compunham a narrativa musical da *Cantata*, a mistura do português arcaico, do português dos vários povos lusófonos, da poesia, da música erudita e eletroacústica, da rebeldia do compositor e maestro Jorge Antunes em harmonia com o teor político de sua obra mostraram possibilidades inusitadas.

A ópera, termo de origem latina que significava “obra”, surgiu no século XVII, na Itália. É um drama encenado acompanhado de música, geralmente tem em sua

estrutura a Abertura, realizada pela orquestra podendo ter cena ou não, seguida por Recitativos, que são diálogos acompanhados (dependendo da época, podem ser mais ou menos melódicos) e podem se espalhar por toda a ópera, entre as demais partes, que são as Árias, cantadas pelos solistas, que interpretam os personagens principais, e o Coro, representando, grosso modo, personagens secundários. Também temos os duetos e conjuntos (terceto, quarteto, octeto, etc) que marcam melodicamente trechos de interação entre os personagens.

Por conta de ter surgido na Itália, muitas óperas são encenadas em latim ou italiano. Uma obra atualmente desaparecida chamada *Dafne* é considerada a primeira obra a ser chamada de ópera e data de aproximadamente 1594, tendo sido escrita por Jacopo Peri e Rinuccini para a Camerata de Florença. A ópera mais antiga que sobreviveu até a atualidade se chama *Eurídice*, de 1600, escrita pelo mesmo compositor para o casamento de Maria de Médicis e Henrique IV.

O objeto de meu interesse é a parte textual da ópera, condensada no que se chama de libreto, ou seja, a história, o que está sendo contado, a narrativa, como é constituída, se está ou não a serviço da música, se é prescindível ou imprescindível.

Sobre narrativas, o escritor e professor da UFG, Goiamérico Santos, diz assim:

Nascemos rodeados pelas narrativas. Tudo aquilo que podemos sentir no mundo, tudo aquilo que podemos compreender do mundo, em tudo que somos impelidos a empreender no e pelo mundo se dá a partir das narrativas que herdamos e também pelos relatos daquilo que fazemos. Toda tarefa humana, desde os atos mais ínfimos e impensáveis, até os mais ousados, grandiosos – e por isso mesmo imperdoáveis – carece de narrativas. Temos uma imperiosa necessidade de relatar, contar ao mundo, acerca de nossos medos, impasses e sonhos. (SANTOS, 2006, s.p.)

Já o búlgaro Tzvetan Todorov, em *As Estruturas Narrativas* (2004) desenvolve uma teoria da narrativa. Ele é considerado o elo entre o formalismo russo e o estruturalismo francês pelo fato de ter sido o tradutor das obras dos formalistas para a língua francesa. Ao contrário de formalistas como Roman Jakobson, Todorov não se concentra na poesia, mas sim na narrativa, pretendendo elaborar uma gramática da narrativa no intuito de classificar as estruturas narrativas e abordando problemas concernentes à literatura, tais como as dicotomias realidade e literatura, semelhança e diferença, poética e crítica e linguagem e literatura.

O primeiro problema encontrado na tentativa de elaboração de uma gramática da narrativa diz respeito à definição do gênero, que acreditamos ser passível de definição apenas em relação a aspectos bastante gerais da arte. Como exemplo, pode-se tomar a definição clássica de gêneros literários em épico, lírico e dramático, cujas bases são encontradas já na *Poética* de Aristóteles com a definição de poesia em epopeia, tragédia e comédia (ARISTÓTELES, 1999).

Mikhail Bakhtin, teórico russo, possui uma visão bastante interessante sobre

os gêneros do discurso, teoria que abrange também a narrativa.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Desse modo, a flutuação dos gêneros impediria a definição de uma gramática da narrativa, o que nos leva a considerar inválida a proposta de Todorov. Entretanto, consideramos não só válida, mas também essencial para a organização e a tentativa de compreensão do pensamento humano e de suas formas de expressão, a tentativa de se delimitar o gênero de uma obra de arte desde que se saiba que a delimitação de tal gênero é temporária e relativa, podendo ser modificada sincrônica ou diacronicamente.

O segundo problema diz respeito ao fato de que Todorov propõe, na tentativa de elaborar sua gramática, que a narrativa seja desmembrada em partes tais que se aproximariam da função gramatical de cada palavra, ou seja, cada ação distinta da história narrada corresponderia a uma oração e cada oração teria uma função morfológica e uma função sintática, sendo equiparada a uma palavra.

Ora, uma oração não é um conjunto de palavras? Essas palavras não se relacionam sintaticamente, pois cada uma pertence a uma classe morfológica distinta, e justamente por isso formam as frases e orações? Qual o sentido de se construir uma oração que construirá parágrafos, diálogos, capítulos e romances (ou contos, etc.) partindo do micro para o macro e depois, para analisar a narrativa resultante, desconstruí-la, reduzindo a narrativa a episódios, que se reduziriam a orações e que, por sua vez, se reduziriam a categorias morfológicas?

Existem, por conseguinte, dois tipos de episódios numa narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro. [...] Essa definição dos dois tipos de episódios (e, portanto, de orações que os designam) nos permite aproximá-los de duas partes do discurso, o adjetivo e o verbo. [...] Os “adjetivos” narrativos serão, pois, aqueles predicados que descrevem estados de equilíbrio ou de desequilíbrio, os “verbos”, aqueles que descrevem a passagem de um a outro. (TODOROV, 2004, p. 138-139)

Todorov tenta aplicar seus teoremas gramaticais, e dizemos teoremas pois algumas vezes suas demonstrações aproximam-se até mais da matemática do que da gramática, aos episódios do *Decamerão* de Bocaccio em um dos capítulos de sua obra *As Estruturas Narrativas* (TODOROV, 2004). Contudo, propõe várias questões e não consegue se aprofundar, mas insiste em afirmar a proximidade entre as categorias da língua e as categorias da narrativa e que estas devem ser exploradas.

Após todas as suas perguntas, chega a cogitar a existência de três subdivisões da análise da narrativa: “estudo da sintaxe narrativa, estudo temático e estudo

retórico.” (TODOROV, 2004, p. 87), sem delimitar conceitualmente tais subdivisões, revelando que o que tenta estabelecer como gramática da narrativa através da análise estrutural é, na verdade, um conjunto de especulações.

Para a análise da obra de Bocaccio, Todorov propõe a seguinte fórmula: “O sinal → significará a relação de implicação existente entre duas ações. X viola uma lei → Y deve punir X → X tenta evitá-lo → [Y viola uma lei] + Y acredita que X não viola a lei → Y não pune X.” (TODOROV, 2004, p. 85) Um outro esquema que vale a pena ser mencionado, pois demonstra ainda melhor a matematicidade esquemática da análise estrutural da narrativa, diz respeito à proposta de Chklóvski e Eichenbaum para a tipologia das formas narrativas simples, em que os teóricos tentam descobrir sua relação estrutural, elaborando um modelo que Todorov considera digno de ser usado para empreender os limites de uma única literatura nacional (ver página 44): “As observações de Chklóvski sobre as diferentes maneiras de construir a trama de uma novela levam a distinguir duas formas que, de fato, coexistem na maior parte das narrativas: a construção em patamares e a construção em círculo. A construção em patamares é uma forma aberta (A1 + A2 + A3 + ... An), onde os termos enumerados apresentam sempre um traço comum; assim, as empresas análogas de três irmãos nos contos, ou a sucessão de aventuras de uma mesma personagem. A construção em círculo é uma forma fechada (A1R1A2) ... (A1R2A2), que repousa sobre uma oposição. Por exemplo: a narrativa começa por uma predição, que no fim se realiza, apesar dos esforços das personagens. Ou então: o pai aspira ao amor de sua filha, mas só o percebe no final da narrativa.” (TODOROV, 2004, p. 43) Consideramos válida a tentativa de compreensão de um texto através de formulações lógicas, sabemos que esquemas semelhantes impulsionam a escrita de *best sellers* comerciais e roteiros cinematográficos de grandes corporações, mas daí a estabelecer um modelo de onde seria originada e interpretada toda uma literatura nacional...

É claro que seus estudos contribuíram imensamente para o estudo das narrativas. Existem trechos relevantes de sua obra, como a definição de narrativa a partir de um elemento perturbador que propõe na página 138: “Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar.” Ou a relação entre a narrativa e o canto das sereias de Ulisses, ao considerar a epopeia de Homero a narrativa primordial:

O canto das Sereias é, ao mesmo tempo, aquela poesia que deve desaparecer para que haja vida, e aquela realidade que deve morrer para que haja literatura. O canto das Sereias deve cessar para que um canto sobre as Sereias possa surgir. Se Ulisses não tivesse ouvido as Sereias, se tivesse perecido ao lado de seu rochedo, não teríamos conhecido seu canto: todos os que o tinham ouvido tinham morrido e não puderam retransmiti-lo. É Homero, o aedo cujo canto é tão belo que o confundimos com o das Sereias, pode contar-nos sua história como se fossem elas a fazê-lo. (TODOROV, 2004, p. 110-111)

Tratamos apenas de alguns pontos problemáticos encontrados na tentativa de Todorov de estabelecer as regras da narrativa, pois uma análise estrutural não se encontra entre os objetivos desse artigo, e, portanto, não convém que nos atenhamos ao pensamento estruturalista. Todavia, não podemos deixar de ressaltar a relevância da estrutura. Sem a estrutura, ou seja, sem a forma não há expressão, daí sua importância.

Reconhecemos a importância da tentativa de Todorov de estabelecer as regras da narrativa. Enfatizamos que o ato de narrar, concordando com Bakhtin no que diz respeito à infinitude dos gêneros, alcança aspectos que vão muito além, abrangendo a história, a filosofia, a sociologia, a antropologia, a política, a economia, enfim, tudo o que diz respeito ao ser humano.

Sobre música, por outro lado, Arthur Schopenhauer, metafísico alemão, acredita que a grandiosidade e universalidade da música consiste justamente no fato de ser capaz de atingir a todos, inclusive os menos dotados de sensibilidade. Isso porque a música reproduz a própria Vontade, enquanto as demais artes reproduzem ideias. Por isso, para o filósofo, no caso da ópera ou da canção, a música jamais perderia sua supremacia em relação à poesia ou à narrativa, ou seja, os textos que fazem igualmente parte de sua constituição. Pois a música é a coisa em si enquanto o texto traz ideias consigo.

Porque a música é uma reprodução e uma objetivação tão imediata de toda a vontade, como a constitui o próprio mundo, como o são as ideias, cujo fenômeno multiplicado forma o mundo das coisas individuais. Portanto, de modo algum a música é, como as outras artes, reprodução das ideias, mas reprodução da própria vontade, cuja objetividade também são as ideias; por isto o efeito da música é tão mais poderoso e incisivo do que o das outras artes; pois essas somente se referem à sombra, aquela, porém à essência. (SCHOPENHAUER, 1997, p. 103)

Eu não concordo. Vou chegar lá.

Tendo vivido o período de transição musical do classicismo para o romantismo, Arthur Schopenhauer, conhecedor e admirador dessa arte, absorve os resultados das produções de ambos os períodos e transpõe a linguagem musical para seu pensamento de modo a construir uma metafísica da música.

Seu conceito de Vontade, encontrado em *O Mundo como Vontade e Representação* (SCHOPENHAUER, 1997) está intrinsecamente relacionado à dor. A Vontade é sofrimento e este tem somente a possibilidade de ser aliviado momentaneamente através de sua eliminação que, por sua vez, só pode se dar através da contemplação artística, sendo a música exaltada como arte universal por ultrapassar qualquer limitação individualizante.

A Vontade ainda pode ser definida como a raiz metafísica do mundo, o substrato de todos os fenômenos, anterior ao próprio princípio da Razão, elaborado por

Immanuel Kant em *A Crítica da Razão Pura* (KANT, 1989). A metafísica da Vontade é imanente e a razão, portanto, é submetida à Vontade, que, por sua vez, tem como características a inconsciência, a irracionalidade, a não finalidade e possuir um poder cego e irresistível que gera dor, tornando o kantismo superado.

Há ainda toda uma discussão sobre o status de linguagem conferido à música que, nesse texto de pequeno formato, cabe apenas a breve consideração a seguir. Ao se questionar se a música seria uma linguagem, Solange Ribeiro de Oliveira no livro *Literatura e Música* (OLIVEIRA, 2002) cita a filósofa Susanne Langer que reafirma a sutileza de sentido da linguagem musical sugerindo força emotiva menos específica que a linguagem verbal e chegando a mencionar a expressão “símbolo não consumado”. Como se a sensibilidade musical fosse a sensibilidade da própria vida e houvesse a fusão de significante e significado. O exemplo dado por oliveira é a poesia de Mallarmé. Exemplificamos com uma composição de Jorge Antunes intitulada *Rimbaudiannisia*, de 1994, no mínimo desconstrutivista, se é que podemos rotular alguma composição antunesiana.

Em 1994, a Radio France encomendou uma obra a Jorge Antunes para ser estreada no Festival Présences de 1995. A obra, a ser interpretada também pela Maîtrise de Radio France, deveria ser escrita para o coro infantil, jovens solistas vocais e conjunto instrumental de câmara. Impressionado com a sisudez da obra de Xenakis, que tratava as crianças do coro como adultos, com trechos melódicos de extrema dificuldade, e também surpreso com a destruição literária que Xenakis fizera com o poema de Rimbaud, Antunes resolveu escrever uma obra com caráter de desagravo ao grande poeta francês criador do simbolismo. Ao mesmo tempo, a nova obra de Antunes homenagearia seu amigo Xenakis, criticando-o. O meio musical francês em 1993, havia acompanhado o longo sofrimento das crianças do coro da Radio, dirigidas por Denis Dupays, que durante um ano haviam estudado e preparado a obra de extrema dificuldade técnica de Xenakis. Antunes queria escrever uma obra para aquelas mesmas crianças usando elementos musicais e cênicos de agrado imediato para cantores daquela faixa etária: jovens músicos entre 8 e 14 anos de idade. Essa foi uma das razões que levou Antunes a escrever uma obra em que os pequenos coristas utilizam caras pintadas, máscaras e lanternas. *Rimbaudiannisia MCMXCV*, de Jorge Antunes, é dividida em três movimentos. O primeiro movimento utiliza um texto teórico de Xenakis transformado com a mesma fórmula de substituição do compositor grego-francês, de tal maneira que seu texto se torna completamente novo e incompreensível. Durante esta parte, as crianças do coro utilizam máscaras, para que o timbre da voz possa sofrer uma transformação ao vivo, com a absorção e a difração do som vocal. O conteúdo deste movimento contém, certamente, uma intenção de penitência para aquele que, e desrespeitou o poema de Rimbaud. O segundo movimento utiliza o poema *Voyelles*, de Rimbaud. A composição desta parte coloca em cena não apenas um poema sonoro, mas também uma composição de luzes e cores com a correspondência de Rimbaud (A negro, E branco, I vermelho, U verde, O azul). Para tanto, todas as crianças do coro estão munidas de lanternas de cores. O acendimento e o manuseio destas são inteiramente determinados na partitura. (ANTUNES, 2003)

Para problematizar o ser da narrativa textual em relação ao ser da ópera enquanto narrativa musical, investigo as óperas do compositor e maestro Jorge Antunes, no intuito de verificar em cada uma como a narrativa textual dos libretos

foi concebida, principalmente aquelas cujos libretos foram de sua autoria. Até o momento, são oito óperas compostas por Antunes, dentre elas, *A Cartomante*, a escolhida para esse artigo.

Escolhi este corpo de pesquisa por diversos motivos: a valorização da produção artística nacional, ressaltando e divulgando a existência da música erudita brasileira feita por compositor e maestro vivo, portanto, ativo, participativo e motivado para a transformação social, política e cultural através de sua música. Além disso, como já dito, alguns dos libretos das óperas foram escritos pelo próprio maestro compositor cujo princípio apriorístico, portanto metafísico, de que a vida imita a arte permeia suas criações.

No caso de *A Cartomante*, o libreto é uma adaptação do conto homônimo de Machado de Assis (1884), escrito pelo próprio Jorge Antunes. Sua adaptação, e para circundar esse conceito de adaptação eu me valho das palavras de Annie Brisset, professora da Universidade de Ottawa, Canada, que diz, mais ou menos assim, na obra *A sociocrítica da tradução* (Quebec 1996): “a adaptação é uma ‘reterritorialização’ da obra fonte e uma ‘apropriação’ em nome do público da nova versão.” Cito igualmente Linda Hutcheon em *A theory of Adaptation* (2006) que diz que a adaptação deve ser estudada enquanto adaptação e não enquanto sombra de um original. Enfim, no libreto há algumas modificações que trazem os personagens para o universo de interesse e paixão do compositor, que é o socialismo.

Antes, um brevíssimo resumo do conto original: um triângulo amoroso entre Vilela, Rita e Camilo. Rita, insegura quanto ao amor do amante Camilo, consulta uma cartomante e conta a Camilo, que zomba de Rita. Camilo recebe carta anônima sobre seu romance secreto, fica paranoico quanto a ser descoberto em sua traição ao amigo Vilela, marido de Rita, resolve visitar a cartomante a caminho da casa de Vilela e Rita, obtém somente respostas positivas da consulta, chega à casa de Vilela, encontra Rita morta e é assassinado por Vilela. Fim.

No entanto, muito não é esclarecido: quem manda as cartas? Quem assassina Rita? Sabe-se que Vilela assassina Camilo. Como Vilela descobre a traição? A cartomante era charlatã? Ou enganou Camilo e contou a Vilela sobre o caso? Se a cartomante “viu nas cartas” o amor proibido, por que não o alertou sobre a fúria do marido traído?

Existem também insinuações sobre contradições existentes na aparência e nas atitudes da cartomante sugerindo uma possível falsa identidade, “A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas.” (p. 214), mas podem ser apenas suposições ou especulações de leitores.

Os personagens do conto machadiano Camilo e Vilela, um funcionário público e um magistrado, respectivamente, tornam-se, no texto do libreto, um líder sindical

interesseiro e um empresário dono de fábrica sendo, Camilo aliado de Vilela, na ópera. Rita e a Cartomante são semelhantes, com o detalhe da bola de cristal usada na ópera no lugar das cartas, provavelmente por conta de ser melhor recurso cênico. Há o acréscimo do líder Zé da Silva, opositor a Camilo, pois era realmente preocupado com os interesses dos trabalhadores, não com conciliações que favoreciam o patrão. E há o acréscimo de uma figura onírica, que aparece no auge de um delírio de Camilo, que é a Mulher Vermelha, uma dançarina que performa ao som de música eletrônica/eletroacústica inserida na orquestração, uma das marcas criativas do compositor Jorge Antunes.

Percebo que há, na ópera, a exacerbação, talvez até hiperbólica, da ironia machadiana na denúncia da hipocrisia da sociedade burguesa, representada, no caso do conto, pela infidelidade, sendo que no libreto, há o acréscimo da hipocrisia do líder sindical que trabalha pelo patrão, não pelos seus iguais. Esse fato tem muito maior relevância que a infidelidade no libreto, evidenciando as questões priorizadas pelo compositor.

Assuntos que estão em evidência serviram várias vezes como gatilho para a criação de Antunes. Por exemplo, em 2016, o ano de concretização da primeira parte do golpe mais recente contra a democracia brasileira, Antunes compôs a ópera de rua *Olímpia ou Sujadevez* contemplando políticos envolvidos no processo que desembocou no *impeachment* da presidenta Dilma Rouseff. Sua última ópera de rua, agora de 2019, se chama *O Esfakeado*, sendo desnecessária a apresentação de seu tema.

No entanto, não encontrei motivação concreta para essa adaptação de *A cartomante*, que é relativamente recente, de 2014. Não tem no livro de Gerson Valle, referência de pesquisa sobre a obra antunesiana, pois a publicação é de antes, 2003, e nem no site da Sistrum, que é a gravadora/editora do maestro.

Diante do exposto, eu pergunto: o texto proposto num libreto adaptado de uma narrativa, no caso, um conto, contém elementos que geram necessidades musicais para ser narrado no espetáculo operístico? Há dependência entre fonte e adaptação? Há dependência entre texto e música?

Voltando a Schopenhauer, segundo o filósofo, a música é algo que antecede a razão e, linguisticamente, algo que antecede a linguagem, o que nos leva à ideia de que não há vínculo necessário da música com o texto. Será?

Outra indagação interessante diz respeito ao libreto existir sempre antes da música. Os compositores ou as instituições interessadas encomendam primeiro o libreto para que, então, a música seja composta, ainda que haja orientação para que o libreto tenha como base um romance ou uma peça teatral, como em diversas óperas, por exemplo, *La Traviata*, de Giuseppe Verdi, cujo libreto é baseado no romance de 1848, *A Dama das Camélias*, do escritor francês Alexandre Dumas Filho.

Sendo assim, há realmente a supremacia musical em detrimento do valor narrativo do texto? Aquele texto do libreto poderia existir sem a música que o transforma em ópera? Deixaria de ser ópera, certo? Mas poderia ser uma peça de teatro.

Conclui-se, portanto, que, ontologicamente, na constituição operística, música e a narrativa textual estão imbricadas num processo de composição múltiplo e interdependente com equivalência hierárquica tanto no processo composicional quanto na montagem posterior.

Não posso deixar de falar sobre como a citação a Hamlet, que inicia o conto de Machado – “Hamlet observa a Horácio que há mais coisas no céu e na terra do que sonha nossa filosofia” (p. 207) – se faz presente no libreto de Antunes. Na Cena 1 do terceiro ato, Camilo ouve vozes e tem alucinações, assim como o personagem shakespeariano, e Antunes aproveita esse momento para inserir a Mulher Vermelha, a dançarina, como representação de uma talvez culpa do personagem talvez não tão sem caráter assim, pois, sendo machadiano, não se pode julgá-lo apenas sob um ângulo, certo?

REFERÊNCIAS

ANTUNES, J. **Olga**. Brasília: Sistrum, 1987-1997.

ANTUNES, J. **Rimbaudiannisia**. São Paulo: Paulinas COMEP. 1 CD, faixa 4.

ARISTÓTELES, **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ASSIS, Machado de. A Cartomante. *In: Os melhores contos*. São Paulo: Global, 1986.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUMAS FILHO, A. **A Dama das Camélias**. São Paulo: O Círculo do Livro, 1989.

KANT, Immanuel. **A crítica da razão pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

OLIVEIRA, S. R. D. **Literatura e Música**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

SANTOS, G. F. Madame Bovary: a paixão, o consumo. **Cerrados (UnB)**, v. 01, p. 79-90, 2006.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. São Paulo: Abril Cultural, 1997.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VERDI, G. **La Traviata**. Milão, Itália: Casa Ricordi, 2001.

IMAGEM E ESTÉTICA: A HEGEMONIA HOLLYWOODIANA E SUAS FORMAS DE RESISTÊNCIA

Data de submissão: 19/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Johanna Gondar Hildenbrand

UNIRIO, Programa de Pós Graduação em
Memória Social, PPGMS
Rio de Janeiro, RJ
<http://lattes.cnpq.br/9580877959553697>

Francisco Ramos de Farias

UNIRIO, Programa de Pós Graduação em
Memória Social, PPGMS
Rio de Janeiro, RJ
<http://lattes.cnpq.br/7128597444325843>

O presente trabalho foi realizado com o apoio da FAPERJ

RESUMO: O objetivo deste artigo é, em um primeiro momento, caracterizar o que estamos chamando de hegemonia estética hollywoodiana, através dos blockbusters, para depois perceber como ela afeta seus espectadores em âmbito subjetivo. Em seguida iremos identificar distintos movimentos cinematográficos, de diferentes nacionalidades, – aqui trabalharemos especificamente a Nouvelle Vague francesa e o Dogma 95 dinamarquês – que têm em comum uma mesma busca: uma política da imagem que resista ao espetacular e à padronização

de sensações. Queremos entender como as formas de resistência a esse tipo de estética, provido por outro tipo de relação com as próprias imagens, nos afeta transformando, então, nossa sensibilidade e com isso nossa memória.

PALAVRAS-CHAVE: Estética; Cinema; Memória; Resistência; Subjetividade.

IMAGE AND AESTHETICS: HOLLYWOODIAN HEGEMONY AND ITS FORMS OF RESISTANCE

ABSTRACT: The aim of this paper is, in a first moment, to characterize what we are calling Hollywood aesthetic hegemony, through the blockbusters, to later realize how it affects its spectators in subjective scope. Next, we will identify different cinematographic movements, of different nationalities, - here we will work specifically the French Nouvelle Vague and the Danish Dogma 95 - that have in common a same search: an image policy that resists the spectacular and the standardization of sensations. We want to understand how the forms of resistance to this type of aesthetics, provided by another type of relationship with the images themselves, affect us transforming our sensitivity and with it our memory.

KEYWORDS: Aesthetics; Cinema; Memory; Resistance; Subjectivity.

1 . APRESENTAÇÃO

Em 1895 o mundo da arte mudaria para sempre através da apresentação ao público das primeiras imagens cinematográficas. O marco da projeção pública de cinema foi no Sólon Indien do Grand Café, em Paris, aonde os irmãos Auguste e Louis Lumière apresentam para o público, em 28 de dezembro de 1895, o funcionamento do cinematógrafo – o precursor do projetor. Nessa apresentação os irmãos Lumière exibiram o filme *A chegada do trem à estação de La Ciotat*, que entrou para a história do cinema como uma de suas imagens fundadoras causando grande impacto nos espectadores, que podiam jurar que um trem de verdade estava vindo em sua direção e não uma projeção dele.

Podemos dizer que muita coisa mudou desde a primeira apresentação das imagens cinematográficas e os filmes que nos fazem ir ao cinema nos dias de hoje. A partir de simples imagens, como um trem vindo em sua direção, pudemos ver o nascimento de histórias com personagens complexos e muitas experimentações narrativas. Foi uma longa trajetória de transformações estéticas juntamente com transformações em nossa própria sociedade. Pois, como constatou o filósofo Walter Benjamin, nossa sensibilidade e percepção são históricas, e são capazes de sofrer variações em diferentes épocas: “A época das invasões dos bárbaros, durante a qual surgiram a indústria artística do Baixo Império Romano e a *Gênese* de Viena, não tinha apenas uma arte diferente da que caracterizava o período clássico, mas também uma outra forma de percepção” (BENJAMIN, [1935/1936]1994, p.169).

Nos primeiros anos do século XX, o cinema “testemunhou uma série de reorganizações sucessivas em sua produção, distribuição e exibição” (COSTA, 2006, p.17), e também em sua estética, até atingir a estabilidade que caracterizou o cinema hollywoodiano clássico – com a sua forma linear de contar histórias – entre 1915 e o início da televisão nos anos 1950, com o fim da chamada “era de ouro”. Mas, mesmo passando por um período difícil no fim dos anos 1950, até hoje Hollywood ainda pode ser considerado o lugar que produz os filmes mais caros e mais rentáveis da indústria cinematográfica. Hoje em dia seus principais produtos são os famosos *Blockbusters*, filmes sob os quais iremos identificar claramente um padrão estético hegemônico que será estabelecido no decorrer do trabalho.

Podemos dizer, na contemporaneidade, que tanto as formas artísticas, quanto a sensibilidade e percepção das sociedades ocidentais, continuam a se transformar. Podemos dizer também que essas transformações tendem a ser motivadas, também, pelos incessantes avanços tecnológicos os quais estamos submetidos desde o final do século XIX.

O objetivo desse trabalho é, em um primeiro momento caracterizar o que estamos chamando de hegemonia estética *hollywoodiana*, através dos *blockbusters*,

para depois perceber como ela afeta seus espectadores em âmbito subjetivo. Em seguida iremos identificar distintos movimentos cinematográficos, de diferentes nacionalidades, – aqui trabalharemos especificamente a Nouvelle Vague francesa e o Dogma 95 dinamarquês – que têm em comum uma mesma busca: uma política da imagem que resista ao espetacular e à padronização de sensações. Queremos entender como as formas de resistência a esse tipo de estética, provido por outro tipo de relação com as próprias imagens, nos afeta transformando, então, nossa sensibilidade e com isso nossa memória.

A ideia de uma cinematografia hegemônica, dentro de um circuito de produção, distribuição e exibição realizado pelas grandes corporações do entretenimento norte-americanas, em especial as “*majors*” *hollywoodianas*, somente é entendido dentro de uma perspectiva de contraponto com as cinematografias nacionais, espalhadas por todo o mundo. E, através do cinema, enquanto meio de expressão de uma época, é possível vermos como o uso de determinadas formas estéticas afetam a produção de sensibilidade de certo período histórico, como é forte a ligação entre a sensibilidade e a memória, e de que forma elas constroem, ou impactam, a subjetividade.

2. A HEGEMONIA ESTÉTICA HOLLYWOODIANA ATRAVÉS DOS BLOCKBUSTERS

Na contemporaneidade, identificamos rapidamente a estética padrão *hollywoodiana* através do que conhecemos como filme *blockbuster*. Logo pensamos em filmes com grandes orçamentos, grandes bilheterias, grandes atores, ou seja, filmes que chamam nossa atenção por sua extravagância.

No início da década de 1970, o sucesso de filmes catástrofe como *O destino de Poseidon* (The Poseidon Adventure, 1972), de Ronald Neame e *Terremoto* (Earthquake, 1974), de Mark Robson, abriram as portas para os estúdios investirem em um novo ciclo de filmes, ciclo este que perdura até hoje, com os *blockbusters*, que teve o seu marco com o lançamento do filme *Tubarão* (Jaws, 1975), de Steven Spielberg.

Justin Wyatt, em seu livro *High Concept: Movies and Marketing in Hollywood* (1994), ao definir os *blockbusters*, diz que estes têm a lógica dos conglomerados multimidiáticos atuais, o que abarca tanto a comercialização da própria imagem cinematográfica em diversas formas – desde o VHS passando pelo Blu-ray e hoje em dia atingindo o *streaming* – até a comercialização do maior número de itens atingíveis: trilha sonora, games, roupas, brinquedos, itens de decoração, diferentes tipos de edições etc. Suas tramas, e sua estética, são idealizadas já pensando em ganchos de *marketing* através das diversas mídias. É o econômico superando o artístico.

Nessa “conglomerada *Hollywood*”, o produto principal é o *blockbuster*. E o investimento financeiro é tão grande – custo alto de cachês e efeitos especiais; alto número de cópias e publicidade massiva – que mesmo que aconteça um prejuízo de bilheteria, que é uma coisa comum, ele logo é revertido nos “mercados secundários de exibição e dos produtos conexos” (MASCARELLO, 2006, p.349).

Até aqui pudemos perceber que em relação ao aspecto econômico o *blockbuster* não decepciona. Mas, e quanto a questão artística? O que acontece com outros aspectos fílmicos, como por exemplo a narrativa, quando a questão mais valorizada é a econômica?

O autor Brasileiro Fernando Mascarello escreve, em um artigo chamado *Dick Tracy, o filme high concept e o cinema brasileiro (2005)*, que o *blockbuster*, devido a predominância de fatores mercadológicos (como a contratação de atores famosos e campanhas de marketing), acaba por sacrificar sua narrativa. Isso significa que fatores como o trabalho dramaturgic – a arte de compor e de representar uma história em cena – e a caracterização dos personagens são deixados para segundo plano, ou as vezes nem isso, em função da espetacularização da imagem.

De acordo com o autor, a narrativa do *blockbuster* é uma narrativa simples, pouco significativa e fragmentada em módulos, “caracterizados por um trabalho de espetacularização ou estilização que “excede” os requisitos da narrativa” (MASCARELLO, 2006, p. 338). Ou seja, trata-se predominantemente de uma narrativa de caráter superficial, modular e espetacularizado, não dando lugar a um enredo sofisticado.

Mascarello (2005, p. 70) diz que esse desequilíbrio (em relação ao equilíbrio da clássica *Hollywood*) entre o espetáculo e a narrativa ocorre na contemporaneidade, sem dúvida alguma, por uma questão econômica e industrial. E devido aos privilégios de fatores de cunho mercadológicos, e não artísticos, costumam ser os filmes mais rentáveis de Hollywood.

As superproduções *hollywoodianas* têm em vista um mercado global, e, por conta disso, privilegiam uma estética padrão, extinguindo todas as características particulares de uma certa cultura, como por exemplo formas e gestos regionais, a fim de um modelo hegemônico. Mascarello (2006, p. 335) diz que esse modelo é visto como uma “decadência estética e sociocultural”. Primeiro, por que debilita a narrativa dos filmes; segundo, pela *juvenilização* das audiências e terceiro os lançamentos por saturação dos *blockbusters* resultariam em uma redução aos espaços de exibição de filmes brasileiros e filmes de arte internacionais, fomentando uma preferência ao espetáculo e a ação em relação aos personagens e a dramaturgia, o que levaria a um menor investimento psíquico por parte dos espectadores. Isso acarreta no fato de restringir o pensamento criativo do espectador. Sua estética é padronizada a fim de ser consumida em todas as partes do mundo, não deixando espaço para diferentes tipos de interpretação do que está se vendo na tela de cinema.

Devido aos efeitos especiais que se tem acesso na atualidade, como, por exemplo, o avanço do 3D, a imagem em HD (*High Definition*) e a dominação da tecnologia robótica, os *blockbusters* contemporâneos – como *Avatar* (2009), de James Cameron e as franquias *Transformers* (2007, 2009, 2011, 2014 e 2017), criada por Michel Bay, e *Jurassic Park* (1993, 1997, 2001), idealizada por Steven Spielberg e, o mais recente, *Jurassic World* (2015), de Colin Trevorrow. – tendem a criar cenas muito realistas nas quais dificilmente conseguimos identificar o que existe efetivamente e o que é efeito visual. Nesses exemplos citados, tudo é demonstrado através de diálogos e imagens exageradas: os gritos, as explosões, o som em si é muito presente e excessivo não deixando nenhuma uma ponta solta. Todas as ações e acontecimentos são justificados no decorrer do filme.

Ou seja, não existe lugar para nenhum mistério ou enigma. Também não existem sutilezas e nem nuances, apenas a realidade que está sendo violentamente imposta à percepção humana na tela cinematográfica. Os realizadores desses filmes se apropriam de uma tecnologia da imagem e trazem para nós realidades, de meios de expressão (imagens e sons extremamente realistas), já prontas e que não exigem esforços interpretativos para fazer sentido. O sentido já é dado a nós.

Isso atrapalharia a nossa capacidade de singularidade, ou melhor, de integrar as percepções as quais somos submetidos às nossas memórias individuais ou coletivas. Isto quer dizer que a estética hegemônica *hollywoodiana* estaria dificultando a nossa capacidade de elaborar como experiência (BENJAMIN, [1936]1994) o que estamos assistindo, em outros termos, estaria dificultando a nossa capacidade de criar um sentido próprio para nós mesmos através da imagem. Como consequência, nos vemos diante de uma forma padronizada de pensamento que acaba por ser fomentada pela hegemonia estética *hollywoodiana*.

Em contrapartida, ainda existem movimentos nacionais interessados em resistir à essa indústria *hollywoodiana*. E como veremos a seguir, a resistência virá de uma outra qualidade de relação com as próprias imagens.

3 . A NOUVELLE VAGUE E O DOGMA 95 COMO RESISTÊNCIA

Hollywood pode ser atualmente a maior indústria cinematográfica do planeta, mas com certeza não é a única produtora de filmes. Podemos identificar distintos movimentos cinematográficos contemporâneos, de diferentes nacionalidades, tendo em comum o mesmo objetivo: uma política da imagem que resista a hegemonia estética *hollywoodiana*. Como exemplo, podemos citar o novo cinema asiático – e seus diretores Hayao Miyazaki, conhecido por *A viagem de chihiro* (*Sen to Chihiro no kamikakushi*, 2001, JAP), Naomi Kawase, conhecida por *O segredo das águas* (*Futatsume no mado*, 2014, JAP), Apichatpong Weerasethakul, conhecido por *Tio*

Boonmee, Que Pode Recordar Suas Vidas Passadas (Loong Boonmee raleuk chat, 2010, THA), entre outros –, os filmes do cineasta alemão Michael Haneke – conhecido por *Caché* (2005, FRA, ALE) e *A fita branca* (Das weiße Band - Eine deutsche Kindergeschichte, 2009, ALE) – e até mesmo parte da obra de diretores americanos como Gus Van Saint – *Elefante* (Elephant, 2003, EUA), *Últimos dias* (Last days, 2005, EUA), *Paranoid park* (2008, EUA) – e Sofia Coppola – *Encontros e desencontros* (Lost in translation, 2003, EUA, JAP), *Um lugar qualquer* (Somewhere, 2010, EUA). Aqui, nos ateremos a dois movimentos cinematográficos: um ainda moderno, o movimento francês da *Nouvelle Vague*. E um mais atual: o movimento nórdico Dogma 95.

De fato, é importante ressaltar que a resistência ao cinema *hollywoodiano* não é uma característica exclusiva da contemporaneidade. Por esse motivo quisemos destacar a *Nouvelle Vague*, movimento que antes de produzir filmes produziu ideias.

No início da década de 1950 um grupo de jovens críticos e intelectuais, conhecidos como jovens turcos, reunidos ou inspirados pela revista *Cahiers du cinéma* (fundada por André Bazin, Jacques Doniol-Valcroze e Lo Luca), iniciaram um movimento na França motivado, principalmente, pelo descontentamento com as superproduções *hollywoodianas* da época, encomendadas pelos grandes estúdios, e com o espaço que elas ocupavam nas salas de cinema por toda a França. Os jovens turcos, antes de começarem a produzir seus próprios filmes, desenvolveram através de seus artigos a ideia do cinema de autor, ou seja, do diretor como autor de um filme. O conceito que surgia observava os pensamentos do autor, e não os interesses dos grandes estúdios e, principalmente, seu estilo estético:

Os artigos da *Nouvelle Vague* revelam a complexa relação entre tradição e ruptura, equação contraditória que está no coração do seu cinema e, no mais, das outras artes modernas também. O que a *Nouvelle Vague* enxerga no cinema americano em matéria de procedimentos de estilo é, frequentemente, o que fará em seus filmes, conferindo sentido reflexivo às formas assimiladas. (MANEVY, 2006, p.227)

A contraproposta eram filmes mais pessoais “compondo uma observação autocrítica dos imaginários urbanos, antropologia radical oposta à vocação de “vulgaridade e comércio” do cinema e das mitologias da sociedade de consumo” (MANEVY, 2006, p. 221). A escrita em si não se mostrou suficiente para esses jovens críticos, tanto que, menos de uma década após o nascimento dessa “nova onda”, eles começaram a se aventurar pelo mundo das imagens.

A passagem da crítica cinematográfica à sua produção não foi de uma hora para outra. Seus realizadores experimentaram um pouco através de curtas-metragens como, por exemplo, *Os pivetes* (Les mistons, 1957), dirigido por François Truffaut, *O truque do pastor* (Le coup du berger, 1956), dirigido por Jacques Rivette e *Charlotte et Véronique*, ou *Tous les garçons s'appellent Patrick* (1959), dirigido por Jean-Luc Godard. Em comum, tinham o desejo por autonomia criativa, mas cada um retratou

suas próprias questões pessoais e cotidianas. “O movimento cinematográfico levou às telas expectativas e frustrações de uma geração de jovens amadurecidos na Guerra Fria, numa Europa pós-guerra sem inocência, massificada e hiperpovoada de imagens do cinema, da publicidade e da recém-consolidada televisão” (MANEVY, 2006, p. 222). Atrelados a essa “nova onda”, ou melhor à *Nouvelle Vague*, estão nomes bastante conhecidos no cenário cinematográfico mundial. Só entre os mais famosos podemos citar, além dos que listamos acima: Alain Resnais, Claude Chabrol, Agnès Varda, Chris Marker e Eric Rohmer.

Podemos dizer que a *Nouvelle Vague* teve dois momentos, o das ideias e o dos filmes. Passado o período dos curtas-metragens, o longa que inaugurou o movimento foi o filme *Nas garras do vício* (*Le Beau Serge*) de Claude Chabrol em 1958. Na sequência podemos citar, também de Chabrol, *Os primos* (*Les cousins*, 1959) e *Os incompreendidos* (*Les quatre cents coups*, 1959) de François Truffaut.

O novo estilo cinematográfico, desencadeado principalmente por Jean-Luc Godard e François Truffaut, criaria condições para uma redefinição nos padrões e maneiras de filmar estabelecidos pelo cinema clássico:

A concepção estética da *Nouvelle Vague* permitiria a intromissão, sem maiores desculpas, de cartelas, arquivos de filmes, programas de televisão, quadrinhos, pinturas materiais documentais e outros registros destoantes da narrativa, do enredo ou da tonalidade da cena em curso. Não devemos esquecer que a busca da rua, no caso da *Nouvelle Vague*, tinha a formação sólida dos museus. É nessa dialética entre museu e rua que nasce a *Nouvelle Vague* (MANEVY, 2006, p. 245).

Na construção narrativa clássica, as técnicas devem apagar-se frente à história para que o espectador possa se sentir como parte do filme, pois o que importa é transmitir informações de forma linear, orientando o telespectador a partir de uma narrativa contínua. A *Nouvelle Vague* surge mediada pelos valores e conceitos da arte moderna: a descontinuidade, a incorporação do acaso e da realidade documental, a valorização da montagem e a estética fragmentada. Podemos citar aqui o cineasta Alain Resnais que foi “um exímio explorador das relações de tempo, confundindo referências e quebrando a estabilidade da narração” (MANEVY, 2006, p. 245), como fez, por exemplo, em *Hiroshima, meu amor* (*Hiroshima mon amour*, 1959). A *Nouvelle Vague* explicita a existência do narrador/narração, enquanto que o cinema clássico aspira a uma história que conte a si própria.

O fim desse movimento moderno se deu no final da década de 1970, influenciado pelo fim da amizade entre os seus dois maiores nomes: Godard e Truffaut. Porém não foram as diferenças entres os dois que causaram o fim da amizade, mas sim a visão política que Godard exigia de Truffaut depois da revolução de maio de 1968. Godard “atravessou um processo de intensa politização, colocando em crise a velha política dos autores, passando por uma fase maoísta que marcaria sua posição mais radical, nos anos de 1970, como cineasta moderno e radicalmente independente”

(MANEVY, 2006, p.250). Truffaut não dividia da mesma posição política que seu amigo; de fato ele tinha vontade de fazer filmes mais comerciais e nunca escondeu seu desejo de ir trabalhar em *Hollywood*, desejo este que nunca se concretizaria (MANEVY, 2006). Esse rompimento pessoal estabeleceu diferentes formas estéticas e visões cinematográficas para cada diretor. Com isso, chegou ao fim também o próprio movimento. É válido ressaltar que a *Nouvelle Vague* influenciou outros movimentos modernos cinematográficos, como o Cinema Novo brasileiro, o *Nuevo Cine* latino-americano e o Cinema Novo português.

Tendo entendido como a *Nouvelle Vague* também foi um movimento de resistência ao cinema *hollywoodiano* da época, nos ateremos, como já mencionado, a um movimento contemporâneo específico para mostrar como ainda existe resistência à hegemonia cinematográfica *hollywoodiana*. Pois em um mundo saturado pela luz incandescente da imagem na qual o padrão é o espetacular, ao prestarmos atenção conseguimos ver o fraco brilho de uma resistência cultural que luta cada vez mais para aparecer, tentando escapar da forte iluminação que ameaça sua existência.

Como parte dessa resistência cultural está o movimento que ficou conhecido como Dogma 95. Este movimento foi apresentado, em 1995, pelos cineastas dinamarqueses Lars Von Trier, Thomas Vinterberg, Kristen Levring e Sören Krag-Jacobsen e tornou-se conhecido pelo ascetismo radical de seu manifesto, composto por uma série de regras que deveriam ser cumpridas pelos realizadores para que seus filmes pudessem ser reconhecidos pelo movimento. Em sua maior parte, essas regras buscavam produzir uma economia dos meios de expressão da narrativa, dos efeitos visuais, sonoros e de montagem. Sem dúvida, uma economia da forma e um movimento de abstinência, a ponto de seus integrantes se referirem à sua adesão a essas regras como seu “voto de castidade”. Tratava-se então de uma estratégia de resistência funcionando por subtração: seus realizadores buscavam produzir uma sobriedade na narração e nos efeitos visuais.

Sobre o manifesto dinamarquês podemos dizer, primeiramente, que ele “define com clareza um alvo de críticas: a *Nouvelle Vague* e o cinema de autor. O texto proclama uma ruptura com o cinema moderno que emanou desse movimento, apontando que o conceito de autor era um romantismo burguês desde o começo (...)” (HIRATA FILHO, 2012, p. 121). Como solução, o manifesto propõe um cinema coletivo que renuncia à autoria e propõe, a partir daí, a democratização definitiva do cinema.

Outro ponto criticado pelo manifesto é o caráter ilusório do cinema comercial *hollywoodiano*. Neste cinema, o manifesto identifica “uma estética capaz apenas de transmitir uma ilusão de emoção e uma ilusão de amor” (HIRATA FILHO, 2012, p. 121) propondo, em contrapartida, a negação dos artifícios e da ilusão. Apesar de termos visto que a *Nouvelle Vague* nasceu também como uma crítica ao cinema

hollywoodiano, no Dogma 95 a intenção é de “negar primeiro o moderno e apontar uma raiz comum entre ele e o clássico” (HIRATA FILHO, 2012, p. 123) *hollywoodiano*. A raiz comum seria a origem burguesa de ambos.

O Dogma 95 é um ato de resgate em relação à imagem anteriores à espetacularização e hegemonia de sensações hollywoodiana. Para se provocar sensações que não estejam determinadas a priori, o importante é aquilo que não é dito, ou seja, a participação intelectual do espectador que se dá através do mínimo de informação imposta pela imagem. Isso é, o oposto da estética dos blockbusters como vimos anteriormente.

As regras do “voto de castidade” são (O manifesto do Dogma 95, aqui transcrito, foi extraído do trabalho de José Rodrigo das Neves Gerace (2006):

1. As filmagens devem ser feitas em locais externos. Não podem ser usados acessórios ou cenografia (se a trama requer um acessório particular, deve se escolher um ambiente externo onde ele se encontre).
2. O som não deve jamais ser produzido separadamente da imagem ou vice-versa. (A música não poderá, portanto, ser utilizada, a menos que ressoe no local onde se filma a cena).
3. A câmera deve ser usada na mão. São consentidos todos os movimentos - ou a imobilidade - devidos aos movimentos do corpo. (O filme deve ser feito onde a câmera está colocada; são as tomadas que devem desenvolver-se onde o filme tem lugar).
4. O filme deve ser em cores. Não se aceita nenhuma iluminação especial. (Se há luz demais, a cena deve ser cortada, ou então, pode-se colocar uma única lâmpada sobre a câmera).
5. São proibidos os truques fotográficos e filtros.
6. O filme não deve conter nenhuma ação “superficial”. (Em nenhum caso homicídios, uso de armas ou outros).
7. São vetados os deslocamentos temporais ou geográficos. (Isto significa que o filme se desenvolve em tempo real).
8. São inaceitáveis os filmes de gênero.
9. O filme deve ser em 35mm, standard.
10. O nome do diretor não deve figurar nos créditos.

Três anos após o lançamento do manifesto estreia *Festa de família* (Festen, 1998) de Thomas Vinterberg, o primeiro filme do movimento, ou Dogma 1. Ele foi seguido por *Os idiotas* (Idioterne, 1998) de Lars Von Trier, o Dogma 2, e *Mifune* (Mifunes sidste sang, 1999) de Søren Kragh-Jacobsen, o Dogma 3. Os lançamentos dos longa-metragem geraram diversas polêmicas entre os espectadores e a crítica especializada:

Alguns louvaram a ousadia dinamarquesa em recuperar a ideia de um modo de produção extremamente barato e simples, que transformava a precariedade técnica em força poética. Outros rechaçaram essa mesma iniciativa, acusando o movimento de ser apenas um golpe de marketing, uma vez que encontravam em *Festa de família* ecos de proposições estéticas muito anteriores, envoltos no que seria uma falsa roupagem de inovação. (HIRATA FILHO, 2012, p. 126)

Aqui não temos interesse em entrar em polêmicas. O ponto a ser ressaltado não é o rebuliço causado pelo movimento, em sua estreia, no meio cinematográfico. O que nos interessa é a complexidade dos filmes através de uma estética simplificada e singular. O que não quer dizer simplista, e sim descomplicada, mas ao mesmo tempo muito intensa.

Nesse tipo de estética cinematográfica, o espectador está sempre apreensivo e esperando respostas que nunca aparecem. Não possuímos nenhuma informação além do que está sendo mostrado, em tempo presente, na tela. Não existe *background* e nem justificativas das ações dos personagens. Vemos apenas o lampejo do que elas seriam. Poucas coisas são mostradas e, mesmo assim, nossos sentimentos em relação a essas imagens são bem fortes, pois as interpretamos de forma única, particular. A falta de respostas, de cor e até mesmo de trilha sonora também pode ser articulada a essa fugidia e nada espetacular imagem.

4 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os efeitos em nossa sensibilidade, da estética proposta pela Nouvelle Vague e pelo Dogma, como também por outros movimentos de resistência à hegemonia *hollywoodiana*, seriam opostos aos que a espetacularização cinematográfica nos impinge. Nossas sensações seriam despertadas por imagens longe dos clichês e que nos trazem um mundo curioso, cujos significados não dominamos, deixando-nos surpreendidos. Desse modo, seríamos deslocados da passividade à qual estamos submetidos quando assistimos a um filme que pretende nos impor uma interpretação já definida. Com isso seríamos capazes de criar significados novos e múltiplos, conseguindo então nos desvincular de um padrão hegemônico imposto pela indústria *hollywoodiana*.

Na contemporaneidade, ainda há uma fraca luz resistente à essa padronização espetacular. As formas artísticas nacionais, ou independentes, ou melhor, fora dos padrões estão aí para provar isso.

De fato, essa seria a função terapêutica do cinema, proposta pelo filósofo Walter Benjamin desde a década de 30. Para ele, o cinema poderia nos fazer sair do estado de alienação e de dormência, despertar da anestesia, voltar a sentir. Um cinema feito para retirar do torpor:

Através dos seus grandes planos, de sua ênfase nos pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema nos faz vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade. (BENJAMIN, [1935/1936]1994, p.189)

Não precisaríamos de grandes revelações e/ou grandes epifanias para isso. Ao

contrário. A intensidade dos sentidos poderia surgir nas pequenas coisas de nosso cotidiano, geralmente de onde menos poderíamos esperar, como da simplicidade e do silêncio.

Pensar criticamente o cinema implica reconhecer o impacto social desse meio de comunicação e procurar conhecer as nuances da estética cinematográfica e sua capacidade de evidenciar ou mesmo criar padrões de conduta que marcam limites sociais ou estimulam transgressões ao *status quo*.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. (1935/1936) A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica In **Obras escolhidas, v. 1. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense. 1994. (P. 165-196).

_____. (1936) O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov In **Obras escolhidas, v. 1. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense. 1994. (P. 197-221).

COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro cinema In **História do cinema mundial**. MASCARELLO, Fernando (Org.), Campinas, SP, Papirus. 2006.

GERACE, José Rodrigo das Neves. **O cinema subversivo de Trier**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2006. Trabalho de Dissertação (Mestrado em Artes da Escola de Belas Artes).

HIRATA FILHO, Maurício. O Dogma 95 In BAPTISTA, M.; MASCARELLO, F. (Org.) **Cinema mundial contemporâneo**. Campinas SP: Papirus. 2012. (P. 121-136).

MANEVY, Alfredo. Nouvelle Vague In MASCARELLO, Fernando (Org.) **História do cinema mundial**. Campinas SP: Papirus. 2006. (P. 221-252).

MASCARELLO, Fernando. Dick Tracy, o filme high concept e o cinema brasileiro. **Contracampo**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, 2005.

_____. Cinema hollywoodiano contemporâneo In **História do cinema mundial**. Campinas SP: Papirus. 2006. (P. 333-360).

WYATT, Justin. **High concept: Movies and marketing in Hollywood**. Austin: University of Texas Press. 1994.

GOTA D'ÁGUA: TESSITURAS DIALÓGICAS COM O MITO DE EURÍPEDES

Data de submissão: 15/07/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Amanda Ramalho de Freitas Brito

Doutora em Literatura e Cultura

Professora adjunta do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba – Campus I

Líder do Grupo de Estudos em Literatura, Intersemiose e Cinema (GELIC)

E-mail: amandaramalhobrito@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/1208086522665870>

RESUMO: Quando Schnaiderman (1983), em consonância com Bakhtin, nos chama atenção à natureza dialógica do homem, do texto, do discurso como algo não acabado que solicita outras vozes para fomentar os sentidos do texto, por meio de uma consciência que interroga, provoca, concorda; ele está nos alertando para o ciclo inquebrável das correlações dialógicas dos discursos, que se manifestam pela polifonia e pela intertextualidade (vozes e textos de outros que se deixam ver de modo consciente em um segundo discurso ou texto). Essa descrição da ação dialógica aponta para a peça de Eurípedes, que desde o século V a. C, tem estabelecido uma verdadeira corrente de intertextualidade. Este artigo propõe discutir o drama social moderno a partir de uma leitura crítica do texto *Gota d'água*,

de Chico Buarque e Paulo Pontes. Procura-se analisar a relação dialógica estabelecida entre a Medeia grega e a brasileira. A partir dessa chave interpretativa, observa-se a construção das exortações ao trágico, como a configuração do erro trágico, da ornamentação, do coro e da catarse em *Gota d'água*. A análise respalda-se nos pressupostos teóricos de Peter Szondi (2001) e Aristóteles (1992), propondo uma incursão dialógica entre a tradição e o drama moderno.

PALAVRAS-CHAVE: Drama moderno. Tragédia. Dialógico. *Medeia*. *Gota D'água*.

GOTA D'ÁGUA: DIALOGUE TESSITURES WITH THE EURIPEDES MYTH

ABSTRACT: When Schnaiderman (1983), in line with Bakhtin, draws our attention to the dialogical nature of man, of text, of discourse as something unfinished that asks for other voices to foster the meanings of the text, through a consciousness that interrogates, provokes, agrees; he is alerting us to the unbreakable cycle of the dialogical correlations of the speeches, which are manifested by polyphony and intertextuality (voices and texts of others that allow themselves to be seen consciously in a second speech or text). This description of the dialogical action

points to the play by Euripides, that since century V a. C, has established a true chain of intertextuality. This article proposes to discuss modern social drama based on a critical reading of the text *Gota d'água*, by Chico Buarque and Paulo Pontes. It seeks to analyze the dialogical relationship established between Greek Medeia and Brazilian Medeia. From this interpretive key, the construction of exhortations to the tragic is observed, such as the configuration of the tragic error, ornamentation, choir and catharsis in *Gota d'água*. The analysis is supported by the theoretical assumptions of Peter Szondi (2001) and Aristotle (1992), proposing a dialogical incursion between tradition and modern drama.

KEYWORDS: Modern drama. Tragedy. Dialogic. Medea. Gota D'água.

Quando Schnaiderman (1983), em consonância com Bakhtin, nos chama atenção à natureza dialógica do homem, do texto, do discurso como algo não acabado que solicita outras vozes para fomentar os sentidos do texto, por meio de uma consciência que interroga, provoca, concorda; ele está nos alertando para o ciclo inquebrável das correlações dialógicas dos discursos, que se manifestam pela polifonia e pela intertextualidade (vozes e textos de outros que se deixam ver de modo consciente em um segundo discurso ou texto). Essa descrição da ação dialógica aponta para a peça de Eurípedes, que desde o século V a. C, tem estabelecido tessituras dialógicas com outras histórias e personagens.

O mito de Medéia surge do diálogo tecido com outros mitos da tradição oral da Grécia: o Velocino de ouro e a Expedição dos Argonautas; e adquire composição (forma) dramática com Eurípedes, sendo, desde então, traduzido por outras histórias, outros sistemas artísticos (tragédia, drama moderno, cinema, ópera e televisão): *Medeia*, de Sêneca; *Gota d'água* (1975), de Chico Buarque e Paulo Pontes; *Medeia, a feiticaria do amor* (1969), de Pier Paolo Pasolini; *Medeia* (1988), de Lars Von Trier; na ópera, a *Medeia* de Charpentier; na televisão, a *Medeia* de Oduvaldo Vianna Filho. Esse esboço é uma plausível demonstração da rede dialógica que se constroi a partir de um mito grego, o mito da mulher que mata os filhos. E aqui nos interessa fazer observações analíticas acerca do drama brasileiro, *Gota d'água*.

O drama de Paulo Pontes e Chico Buarque recupera aquilo que é fundamental na tragédia de Eurípedes: a ação realizada pela vontade ou desejo das personagens, e não por força do destino, ou da roda da fortuna. Sobre essa característica da tragédia de Eurípedes, Kury (1991) afirma:

Os erros de Medeia e Jasão, ao contrário do que acontece na maioria das tragédias gregas, são devidos aos seus próprios atos, e ambos não os atribuem ao destino, ou algum deus vingador. Eurípedes, por via de Medeia, exprime a vida humana em termos de humanidade e de livre escolha do bem e do mal. (KURY, 1991, p.14).

Esta humanização da tragédia euripediana é um elemento que favorece a adaptação do mito, pois o coloca em um contexto similar às necessidades do drama

moderno. Todavia, na obra brasileira, surge um elemento distinto de Eurípedes. Os erros trágicos ocorrem através dos atos das personagens, mas nem sempre no nó da trama o personagem tem a livre escolha.

A possibilidade de escolha do personagem dependerá da sua situação social. Jasão, por exemplo, tem a escolha de abandonar a mulher para desposar a filha do empresário, por causa do samba *Gota d'água*, que o conduz à fama, à evidência e à filha do “rei”. Por sua vez, Joana não dispõe de muitas escolhas, não pode sequer cumprir o ato de vingar-se do marido, de Creonte e da filha de Creonte, pois diferente da Medeia grega, ela não possui a ciência e o expediente do *deus ex machina*. E não poderia ser diferente, a peça foi escrita em 1975, contextualizando simbolicamente o período virulento da história política do Brasil, que refletia a ditadura militar. Nesse sentido, a ausência de escolha da protagonista e a ausência de liberdade suscita uma alegoria¹ da própria situação do povo.

Gota d'água é um drama social escrito por Paulo Pontes e Chico Buarque, motivada pela versão adaptada de *Medeia* para a TV, de Oduvaldo Vianna Filho. A peça é dividida em dois atos, com cinco *sets*: o *set* das vizinhas, a lavanderia, onde está o coro das mulheres; *set* do botequim, onde está o coro dos homens; *set* da oficina de Egeu; *set* da casa de Joana; *set* da casa e escritório de Creonte.

Ao gosto da tragédia grega, a ação é organizada *in media res* (relatada a partir de um ponto posterior ao início do desenvolvimento da ação), iniciada pelos diálogos entre as vizinhas, que apresentam um recorte dos eventos ocorridos e do estado psíquico de Joana (a Medeia de *Gota d'água*) frente à traição e ao abandono. O diálogo das vizinhas é intercalado com os diálogos dos homens, que estão no *set* do botequim e na casa de Egeu. Estas personagens adquirem na trama a função do coro² grego: representar o coletivo em contraponto ao caráter individual das outras personagens, comentando as ações e os comportamentos das personagens à luz da consciência do povo, como aparece nos excertos que seguem:

Em primeiro plano vai para as vizinhas

ZÁIRA. *em homem nunca confiei*

CORINA. *Não sei como vai ser...*

MARIA. *Depois Exu*

Caveira pega esse traste...

CORINA. *Eu não sei*

ESTELA. *Comigo eu dava-lhe um tiro no cu*

NENÊ. *Eu nunca fui de meter o bedelho,
Mas mulher como Joana não tem que Juntar
com homem mais novo. O velho
Marido dela, manso, homem de bem,
Com salário fixo e um Simca Chambord
Dava a ela do bom e do melhor
E ela foi largar o velho. Por quê?
Por esse frango. Também, quem mandou?*

1 Entende-se alegoria como um discurso que traduz outro por meio de imagens comparativas. A forma é um disfarce de outros sentidos. Ver o *Dicionário de termos literários*, de Massaud Moisés (2004).

2 Essa definição de coro é apresentada em SALVATORE, “elementos estruturais do drama”. In: *Teoria do texto*. São Paulo: Ática, 2000.

Como reitera Salvatore (2000, p. 132), “a função reflexiva do coro é substituída nas obras dramáticas em língua moderna pelas diversas personagens que, volta e meia, tecem consideração sobre o que está acontecendo”. Na peça de Buarque e Pontes o coro é substituído pelas personagens, mas mantendo a função genuína do coro: tecer considerações através de versos ou do canto acerca da ação. Criando um julgamento moral (revelando a própria dimensão social em torno do tabu que circunda a relação amorosa entre pessoas jovens e velhas) sobre as personagens centrais. O primeiro ato já indica o erro trágico da ação dramática: Joana ter deixado o marido velho por um moço. O discurso interrogativo do diálogo aponta a punição, resultante de um ato falho, nesse sentido, os atos da personagem conduzem ao desfecho trágico, de modo semelhante à Medeia de Eurípedes, que comete um erro ao abandonar o pai e se aventurar com Jasão em outro lugar. Na peça de Buarque e Pontes, o coro representa o drama social do povo do conjunto habitacional Vila do Meio-Dia. A trajetória pessoal de Joana se confunde com a do coro, pois ambas são suprimidas pela riqueza e pelo poder de Creonte (dono da vila e pai de Alma), que cobra juros abusivos das prestações do conjunto habitacional. Creonte representa ainda o muro entre a felicidade e a desventura de Joana, desolada porque Jasão (seu homem) vai desposar a filha do empresário. Em ambas as tragédias, o intuito de Jasão é a ascensão social.

Outra coisa digna de observação na peça é a nominalização do conjunto habitacional: Vila do Meio-Dia, que unifica forma e conteúdo por meio da sugestão simbólica. No dicionário de símbolos, de Chevalier e Gheerbrant (1998), o meio-dia é colocado como símbolo de profecia, de luz e ausência de sombra. Essa definição pode ser interpretada como alegoria da própria estrutura da tragédia de Medeia ou Joana. Segundo Aristóteles (1992), “a ação pode ser praticada por personagens que sabem e conhecem o que fazem, como Medéia de Eurípedes, quando mata os próprios filhos”. Sendo assim, meio-dia simboliza esse conhecer antes de agir.

Retomando outras questões estéticas, a melopeia, principal ornamento da tragédia grega, é o elemento que dá proeminência às vicissitudes da palavra, no drama de Buarque e Pontes. Essa parte da tragédia é expressa na peça por meio do verso, da orquestra, do coro e do samba de Jasão. A música é um ornamento que instaura a densidade lírica e aponta o desfecho da personagem: o samba de Jasão é outro erro trágico, pois é o condutor simbólico da separação entre Joana e Jasão. O samba como erro trágico é a própria gota d’água do desenlace, e a própria letra da canção sugere a caracterização dos sentimentos de Joana e encaminha a tragédia.

*Já lhe dei meu corpo Minha alegria
Já estanquei meu sangue Quando fervia
Olha a voz que me resta Olha a veia que salta Olha a gota que falta Pro desfecho da festa
Por favor...Deixe em paz meu coração Que ele é um pote até aqui de mágoa E qualquer desatenção, faça não Pode ser a gota d’água.*

Os elementos da tragédia adquirem contornos interessantes na trama brasileira, como já se pode ver anteriormente. A origem do drama confunde-se com a origem da própria tragédia, por isso, pensar a relação que se determina entre o drama social e o gênero trágico da tradição pode parecer uma tarefa óbvia, mas às vezes é complexa e até contraditória, devido às transformações promovidas pela história, através de agentes relevantes como o Renascimento, o Iluminismo e a Revolução Industrial, colocando no cerne dos eventos a burguesia em ascensão e o proletariado. Estes eventos não influenciaram só as relações de trabalho e as relações intersubjetivas, como também a compreensão artística sobre o mundo.

Com efeito, o drama moderno orienta diálogos e traduções da forma clássica da tragédia. O teatro épico de Bertold Brecht e o drama expressionista de Strindberg são exemplos desta nova roupagem do drama tradicional. Pasta Júnior (2001, p. 12-13), ao apresentar a *Teoria do drama moderno* de Peter Szondi, destaca a reflexão do estudioso sobre a contradição que se instaura na modernidade entre forma e conteúdo:

Abre-se aqui, para Szondi, a possibilidade de que ambos esses enunciados, o da forma e o do conteúdo, entrem em contradição – quando uma forma estabelecida e não questionada é posta em questão pelos conteúdos que trata de assimilar, mas que já são incompatíveis com seus pressupostos. Restaura-se, assim, para reflexão estética, a possibilidade de retomar em nova chave as formas herdadas da tradição e nela fixadas como modalidades permanentes de expressão. (PASTA, 2001, p. 12-13).

Se o drama moderno possibilita transmutações, frente à incompatibilidade coordenada entre forma e conteúdo, também é correto dizer que as formas herdadas da tradição permeiam peças atuais de modo crível e revelador, a exemplo de *Gota d'água*. A conciliação entre forma e conteúdo do drama inclina-se para a recriação do que está na tradição. Ratifica-se antes um diálogo profícuo do que uma mudança radical.

Para Raymond Williams (2002, p.227) o conceito de tragédia no drama moderno relaciona-se à experiência: “o desejo de uma nova forma é o reconhecimento de que o sentido moderno de tragédia, entre nós, é de um novo tipo, carecendo de uma expressão radicalmente diferente”. Raymond Williams ao se referir à tragédia grega, destaca a impossibilidade de se imitar ou se recriar tal tragédia, em decorrência das suas particularidades, embora o autor reverbere a ideia de que o trágico, mesmo na cultura grega era atualizado a cada nova obra (estas nuances põem em foco a discussão sobre a própria estrutura rígida da forma, precipitando a crise da forma na modernidade).

Essa reflexão parece se desenvolver paradoxalmente, na medida em que a imitação trágica, já na época clássica, era atualizada a cada nova forma. Nesse sentido, a impossibilidade de retomada da forma clássica pelo drama moderno

estaria antes inclinada pelas variações, e não pela distância entre o mito tradicional e o drama moderno, aspecto sugerido por Williams, por causa, por exemplo, de a tradição ser uma interpretação do passado (datada e contextualizada). Desse modo, a tragédia moderna seria apenas uma continuidade dessas transformações. No entanto, o próprio Williams nos alertou para o perigo de se tomar a tragédia, no drama atual, como um vetor de continuidade, o que poderia ocasionar uma análise inadequada do trágico, reforçando a ideia do autor de que não há uma imitação concreta da tradição grega. “Nunca houve, de fato, uma recriação ou imitação da tragédia grega” (WILLIAMS, 2002, p. 35). A imitação concreta é substituída pelas tessituras do diálogo, de uma imitação como tradução.

Se nos reportarmos ao próprio conceito de imitação proposto por Aristóteles, veremos que qualquer dos gêneros elencados na *Poética*, pode ser reencarnado em vários momentos da história do drama e da literatura, de modo que, a arte de imitar é inerente à natureza do homem, sendo assim, a poesia é imitação. Entende-se, assim, a imitação como uma incursão da tradução ou da adaptação.

Para fomentar a discussão, retomam-se os pressupostos críticos da teoria da adaptação, apontados por Linda Hutcheon, que ao definir a relação de parentesco existente entre obras atuais e obras do passado como um processo de adaptação destaca esse processo por meio de três perspectivas:

Em primeiro lugar, vista como uma *entidade ou produto formal*, a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular. Em segundo, como *um processo de criação*, a adaptação sempre envolve tanto uma (re) interpretação quanto uma recriação, isso pode ser chamado de apropriação ou recuperação. Em terceiro, vista a partir do seu processo de recepção, a adaptação é uma forma de intertextualidade; nós experienciamos as adaptações (enquanto adaptações) como palimpsestos por meio da lembrança de outras obras que ressoam através da repetição com variação. (HUTCHEON, 2011, p.29).

Hutcheon (2011) ainda assinala que a adaptação pode buscar equivalência com a história, ou só com as personagens, ou com o tema. A discussão impetrada pela autora ratifica existência concreta da recriação de uma tradição, pela qual se apresenta a interpretação de um autor sobre determinados textos, ou no que concerne o *corpus* desse estudo, sobre a estrutura dramática de tragédias gregas. Considerando a recriação de uma forma, em um processo dialógico entre o que pode haver entre a tradição e o moderno; ou a recriação ou apropriação artística da ideia, do sentido unificador (tema) que reverbera determinada tragédia grega. Os próprios autores de *Gota d'água* indiciam esse sentido, sugerido pela teoria da adaptação, ao dizer que os elementos da tragédia que eles queriam revelar estavam contidos na trama de Eurípedes (BUARQUE & PONTES, 2008).

Em *Gota d'água*, as exortações ao trágico em Medéia expressam-se através do tema e das personagens centrais e prontamente por meio da palavra, elemento

principal da ação trágica. Conforme Aristóteles (1992) o efeito trágico será mais bem revelado pela linguagem ornamentada (tem ritmo, harmonia e canto) e pela elocução (enunciado dos pensamentos por meio das palavras) do que pelo espetáculo cênico, já que a tragédia pode manifestar seus efeitos sem representação e sem atores. Como a tragédia se dá em linguagem ornamentada, ela é expressa através do verso e/ou do canto. O meio da representação dramática de Chico Buarque e Paulo Pontes também é a escrita em versos, exaurindo um aspecto pertinente da tradição: o ornamento e a palavra, cujo efeito é sugerido pela própria fala dos autores, colocando em relevo o construto, a intenção, o processo artístico de recriação ou adaptação. Os escritores de *Gota d'água* destacam que:

A linguagem, instrumento do pensamento organizado, tem que ser enriquecida, desdobrada, aprofundada, alçada ao nível que lhe permita captar e revelar a complexidade de nossa situação atual. A palavra, portanto, tem que ser trazida de volta, tem que voltar a ser nossa aliada. Nós escrevemos a peça em versos, intensificando poeticamente o diálogo que podia ser realista, um pouco porque a poesia exprime melhor a densidade de sentimentos que move os personagens, mas quisemos, sobretudo, com os versos, tentar revalorizar a palavra. Porque um teatro que ambiciona readquirir sua capacidade de compreender tem que entregar, novamente, à múltipla eloquência da palavra, o centro do fenômeno dramático (BUARQUE & PONTES, 2008, p.18).

A reflexão, posta em debate pelos próprios autores da trama, exprime a relevância do estado poético da forma como um meio profícuo de compreensão da situação, do mundo, descortinado na narrativa dramática, pois antes do espetáculo cênico, os sentidos da ação são elaborados no cerne da poesia. Essa natureza reveladora da palavra, motivada, principalmente, pelos traços líricos, reitera a forma aristotélica do drama, buscando atingir sua densidade artística pelo verso e pela melopeia. Nesse caso, se observa que a forma recuperada da tradição, reforça a característica de individualização do drama social, que através dos conflitos interiores das personagens, revela problemas de ordem, ou melhor, da desordem social.

No comentário dos autores da peça, surge um novo elemento, um acréscimo de perspectiva em relação ao meio utilizado pela tragédia grega: a utilização do meio poético a partir de sua qualidade lírica, ou a expressão dos sentimentos das personagens, reverberando as próprias atualizações do teatro moderno. Não se trata, porém, de buscar uma forma inédita, mas de vê-la de um novo ponto de vista, trazendo as tessituras críticas do diálogo com a tradição. A imitação desloca-se do objeto socialmente elevado para o socialmente rebaixado, representado em *Gota d'água* pelos conflitos internos da personagem Joana. De outro modo, compõem-se uma explosão da periferia.

Em *Gota d'água*, por exemplo, a perda (do marido, da casa, dos filhos e da própria vida), aspecto intensificador do percurso dramático da personagem Joana, surge como agente configurador da ausência dos direitos e da dignidade da

comunidade, na qual ela está inserida, diante do poder e da coerção imposta pelos valores do capital, suprimindo a liberdade de uma classe subalterna. Assim, na trama, a expressão dos sentimentos da personagem, que se dá por meio do diálogo e do coro (representado pelos vizinhos), atribui um novo sentido à elocução, um sentido lírico. A forma lírica deixa de ser só uma condição de elevação artística, pela qual se dá a ação trágica do drama grego (a forma deveria elevar-se, como uma tentativa sgnica de personificar a própria elevação da classe social do personagem e do mito) para conduzir a catarse à denúncia social, que ao ratificar as agruras de Joana, remete à situação de abandono do conjunto habitacional.

Pensando no processo criativo da peça, a forma lírica adquire a função de representar de modo mais emocionante à tragédia do homem comum, sem o expediente do *deus ex machina*. Essa nova perspectiva, no plano da recepção, estimula o processo de identificação, pois se trata agora do destino trágico de uma personagem (Joana) que não tem mais a ajuda dos deuses e, em sua condição estritamente humana, está entregue ao acaso de um cotidiano fatídico.

A catarse determina, na obra, uma identificação com o individual. Não é mais uma identificação com o herói que representa a ideologia e as crenças míticas da *polis*. A humanização da ação e do desenlace da personagem indica a solução lírica, ao centralizar o conflito na expressão de sentimentos virulentos de Joana, projetando as relações intersubjetivas, quer dizer, o coletivo é representado pelas marcas da subjetividade, pelas emoções de uma personagem. Nesse quadro, o herói foi rebaixado, imita a crise do povo, ele também é o espelho do outro, já que este outro está no mesmo âmbito social dele. Sobre este assunto, são esclarecedoras as palavras de Lessing:

E se temos piedade de reis, temos piedade deles como seres humanos, não como reis. Embora suas posições frequentemente tornem seus infortúnios mais importantes, elas não os tornam mais interessantes. Nações inteiras podem estar envolvidas nelas, mas nossa simpatia requer um objeto individual e um Estado é uma concepção abstrata demais para tocar nossos sentimentos. (LESSING, 1962, p.38-39 *apud* LUNA, 2012, p. 31).

É possível afirmar, considerando a chave de interpretação dessa análise, que em *Gota d'água* a retomada do mito tradicional não diz respeito à continuidade das variações observadas na tragédia grega, mas antes de um diálogo que instaura a ação trágica por meio de um mesmo ato catastrófico (universal): a mãe que mata os próprios filhos. Conforme afirmou Aristóteles, em sua *Poética*, (1992, p. 41) “a tragédia não é imitação de homens, mas de ações e de vidas”. Como sugeriu o estagirita, para se alcançar o universal pela arte poética, é necessário imitar o que poderia ter acontecido, tendo em vista a verossimilhança e a necessidade. Com isso, o universal no drama moderno deixa de ser uma categoria externa e passa a funcionar como experiências individuais.

A imitação das “ações da vida” são ações que, de um modo geral, ocorreram, uma vez que, “enquanto as coisas não acontecem, não estamos dispostos a crer que elas sejam possíveis, mas é claro que são possíveis aquelas que aconteceram” (ARISTOTELES, 1992, p.55), por isso, os mitos tradicionais não devem ser alterados, como por exemplo, Medéia não matar os filhos. Assim, todo drama que se proponha a recuperar a tragédia de Eurípedes, deve manter o desenlace catastrófico, mesmo que o sentido da ação seja atualizado, o que ocorre em *Gota d’água*, na qual a morte deixa de ser um elemento unificador da catarse que suscita o terror e a piedade; e passa a símbolo de uma estrutura decadente, pela qual o fim é representado no plano figurativo (ausência da existência de algo que está na ordem do desejo do personagem) e no plano material (suicídio e infanticídio). Exemplos abaixo:

Último quadro:

JASÃO senta; um tempo; ouve-se um burburinho de vozes; entra EGEU carregando o corpo de JOANA no colo e CORINA carregando os corpos dos filhos; põe os corpos na frente de CREONTE e JASÃO; um tempo; imobilidade geral; uma a uma, as vozes começam a cantar Gota d’água; reversão de luz; os atores que fazem JOANA e filhos levantam-se e passam a cantar também; ao fundo, projeção de uma manchete sensacionalista noticiando uma tragédia (BUARQUE & PONTES, 2008, p. 172).

A catarse permanece em *Gota d’água* como núcleo catalisador da finalidade da ação trágica, mas criando para além da piedade e do terror, a compaixão, como se a purgação resultasse mais do sentimento de identificação com a fragilidade humana frente à traição e ao desamparo do que o sentimento de piedade e do terror. A morte da personagem Joana (personagem que reitera o mito de “Medeia”) revela a humanização do mito, que sem ajuda dos deuses, como ocorre com o desenlace da *Medeia* de Eurípedes, padece até a finitude do corpo (suicídio). O desenlace trágico não é mais de Jasão, ele senta na cadeira de Creonte, que parece mais um trono, como descreve o narrador. E nesta cadeira que simboliza o poder, Jasão presencia o desfecho trágico da mulher e dos filhos. “A projeção de uma manchete sensacionalista noticiando a tragédia”, nos mostra a nova dimensão do trágico no drama social: a reverberação do cotidiano como lugar comum da tragédia humana.

REFERÊNCIAS

ARISTOTELES. **Poética**. Eudoro de Souza (tradução). São Paulo: Ars Poetica, 1992.

BUARQUE, Chico & PONTES, Paulo. **Gota d’água**: um tragédia brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Carlos Sussekind (tradução). Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. André Chechinell (tradução). Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011.

KURY, Mário da Gama. *Introdução*. In. **EURÍPIDES**. *Medéia; Hipólito; As Troianas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

LUNA, Sandra. **Drama social, tragédia moderna**: ensaios em teoria crítica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SALVATORE, D'Onofrio. "elementos estruturais do drama". In: **Teoria do texto**. São Paulo: Ática, 2000.

SCHNAIDERMAN, Boris. **Turbilhão e semente**: ensaios sobre Dostoiévski e Bakhtin. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno**. Luiz Sérgio Repa (tradução). São Paulo: Cosac Naify, 2001.

WILLIAMS, Raymond. **Tragédia moderna**. São Paulo: Cosac e Naify, 2002.

ANÁLISE DE PRODUÇÕES: UM ESTUDO DA ESTILÍSTICA LÉXICA

Data de submissão: 19/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Diná Tereza de Brito

CLCA-UENP/CCP

<http://lattes.cnpq.br/0251132813554929>

Suellen Arcanjo de Godoy

CLCA-UENP/CCP- IC/FA

<http://lattes.cnpq.br/1706748122886808>

RESUMO: O presente trabalho está inserido no projeto de pesquisa “PRODUÇÃO TEXTUAL E ESTILÍSTICA LÉXICA: ESTUDO DE CASOS COM ESTUDANTES DE LETRAS”, que tem por objetivo fazer um diagnóstico da evolução da aprendizagem do aluno de Letras Português/ Inglês na sua total duração, ou seja, durante os seus quatro anos. Este projeto pretende avaliar a evolução linguística dentro de um curso cuja matéria prima é essa mesma: o texto, caracterizando a referida pesquisa como qualitativa-quantitativa e de ação. Para esta comunicação especificamente, teremos como base as produções textuais de um único aluno, com o intuito de demonstrar a sua evolução textual, desde o uso correto dos aspectos gramaticais, passando pela argumentação até a exploração de aspectos estilísticos presentes em sua produção. Os teóricos de base para o nosso

diagnóstico foram: Martins (1989); Lapa (1998); Guiraud (1978); Bizocchi (2008); Monteiro (1991); Brito, Panichi (2013), entre outros. Depois de realizada essa análise, pretende-se realizar uma devolutiva presencial para cada aluno, a fim de que perceba quais foram as evoluções que ocorreram em sua escrita, bem como identificar elementos textuais que marcam a sua prática discursiva, e, com isso, incentivá-lo a explorar seu próprio estilo na elaboração de seus textos, teóricos, literários ou científicos.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Textual/ Evolução. Aspectos Estilísticos. Estudantes de Letras.

PRODUCTION ANALYSIS – A STUDY OF A LEXICAL STYLISTICS

ABSTRACT: The present work is inserted in the research project “TEXT PRODUCTION AND STYLISTICS LEXIC: STUDY OF CASES WITH STUDENTS OF LETTERS”, in which aims to make a diagnosis of the learning evolution of the student of undergraduate program in Portuguese/ English in its total duration, that is to say, during his four years. This project aims to evaluate the linguistic evolution within a course which raw material is this: the text, characterizing the research as qualitative-quantitative and action.

For this communication specifically, we will have as base the text productions of a single student, with the intention of demonstrating his textual evolution, from the correct use of the grammatical aspects, through the argumentation until the exploration of stylistic aspects presented in his production. The theoretical base used for our diagnosis were: Martins (1989); Lapa (1998); Guiraud (1978); Bizocchi (2008); Monteiro (1991); Brito, Panichi (2013), among others. After this analysis, it is intended to perform a presential devolutive for each student, in order to perceive the evolution that occurred in their writing, as well as to identify textual elements that mark their discursive practice, and, with this, encourage them to explore their own style in the elaboration of texts, theoretical, literary or scientific.

KEYWORDS: Evolution Textual Production/. Stylistics aspects. Students of Letters.

1 . INTRODUÇÃO

Quando se fala em produção, dentro do curso de Letras, refere-se, é claro, à produção textual, em especial à língua portuguesa à qual o projeto que dá ensejo a este trabalho é especificamente voltado, ou seja, o objetivo maior daquele é verificar a evolução da aprendizagem do acadêmico de Letras Português- Inglês, na duração total do seu curso. Um viés, entretanto, buscou-se observar nessa evolução linguística, que é o estilo de cada acadêmico, a forma como ele inseriu os conhecimentos estilísticos e a maneira como ele vem utilizando isso em seus textos, o que irá, finalmente, marcar a sua identidade em tudo que produzir.

Quando o professor de língua portuguesa do curso se arrisca a fazer um trabalho diferenciado com seu aluno, um trabalho voltado, não apenas ao aspecto gramatical, mas a tudo que envolve a produção dele, que enseja uma interpretação ou o uso de uma palavra fora de seu *espaço* normal, precisa arriscar-se a entrar no campo da Semântica, da Estilística, da linguagem figurada, mesmo que ele (o professor) não seja da área de Literatura. Só para uma melhor contextualização, o curso de Letras Português/Inglês da UENP, campus de Cornélio Procópio, oferta em sua grade, especificamente em Língua Portuguesa, as disciplinas: Língua Portuguesa I e II, para a primeira e segunda séries, Gêneros Textuais para a terceira e Sociolinguística para a quarta série. Outros componentes vêm em complementação para darem conta de outras áreas também trabalhadas no curso, além de toda a parte de formação do profissional em Letras.

Os conteúdos de Língua Portuguesa I e II abrangem todo o conhecimento morfossintático da língua, trabalhado de maneira contextualizada, a fim de que o acadêmico conheça a realização de tais aspectos da língua tomando forma e caracterização dentro de seus próprios textos. Sem contar que são oferecidas ainda as disciplinas eletivas, dentre elas a de Estilística e Semântica da Língua Portuguesa, que vem sendo escolhida por grande parte dos acadêmicos.

Isso vem de encontro ao que se fazia há algumas décadas com o trabalho com a língua, quando se privilegiavam conteúdos isolados, completamente desvinculados de uma situação real de comunicação, que é o objetivo primeiro de qualquer produção textual. Tinha-se o aprendiz apenas como receptáculo de todas as teorias textuais (que se modificavam à medida que surgia uma nova metodologia), passivo frente a uma situação da qual deveria ser o agente, sem voz e sem vez para argumentar, para sugerir, para contrariar, para ser dono de seu próprio discurso.

Alguns professores da área, ao trabalharem com as produções dos alunos ingressantes, percebem a grande dificuldade que os mesmos trazem para esta atividade; muitos deles desenvolvem aquela produção “técnica” de redação adquirida em cursinhos como macetes para vencerem a barreira do vestibular no quesito *redação*. Isso preocupa o docente que tem o compromisso de desvendar o mundo maravilhoso das palavras bem colocadas e que realmente dizem algo para seu interlocutor. Assim, esse docente vai buscando complementar aquelas noções básicas de texto que o aluno traz consigo ao chegar no curso superior, muitas vezes acreditando que escrever bem é apenas para os *iluminados* e que ele nunca passará daquela produção medíocre que veio apresentando no decorrer de sua vida de aluno do ensino básico e fundamental.

Caberá, logicamente, ao docente das disciplinas de língua, linguística, produção de texto, estudos discursivos da língua portuguesa e outras afins, a árdua tarefa de mostrar aos alunos que a produção de um texto precisa estar vinculada a todos os mecanismos de coesão, coerência, argumentação, assim como aos elementos que constroem a textualidade.

Mesmo entendendo que precisa levar o acadêmico a uma produção textual adequada, compatível com o grau de aprendizado que ele deve possuir ao terminar o curso de letras, não é fácil muitas vezes para o professor das disciplinas discursivas alcançar esse patamar, pois a língua em si apresenta um grau tão complexo de arranjos sintáticos, estilístico-semânticos, de argumentação, de informação social, econômica e humana, de valores morais, políticos, administrativos, jurídicos e outros tantos, que distancia a teoria da prática de produção de texto, haja vista essa dimensão abstrata do trabalho a ser realizado com o ensino da língua.

Na atualidade, entretanto, os professores que estão assumindo seu trabalho com a língua nos cursos superiores, em especial relativamente ao curso de Letras desta nossa Instituição de Ensino, a UENP, campus de Cornélio Procopio, apresentam formação mais atualizada, saídos de seus programas de Mestrado e Doutorado recentemente, conhecedores das teorias atuais de ensino, baseando suas aulas em estudos teóricos no relacionamento com o texto. Mas o trabalho em sala com a produção de texto continua árdua, já que é preciso tratar com a questão da evolução dos conhecimentos linguísticos, bem como com o amadurecimento intelectual do

acadêmico em sua relação com o cotidiano, em que concorrem também seus valores frente à vida e à sociedade.

Não se pode esquecer ainda, dos aspectos teóricos, gramaticais, discursivos que envolvem a trama da produção. O texto pode apresentar aspectos interessantíssimos, mas pode também deitar por terra toda a sua eficiência caso traga problemas de ambiguidade, apresente impropriedades ortográficas, pontuação indevida, tempo verbal inadequado, defeitos de argumentação e outros aspectos ligados à textualidade. Isso comprova que os aspectos linguísticos adequados não podem ser deixados de lado num ensino de produção textual, assim como as retomadas, as anáforas, as relações conectivas entre as partes da oração e dos parágrafos, a questão da coesão e da coerência, ou seja, tudo que permita localizar os desvios da construção textual que venham a provocar a criação de textos mal elaborados, pobres, incoerentes, desarticulados, com pouca ou nenhuma informação relevante.

Sobre o trabalho aqui relatado, é preciso informar que os alunos participantes do projeto inicial da docente em questão foram informados no ano de 2014, quando iniciaram seu curso de Letras nesta Instituição de Ensino, sobre a pesquisa a ser realizada e se aceitavam participar do *corpus* da mesma, assinando um termo de aceitabilidade. O objetivo era justamente acompanhar a evolução da escrita do texto, conforme as teorias de todas as disciplinas iam sendo repassadas na sua vida acadêmica, em especial a evolução do emprego de recursos semântico-estilísticos desses textos.

Já em fase de encaminhamento final, as análises estão sendo concluídas com a participação de uma aluna de Iniciação Científica do programa PIBIC/UENP, que colaborou no levantamento de vários aspectos teóricos que serão aqui colocados nos itens que seguem. As análises pautaram-se inicialmente nos aspectos gramaticais, observando-se os padrões essenciais a um bom texto, segundo a teoria de Beaugrande e Dressler (1983), que são aspectos constitutivos da textualidade, como: a coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

2 . O ALUNO DE LETRAS FRENTE AOS PADRÕES DE TEXTUALIDADE E AOS RECURSOS ESTILÍSTICOS

Nenhuma sequência linguística poderá ser considerada como um texto se nela não estiverem presentes certos fatores que irão lhe dar textura, ou seja, os responsáveis por sua textualidade. Beaugrand e Dressler (1983), apud Costa Val (1999) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade, que fazem com que um texto não seja apenas um amontoado de frases, que são coesão e coerência (essas

duas relativas aos aspectos conceituais e linguísticos do texto), intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade.

A coerência e a coesão possuem como característica comum a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, uma estabelecendo o nexos entre os conceitos e a outra se referindo a esse nexos no plano linguístico. Bom é saber que a simples presença de um elemento coesivo não comprova a coerência de um texto, pois esse marcador linguístico poderá estar estabelecendo relações completamente alheias à estrutura lógica do texto. Por isso, a importância de saber empregar uma conjunção, um tempo verbal adequado, pronomes devidamente relacionados e outros tantos marcadores de coesão.

Dos outros cinco fatores, dois deles estão atrelados ao produtor e ao receptor do texto, os reais protagonistas do ato comunicativo, que são a intencionalidade e a aceitabilidade, fazendo com que aquele que produz o texto coloque seu empenho em se fazer entender pelo interlocutor e, por outro lado, aquele que recebe o texto deve também se empenhar para o entendimento do que lhe está sendo transmitido.

Os fatores restantes atrelam-se ao texto considerando, primeiramente, que o mesmo deve estar adequado à situação de comunicação a fim de não comprometer a coerência; em seguida, estabelecem que o nível de informatividade num texto deve ser pautado no mediano de informações, com suficiência de dados, mantendo, entretanto, um menor nível de previsibilidade, com vistas a manter o interesse do leitor e a sua emoção ao ir recebendo as informações.

Por fim, o fator da intertextualidade que vem trazer a fala de outro (ou de outros) em obras que versem sobre temática relacionadas, pois é impossível alguém escrever algo sobre o qual não tenha tido informação alguma, é preciso *amarrar* as ideias em algum lugar, num conhecimento já noticiado, em leituras anteriores, em imagens que ficaram gravadas por discussões realizadas. Ninguém chega a uma boa produção se não voltar a textos que funcionem como contexto do que irá abordar.

Para Bakhtin (1992), nenhum discurso é auto-suficiente e nem indiferente a outro, pois em cada um há a ressonância de algo já dito e há a intenção de resposta, de complementação, de concordância. O discurso é visto por ele “como rearticulação do passado e projeção do futuro, impregnado pelas marcas sociais, culturais, políticas e ideológicas de sua origem, de seu entorno e de seu porvir”, como se expressa Costa Val (2000, p.41).

Por isso mesmo, tem-se como possibilidade de uma boa produção aquele texto que retrata um sujeito mergulhado na temática bakhtiniana, que saiba colocar seus pontos de vista em consonância com o contexto, dando a vez para o outro apresentar a contrapalavra e, a partir daí, construir a compreensão, recuperando fatos, opiniões, repaginando a história contida e, por isso, não contada, atuando no cotidiano, trazendo novas formas de ver o mundo e a sociedade.

E assim, o texto seria algo que *quebraria* alguns conceitos já cristalizados pela teoria, apontando para fatos e discussões de uma época, revendo “certos paradigmas demasiado consolidados, dentre eles o ‘conceito de conceito’ como unidade semântica”, como afirma Evando Nascimento (2008, p. 113)

Tudo isso vem complementar as reflexões acerca de um bom texto. Há, porém, e este estudo buscou também essas possibilidades, que se considerar os aspectos que caracterizam o estilo, a questão da individualidade do autor, os traços semânticos que ele deixa transparecer entre as palavras, entre as frases e que vão dar ao leitor as *pistas* da autoria. Muitas vezes o autor nem percebe que está colocando a sua marca nos textos, deixa transparecer sua emoção, sua ideologia, seus valores por meio de recursos linguísticos que, sob a visão da estilística, são fortes caracterizadores da expressão daquele autor. E isso pôde-se perceber também entre os acadêmicos que participaram deste trabalho de pesquisa.

Na realidade, a estilística tem esse compromisso de “estudar o conjunto de recursos expressivos da língua, que tem a função seja de manifestar os sentimentos do falante, seja de atuar sobre os outros”, conforme se expressa Fiorin (2008, p.93). Por isso, ao se analisar um texto, não se pode deixar de lado as funções da linguagem, conforme Bühler (apud Fiorin, 2008, p. 94) as relacionou relativamente a:

de representação, a de expressão, e a de apelo [...] a primeira corresponde à linguagem intelectual, domínio da gramática; a segunda e a terceira dizem respeito, respectivamente, à manifestação psíquica e à atuação sobre o outro, campo da estilística.

Tratando-se de estilo, é possível vê-lo em toda criação artística, como na música, pintura, escultura; como característica também dos vários discursos presentes na sociedade, a exemplo do estilo jurídico, do político, do diplomático, do religioso, entre outros. É comum para o leitor assíduo de uma revista ou jornal identificar a forma de escrever de certo jornalista, com um vocabulário mais ousado ou mais rebuscado, demonstrando ou não afetividade em sua fala. A esse respeito, comenta Discini (2004, p. 15):

uma ideia menos expressiva e opõe a uma mais expressiva. Trata-se de um estudo do estilo que se pauta pela atenção a tais recursos expressivos da língua, supostamente restritos à escolha de sintagmas, palavra ou frase, e articuladores do significado a mais na dimensão palpável de uma frase.

Assim, aquele que analisa um texto sob o prisma estilístico, busca levantar as marcas de um estilo em todas as expressões de afetividade analisadas, sempre observando a relação entre os pares da expressão linguística com o conteúdo estilístico, aquele que o autor pretende demonstrar em determinadas passagens de seu texto. É possível perceber que até mesmo num conteúdo formal, cognitivo, o falante demonstra algum grau de afetividade no registro de seu discurso, ou pela ordem das palavras em suas sentenças ou mesmo por uma delicadeza de termos

utilizados, como se pretendesse suavizar sua expressão no tocante a uma situação crítica, até mesmo de conflitos.

No estudo e análise dos trabalhos dos estudantes de Letras, objeto desta pesquisa, foi possível descobrir as marcas de cada participante e verificar a sua evolução na produção textual, comprovando que os anos de estudo e prática de leitura e escrita levaram-nos a perder a ingenuidade diante dos textos e a se expressarem num estilo próprio, afastando-se do *lugar-comum* que caracteriza os textos pobres de argumentação.

Para a apresentação que ensejou este artigo, trabalhou-se com as produções de um aluno apenas nestes quatro anos de curso, a fim de não sobrecarregar o relatório. Tem-se, entretanto, que dentro do prazo final do projeto (que já se aproxima) todos os acadêmicos participantes deste estudo receberão suas produções com os comentários devidos, em um dia específico de discussão em sala sobre todo o andamento das análises.

3 . ANÁLISES

O autor dos textos aqui comentados será identificado como *aluno 1* e suas produções serão analisadas em ordem crescente, do início do curso de Letras, em 2014, até o mês de junho de 2017, já em fase de se graduar. Primeiramente, serão aqui comentados os aspectos gramaticais/ linguísticos, que marcaram os desvios dos referidos textos e, em seguida, por ano mesmo, os aspectos estilístico-semânticos presentes nos mesmos.

3.1 ALUNO 1

Partindo de uma análise decrescente dos textos, percebem-se algumas diferenças na escrita de 2014 a 2017. Primeiramente, alguns problemas de ordem gramatical ou sintática:

2014 / 2015

- a. Emprego indevido (excesso ou falta) da vírgula:

- “[...] *que deve ser conhecido e discutido com muito rigor e precisão, pois é um fato **que**, envolve a sociedade em geral [...]*

- *Desse total (...) 84,9 % morreram em decorrência [...]*

- b. Concordância (verbal e/ou nominal)

- *[...] principalmente para nossa juventude, **que morrem vítimas** do comércio ilegal, das lutas de facções, ou de violências **que impera** [...]*

- *No total 96,2% das mortes **está ligada** [...]*

- *[...] não traz resultados **duradouro** [...]*

c. Falta de acentuação

- **Alem** do que [...]

- [...] **e impossível** não perceber os males [...]

d. Falta de clareza das ideias no texto

- *Defender a legalização não é confundir com incentivo ao uso. Ou a colaboração para o aumento do número de usuários, devido ao fácil acesso a droga. É a tentativa de amenizar um problema social. A legalização ou a privação do uso das drogas não é o que vai ditar a regra sobre usar ou não usar. O acesso a informações verdadeiras não preconceituosas, a educação e conscientização dos males que ela pode causar, é a base na prevenção do uso das drogas.*

e. Circularidade no texto

- *Ainda, de acordo com o Ministério da Saúde, a maconha não aparece no relatório, porque o número de mortos por abuso desta droga é muito pequeno diante do álcool e do tabaco, no entanto, seu uso é ilegal.*

Mas os números se invertem quando se trata de mortes em decorrência do tráfico da maconha. De acordo com um relatório dos repórteres William Ferraz, Hugo Brin, Kaio Diniz e Vanderson Freizer, 56% dos assassinatos no Brasil [...]

Percebe-se que nos textos referentes a 2014 e também nos de 2015 existem alguns problemas gramaticais e coesivos como: falta de pontuação adequada; acentuação incorreta, ou a falta de acentuação; no caso de coesão, os parágrafos não se completam, pelo contrário, cada parágrafo trata de um assunto, portanto, faz com que esses textos se tornem incoerentes.

Há textos repletos de indagações que, no entanto, não são respondidas pelo seu autor, que se limitou a fazer questionamentos sem oferecer saídas, respostas possíveis, sugestões para os problemas levantados; sendo assim, não se sabe com qual objetivo tais questões foram lançadas. Além da confusão terminológica da forma verbal com o substantivo derivado de tal forma:

- *Esse desastre foi um acontecimento natural, motivado pela força da natureza? Quem são os culpados? Serão Punidos? A tragédia será apurada? A população será ressarcida de suas **percas**? [...]*

4 . RECURSOS ESTILÍSTICOS

Observaram-se alguns recursos estilísticos, tais como a anteposição do adjetivo, que tem por objetivo dar maior ênfase a sua escrita. Encontram-se também algumas aspas utilizadas para dar destaque, realce ao que se está dizendo, enfatizando a expressão, como em:

[...] mas como “**sábios**” cidadãos brasileiros acostumados com injustiças de cunho social, políticos, econômicos e etc., sabemos que dentro do sistema capitalista que vivemos não se consegue resolver problemas ambientais e sociais [...]

No trecho acima, além do emprego do adjetivo antes do substantivo, tem-se ainda o uso das aspas em *sábios*, como a fazer ironia sobre a falta de atitude do povo brasileiro.

Foi visível a dificuldade do aluno na produção textual de 2014 pois, como exemplificadas acima, houve diversas passagens com problemas de variadas ordens, bem como a reduzida construção com recursos estilísticos. Observa-se, porém, que nos textos elaborados no ano de 2015, é possível perceber um avanço considerável em relação aos textos, pois há uma maior sequência lógica nas produções, bem como menos problemas ortográficos.

Exemplo da passagem:

No dia dois de setembro deste ano o mundo amanheceu chocado com a imagem do garoto Sírio Aylan Kurdi, de 3 anos, encontrado morto em uma praia na Turquia. A imagem se tornou um “símbolo” representativo da precária situação de sofrimento e violência que os refugiados vêm enfrentando [...]

Percebe-se na passagem descrita, que o autor já consegue uma melhor expressão, clareza para expor o que sente, períodos sintáticos mais longos, pontuação adequada, concordância correta. Utilizou também o recurso estilístico das aspas, bem como a anteposição do adjetivo em *precária situação*.

Não lhe faltou criatividade ao criar o título de seu texto: *A humanidade levada pelas ondas*, o que reafirma o realce estilístico em algumas passagens, tais como:

Em pleno século XXI, em que a tecnologia está avançadíssima, com a ciência em acelerada evolução, momento este em que aparentemente o homem no desenvolver de sua inteligência alcançou o pódio, a morte do pequeno garoto vem na contramão, simbolizando um marco mundial de retrocesso da humanidade. Estamos caminhando para um mundo degradante, um mundo em que a desigualdade social, racial, religiosa imperam e que a injustiça dos dominantes prevalece sobre os dominados e o homem com toda sua capacidade, inteligência e talento caminha para sua própria destruição.

Este trecho apresenta uma grande riqueza dentro do texto analisado, pois o autor utiliza o adjetivo *avançada* no grau superlativo, em consonância com a “*acelerada evolução*”, novamente antepondo o adjetivo, bem como em *pequeno garoto* que, quase num pleonasma, dá a ideia de inocência, pequenez e fragilidade física, mental, espiritual daquele menino frente aos problemas mundiais. É uma construção brilhante do autor do texto, pois apresenta os recursos estilísticos da gradação na ordem inversa em: *tecnologia avançadíssima, acelerada evolução, desenvolver de sua inteligência*, contrapondo-se a: *a morte do pequeno garoto, retrocesso da humanidade, mundo degradante, injustiça dos dominantes, caminha para sua própria destruição*.

Uma construção assim comprova que a leitura, a prática de produção de textos, os conteúdos trabalhados na disciplina de Estilística da Língua Portuguesa, bem como os conhecimentos no uso da gramática, só vêm somar no processo de criação do estudante de Letras. E a análise está ainda tratando dos textos de 2015, quando o acadêmico estava em seu 2º ano do curso.

2016

Nas produções de 2016, observa-se novamente um avanço considerável na escrita deste aluno selecionado nestas análises; é possível verificar que no penúltimo ano da graduação, praticamente não existe erro, apenas uma vírgula ou outra deixada de lado, bem como a sua escrita está permeada de embasamento teórico, elemento que anteriormente até aparecia, entretanto, sem a devida coesão entre os parágrafos. Serve como exemplo:

[...] tendo em vista que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. (MARCUSCHI, apud DIONISIO & MACHADO, 2010, p. 19). Ou seja, os gêneros são os textos materializados [...]

Todas as produções de 2016 caminham nessa linha de raciocínio, e a linguagem discursiva empregada vai sendo construída, a fim de proporcionar coesão e coerência textuais. O interessante (e importante) é que agora, nas produções que exigem, o aluno vai comentando as teorias, dando seu ponto de vista, sem deixar, entretanto, de comprovar, por meio de citações e das devidas referências, aquilo que o levou a elaborar o seu modo de ver e de se colocar frente o assunto.

2017

A última produção que foi recolhida para análise, já é do ano de 2017.

Observam-se também vários aspectos estilísticos no texto do aluno em tela. É possível conhecer seu estilo, pois costuma elaborar questionamentos, como os de suas primeiras produções, só que os atuais vêm coroar seus argumentos, não ficando soltos no período, eles têm objetividade. Servem de exemplificação:

Sabemos que existe a norma padrão e a não padrão da Língua Portuguesa. A norma padrão ou norma culta é aquela ensinada nas escolas como regra geral e vista por muitos como única forma correta e aceitável de se escrever ou comunicar. Alguns adeptos “fanáticos” pela norma padrão da Língua desconsideram qualquer outro “tipo” de comunicação ou expressão que não esteja de acordo às regras oficiais da Língua Portuguesa.

E o aluno continua construindo sua produção discursiva:

Diante dessas situações, é necessário, antes de qualquer julgamento ou crítica, atentarmos para o sujeito falante ou escritor levar em consideração alguns aspectos, como: Quem está escrevendo ou falando? De onde fala ou escreve? Para quem? Quando?

Percebe-se que nessa construção o aluno se manifesta através de

questionamentos; no entanto, isso serve de base para que se entendam os argumentos utilizados por ele, a fim de sustentar sua opinião.

E assim seguem-se os textos, já com uma maturidade argumentativa, com certos recursos estilísticos que vêm dar beleza e individualidade à produção

5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas essas produções é clara a evolução deste aluno, pois ele que no início do primeiro ano da faculdade possuía inúmeros problemas de escrita, problemas como coesão textual, desvios ortográficos, e que agora, no último ano, é capaz de produzir textos que se sustentam por meio dos argumentos utilizados a fim de destacar o seu ponto de vista, através das escolhas das palavras que compõem seu texto. Interessante pensar que muitos dos recursos estilísticos utilizados pelo acadêmico não são nem percebidos por ele, que se sente naturalmente expressando suas ideias, mas nem se dá conta de que tais recursos são a sua marca no escrever, no traduzir seus pensamentos.

E essa evolução ocorreu no percurso da produção de todos os alunos que permaneceram na amostragem desta pesquisa.

Considerando-se que este artigo trata apenas do trabalho feito especificamente para a apresentação no evento, muitos aspectos de outras produções ficaram sem ser aqui exploradas. Mas ficou comprovado que o trabalho realizado pelos professores do Curso de Letras, seja em que área for, vai levando o acadêmico a adquirir sua própria voz que, associada a noções de Estilística, explorando as palavras e criando um ambiente significativo, enriquecido com noções de Literatura, da gramática e dos valores sociais, morais e éticos, chegará um dia a ser ouvida e a ser reconhecida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira: ver. Da trad. Marian Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992

BEAUGRANDE, Robert-Alain e DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text Linguistics**. 2ª imp, Londres: Longman, 1983

BIZZOCCHI, A. **A evolução das palavras**. *Língua Portuguesa*, ano 3, n. 28, pág. 50-53, fev. 2008

BRITO, Diná Tereza de; PANICHI, Edina. **Crimes contra a dignidade sexual**: a memória jurídica pela ótica da estilística léxica. – Londrina: Eduel, 2013

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Repensando a Textualidade**. In: AZEREDO, José Carlos (org.): Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

DISCINI, Norma. **O estilo nos textos**: histórias em quadrinho, mídia, literatura. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido**: estudos discursivos. – São Paulo: Contexto, 2008.

GUIRAUD, Pierre. **A Estilística**. Trad.de Miguel Maillat. 2 ed. – São Paulo: Mestre Jou, 1978

LAPA, M. Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 4 ed. Martins Fontes, 1998.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à estilística**. São Paulo: T. A. Queiroz – Editora da Universidade de São Paulo, 1989

MONTEIRO, José Lemos. **A estilística**. São Paulo: Ática, 1991

NASCIMENTO, Evando. **Texto, Textualidade, Contexto**. In: SIGNORINI, Inês (org.) **[Re] discutir texto, gênero e discurso**. Anna Christina Bentes [et al.]. – São Paulo : Parábola Editorial, 2008.

O LUGAR DA ORALIDADE E DA ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Data de submissão: 20/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Manoel Cândido Nogueira

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Cajazeiras – PB
mc.nogueyra@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/1038590016923160>

Jocilene Mateus Amâncio

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
jocilene-2222@hotmail.com
Cajazeiras – PB

Maria de Fátima Araújo Silva

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
tataaraujo132010@hotmail.com
Cajazeiras – PB

RESUMO: O presente artigo visa apresentar e estabelecer uma conexão entre duas competências do ensino de línguas, a oralidade e escrita, trabalhadas até então por alguns de forma dicotômica. Partimos do pressuposto de que a oralidade é algo indissociável da escrita, acredita-se, assim, que ela agrega uma importância significativa no ensino de língua materna, uma vez que traz contribuições extremamente relevantes durante o processo instrutivo, capaz de subsidiar uma maior

preponderância para se obter resultados mais produtivos. Em relação a escrita, observamos uma tendência peculiar a seu respeito, sendo esta a condição empregada por grande parte da sociedade de que ela é mais importante do que a oralidade. Para tanto, nos respaldamos, especialmente, nos contributos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), Antunes (2003), Marcuschi (2007), Bentes (2010) entre outras fontes de grande relevância para o trabalho em questão. Quanto à metodologia, este estudo é bibliográfico, de cunho qualitativo, que intenta discorrer sobre as habilidades mencionadas. Dito isso, enfatiza-se a relevância igualitária de ambas as competências. E, ainda, tem-se como alicerce a afirmativa de que não se deve haver uma lacuna entre as aptidões estudadas, pois elas são peças cruciais no processo do letramento, funcionando como elementos indispensáveis para o ensino, visto que a quebra ou fragilidade de uma delas acarretará numa aprendizagem deficitária, não atendendo, positivamente, aos requisitos essenciais dos alunos. Dado os enfoques necessários sobre a importância da escrita e oralidade, indica-se, ao decorrer do texto, algumas implicações pedagógicas visando uma ação docente mais ágil e eficaz, capaz de atender as necessidades dos aprendizes da contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita e oralidade. Implicações pedagógicas. Língua Portuguesa.

THE PLACE OF ORALITY AND WRITING IN PORTUGUESE LANGUAGE

CLASSES: THEORETICAL-METHODOLOGICAL FORWARDING

ABSTRACT: This article aims to present and establish a connection between two teaching competences of languages, orality and writing, worked until then by some in a dichotomous way. We took the assumption that orality is something inseparable from writing, it is believed, therefore, that it adds significant importance to mother tongue teaching, as it brings extremely relevant contributions during the instructional process, capable of subsidizing a greater preponderance to obtain more productive results. Regarding writing, we observe a peculiar tendency regarding it, this being the condition employed by a great part of society that it is more important than orality. So, we support ourselves, especially in the contributions of: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), Antunes (2003), Marcuschi (2007), Bentes (2010) among other sources of great relevance to the research in question. As for the methodology, this study is bibliographic, of a qualitative nature, which tries to talk about the mentioned skills. That said, it emphasizes the relevance equal competence. And yet, it is based on the statement that whether there should be a gap between the skills studied, as they are crucial parts in the process literacy, functioning as indispensable elements for teaching, since the break or fragility of one of them will result in a deficient learning, not attending, positively to the essential requirements of students. Given the necessary focus on importance of writing and orality, some implications are indicated throughout the text educational activities aimed at a more agile and effective teaching action, capable of meeting the needs of contemporary apprentices.

KEYWORDS: Writing and orality. Pedagogical implications. Portuguese Language.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente a escrita e a oralidade são trabalhadas pelos docentes como algo dicotômico, visto que a escrita possui, há muito tempo, grande prestígio se comparada com a oralidade. Entendemos, dessa forma, que por muitos anos a oralidade não teve a sua real importância no ensino de línguas, fato este limitado à escrita, cuja supremacia pertencia, essencialmente, as elites daquela época.

Tais habilidades funcionam em dois tipos fundamentais que se manifestam na língua como prática social. Sendo a escrita, basicamente a decifração dos sinais gráficos, enquanto que a oralidade significa a sonorização desses sinais. Compreendemos, dessa maneira, que ambas aptidões se entrelaçam, não sendo mais produtivo o ensino de língua materna de forma ramificada.

Nessa lógica, existem autores que caracterizam a tradição da escrita como algo designado culturalmente, provindo de ideias abstratas, enquanto que a modalidade oral é considerada mais palpável no compartilhamento dos saberes cotidianos. Podemos dizer, então, que a prática da oralidade se configura como método mais acessível na disseminação dos conhecimentos pelo sujeito, pois a escrita é mais complexa e necessita do sujeito conhecimentos específicos sobre sua produção.

Assim, a escola, cuja representatividade se vale na pessoa do professor, deve direcionar suas ações para que o ensino da oralidade ganhe o seu devido reconhecimento no contexto do ensino formal, uma vez que, é irrelevante a prática docente que ignora a interdependência dessas competências.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), documento oficial que orienta a educação do país, a área de Língua Portuguesa precisa desenvolver ações que proporcionem aos estudantes, condições de ampliação dos seus conhecimentos, contribuindo para uma formação ativa, crítica e, sendo assim, significativa nas relações sociais, cujas são intermediadas pela escrita, oralidade e outras linguagens.

Posto isto, inferimos que a oralidade corresponde a todas as atividades orais do cotidiano social, já a escrita equivale à utilização variada das atividades de letramento, cuja significa a diversidade de apropriação e posse do uso da escrita como prática social, não sendo ela a mera representação gráfica da língua.

OBJETIVOS

Apresentar e estabelecer uma conexão sobre a relevância da oralidade e da escrita no processo de ensino de língua portuguesa, uma vez que elas atuam, significativamente, no desenvolvimento estudantil dos aprendizes, pois sem o domínio dessas habilidades não haverá uma aprendizagem positiva.

MÉTODO

O presente trabalho refere-se a um estudo de natureza bibliográfica e de cunho qualitativo, pois trata-se de um recorte de estudos já realizados nessa esfera. Trabalhamos sobre a relevância da oralidade e escrita como ferramentas indissociáveis para o ensino produtivo de línguas. Para tal, nos fundamentamos, especialmente, nos contributos dos PCN (1997), Antunes (2003), Marcuschi (2007), Bentes (2010), entre outras fontes de crucial importância, ressaltando nas contribuições referentes à proposta desse trabalho aqui perquirido.

A ESCRITA: BREVE HISTÓRICO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Para início de conversa, historicamente, como afirmou Marcuschi (2007), a escrita servia apenas para a burocracia do Estado, bem como à Igreja Católica e ao Comércio, não possuindo uma proposição maior que atendesse aos propósitos sociais diversos. No entanto, atualmente, a função da escrita é bastante diferente daquela época. Dessa forma, a história dos textos escritos não é linear, visto que a função da escrita hoje não se limita à uma classe privilegiada, mas a toda uma sociedade.

Nessa lógica, é pertinente enfatizarmos o que argumentou Antunes (2003), quando afirmou que não só hoje, mas desde os primeiros inscitos que o homem produziu que a escrita ocupa lugar privilegiado entre as pessoas, uma vez que ela atua como personagem significativa na diversidade de seus usos, realizando funções sociais específicas e essenciais de comunicação na sociedade.

Ocupando lugar relevante em quase todos os meios da sociedade, se é que não podemos dizer por unanimidade, a escrita – conforme a autora acima referenciada – existe para que haja diversas comunicações entre os sujeitos na sociedade, sendo essa comunicação de maior ou até mesmo de menor valor, o fato é que a escrita contribui no processo da interação social.

Seguindo essa linha de pensamento, é pertinente evidenciar o que relata Bakhtin (1995) *apud* Antunes (2003), quando salientou que toda e qualquer palavra escrita possui duas faces. A primeira é a de quem escreve, ou seja, do autor do texto, sendo a segunda, o leitor, para quem o texto é direcionado, caracterizando a palavra como uma espécie de ponte entre ambos os interlocutores. Com essa ligação, haverá, portanto, a comunicação através das palavras, do texto.

A utilização da escrita, na contemporaneidade, segundo os estudos de Marcuschi (2007), é muito diversificada, pois parte do desejo pretendido dos indivíduos, de suas necessidades. Nessa lógica, existem pessoas que vivem por muitos anos nas cidades e não necessitam da escrita de forma mais plausível, já outras se veem nessa necessidade quando algo de seu interesse exige que se tenha o domínio dela, como é o caso de um sujeito que deseja adquirir a carta de habilitação. O fato é que a carência do sujeito dita o rumo de seus próprios desejos. Dessa forma, podemos inferir que o mundo de hoje seria impensável sem a tradição e relevância da escrita.

Para os PCN (1997), a competência no manuseio da língua escrita é significativa para a interação social e produtiva do sujeito, visto que é através da interação que acontece a comunicação, propiciando ao sujeito informações que subsidiam situações para que ele expresse e defenda seu ponto de vista, proporcionando-lhe casos para compartilhar, criar visões de mundo e construir seus próprios saberes.

Nesse sentido, de acordo com a BNCC (2017), a escrita não pode, assim como a leitura, ser trabalhada de forma genérica e descontextualizada, mas por intermédio

de eventos reais que estão, através dos gêneros, caminhando nas diversas relações sociais.

Assim, a escrita, em fase inicial, é produzida para que haja uma leitura, sendo esta, a interpretação do texto em si, a tradução dos códigos escritos em fala. Então, o ato de ler é algo que carece do suporte do texto, visto que se não existir palavras, não há o que ser lido.

Antunes (2003) elenca uma lista de várias práticas da escrita que ainda são realizadas pelos professores na contemporaneidade, sendo elas: uma prática da escrita que descarta a interação do sujeito aprendiz na produção de suas próprias conclusões; prática de uma escrita mecanizada, tendo como foco o desenvolvimento motor na produção de sinais gráficos; prática de uma escrita artificial, caracterizada pela produção de palavras/frases isoladas, vazias de sentidos, de propósitos, longe da realidade dos alunos envolvidos; prática de uma escrita sem função, baseada em produções de textos sem interação e sem receptor; prática de uma escrita limitada à atividades não relevantes, a exemplo da separação de sílabas, reconhecimento de sinais, etc.; e, por fim, a prática de uma escrita improvisada, a qual é realizada sem um planejamento, sem revisão, constituindo a execução da produção como o intuito principal do processo.

Em contrapartida, a mesma autora cita algumas estratégias pedagógicas que o professor de línguas deveria colocar em prática para a efetivação relevante da escrita, tais como: escrita de autoria também dos aprendizes, sendo esta uma prática que inclui o aluno como ser ativo de sua própria invenção; escrita de textos, havendo a inserção do sujeito no espaço onde está interagindo, cabendo a ele fazer produções de textos relacionados com o espaço social ao seu redor; escrita de textos socialmente relevantes, sendo essa tática responsável por propor condições para que os alunos produzam textos que correspondam as diversas facetas sociais da escrita; escrita funcionalmente diversificada, a qual depende do propósito comunicativo do texto, ou seja, as diferenças formais que o texto requer, como o estilo da estrutura, a organização do texto; escrita de textos que têm leitores, isso significa que, para todo e qualquer texto produzido deve haver um receptor, isto é, um leitor; escrita contextualmente atualizada, nessa lógica, o que importa nessa prática é a adequação que o texto traz em seu evento comunicativo, regido pelas regras sociais diversas; escrita metodologicamente ajustada, ou seja, os alunos precisam criar, juntamente com seu professor, o planejamento, o rascunho, a revisão, tendo a primeira versão como algo provisório, cabendo ao educador incitar nos alunos a prática de fazer e refazer sempre os seus textos; escrita orientada para a coerência global, nesse tipo, o professor deve ficar atento e orientar seus aprendizes sobre o tema central da produção, a organização, a relevância, a compreensão e adequação das expressões do texto; e, pra finalizar, uma escrita adequada também em sua forma

de se apresentar, tendo em vista que os aspectos superficiais do texto devem ser considerados, bem como a ortografia, os sinais de pontuação, o valor informativo e a organização de todo o texto.

Observamos, nessa perspectiva, uma tendência insistente do professor em colocar o sujeito aprendiz no centro das intenções do processo de ensino, visto que ele próprio é quem se debruçará sobre aquilo que ele precisa conhecer, levando em consideração o espaço, as vivências e os saberes por ele já adquiridos, cabendo ao professor utilizar a metodologia mais adequada durante o trajeto, ora essa evidenciada e colocada em questão pela autora.

Em um meio social como o nosso, a escrita, segundo Marcuschi (2007, p. 39), “é mais do que uma tecnologia”. Para o autor, a escrita equivale a um bem social que tem como propósito subsidiar condições que rijam a comunicação eficaz, clara e objetiva, a exemplo do pedido da mão de uma moça em casamento, havendo uma escrita especial para o fato, isto é, há uma escrita especializada para cada situação do cotidiano social.

Entretanto, o mesmo autor relata que a escrita é um bem essencial para o avanço dos saberes, só que ela não é bem distribuída na sociedade, havendo assim uma grande desigualdade, o que vem a oferecer certa vantagem para alguns daqueles que a dominam, levando-os a agir de maneira subordinadora. Em contrapartida ao valor da escrita até aqui percorrido, apresentamos abaixo algumas considerações a respeito da oralidade.

A ORALIDADE COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A oralidade no campo da aprendizagem é de grande importância quando é relacionado ao fato da possibilidade de ser trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, podemos observar que existe um grande número de possibilidades pelas quais a oralidade pode ser inserida no âmbito educacional, seja na construção de conhecimentos, seja na forma de se expressar perante a sociedade, como também no desenvolvimento de habilidades artísticas dos aprendizes.

De acordo com Milanez (1993), a oralidade precisa ser trabalhada em sala de aula desde as séries iniciais, pois promove o interesse e a curiosidade para desenvolver este hábito desde a infância, conseqüentemente, a contribuição do ensino de Língua Portuguesa para o exercício da oralidade se torna imprescindível. Essa mesma autora critica o ensino tradicional ao afirmar que os registros orais da Língua Portuguesa são, muitas das vezes, ignorados na escola como ferramenta de comunicação, pois o aluno é avaliado apenas pelo que escreve e não pelo que fala, como se a escrita fosse a única forma de interação entre os homens.

Em conformidade com Marcuschi (2001), as produções discursivas orais estão localizadas na esfera da oralidade, e isto quer dizer que elas consideram um leque muito grande e diverso de práticas, gêneros e de processos de produção de textos, deste modo, as diferenças entre fala e escrita não podem ser vistas em termos de separações, elas devem ser trabalhadas tendo como pilar critérios iguais de funções.

Para Bentes (2010), as diversas formas de fala e as diferentes linguagens, características da produção discursiva oral, podem ser trabalhados como relevantes recursos comunicativos no ensino das línguas, principalmente, quando da efetiva inserção dos alunos em práticas e gêneros orais. No entanto, este trabalho somente pode ser efetivado se os alunos forem levados a ter a consciência de que a tomada da palavra é uma das atividades mais fundamentais a serem realizadas em sala de aula, acrescendo suas competências comunicativas e sua formação intelectual e crítica dentro e fora da escola.

A RELEVÂNCIA DA ORALIDADE NA FORMAÇÃO DA PESSOA

Em relação a oralidade, segundo a Base Nacional, ela não ocorre somente durante o contato face a face, podendo acontecer de várias maneiras, tais como: webconferência, mensagem gravada, seminário, debate, entrevista, jingle, peça teatral, dentre outras. Abrange, ainda, “[...] a oralização de textos em situações socialmente significativas e interação e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.” (BNCC, 2017, p. 78-79).

A oralidade, assim sendo, é a competência do ser humano de transformar os pensamentos em palavras, propiciando sentido as suas ideias, vontades, perspectivas e, também, os seus sentimentos. Mesmo que o homem possua a capacidade genética de falar, isso só será desenvolvido se forem fornecidas comunicações com outros sujeitos falantes.

Podemos enfatizar, ainda, que há uma grande deficiência da maior parte dos profissionais atuantes em escolas infantis, a qual é causada pela falta do uso da linguagem apropriada e da falta de compreensão como sendo um instrumento de seu trabalho, pois a utiliza, na maioria das vezes, apenas para dar ordens ou proibições. A restrição do diálogo, as respostas vazias e sem conteúdo permitem a construção de um vocabulário pobre. Esta prática acontece, geralmente, no período em que a criança está sendo inserida no mundo social, como também iniciando o processo da fala.

Nas observações de Goulart (2005) é possível constatar que a grande parte dos professores de língua materna assume, explicitamente, a visão de que quaisquer que sejam as práticas orais propostas nas atividades didáticas, elas são apenas um objeto

para chegar à produção de textos escritos, o que nos faz refletir que a produção de tais práticas orais sejam efetivadas na língua padrão, acarretando outra deficiência na formação das crianças, que na educação infantil expõe uma maior facilidade de aprendizado para o desenvolvimento de aptidões e habilidades diversificadas.

Nessa lógica, podemos dizer que as escolas também deixam muito a desejar, porque é justamente na fase da infância que o domínio da fala se torna essencial, pois a oralidade deve ser utilizada em sala não só como um meio de comunicação, mas como uma ferramenta para o ensino.

Em relação a uma ação docente voltada para o ensino da oralidade de forma mais consistente, podemos observar que existem poucas propostas para o trabalho da mesma na escola. Essa questão é um pouco delicada, na verdade, pois nem todos os profissionais entendem dessa prática social interativa.

O preconceito ainda perdura nas mais diversas amplitudes, particularmente com o linguístico, que em alguns casos, é praticado pelo próprio professor em relação ao uso das variedades da língua menos prestigiada. Segundo Antunes (2003) cabe ao profissional desta área ser bastante cuidadoso quanto a este assunto.

Por defendermos que o domínio da oralidade e dos gêneros orais sejam de grande relevância nos campos públicos e que esse direito não deve ser tirado dos alunos, entendemos, em conformidade com Antunes (2003), que a partir do momento em que for reconhecido e compreendido a natureza interacional da língua oral e sua aplicabilidade por meio de gêneros textuais, será possível intervir nas atividades destinadas para o desenvolvimento da modalidade oral.

Para tal, de acordo com a mesma autora, é necessário que o professor, na sua abordagem, contenha as seguintes características: uma oralidade orientada para a coerência global: nesse caso, o professor tem que promover reflexões para que o aluno entenda e se torne capaz de identificar a ideia central do texto; uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais: aqui, cabe ao docente saber adequar-se às condições da interação, respeitando, ouvindo, argumentando, dando instruções, narrando, etc.; uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos do sentido do texto, pois, ao lado de recursos morfossintáticos e semânticos do texto existem outros de valor essencial que contribuem para o sentido e intenções pretendidas; uma oralidade orientada que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas, cujos momentos acabam sendo na maioria das vezes, meros pretextos, convertidos na norma padrão da língua, perdendo seu valor característico; uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores: o educador, então, deverá incentivar a competência de saber ouvir com atenção, respeitando as peculiaridades do colega, fato pouco estimulado.

Essas ressalvas são de suma importância, pois, como preconiza os PCN (1997),

a língua oral deve ser ensinada a partir de gêneros do campo público, pois, embora o aluno saiba se comunicar nas mais diversas situações comunicativas cotidianas, muitas vezes, denota dificuldade de efetuar a comunicação oral em situações mais formais.

É importante tentar desenvolver a capacidade de saber ouvir o outro minuciosamente, pois ao saber ouvir, o aluno aprenderá que escutar é um elemento essencial para um bom desenvolvimento da produção textual oral.

UM PARALELO ENTRE O ENSINO DA ESCRITA E A ORALIDADE

De acordo com Marcuschi (2008), a escrita é tanto uma maneira de domínio da realidade no sentido de absorção do saber e da cultura, como é uma forma de supremacia social enquanto propriedade da minoria e a injunção de um saber oficial subordinador. A escrita é, sem sombra de dúvidas, um bem incalculável para o avanço do conhecimento, porém não se acha tão bem compartilhada na sociedade a ponto de todos poderem desfrutar de suas inúmeras vantagens.

No entanto, vale salientar que as práticas de ensino de língua são vistas de uma forma geral, apoiadas na modalidade escrita, eliminando quase que por completo as práticas da oralidade. Desse modo, o preconceito em relação ao ensino da oralidade nas salas de aula aumenta, pois, a modalidade em destaque é a norma padrão, restrita à escrita, fato este que ocorre frequentemente nas instituições de ensino, e nem mesmo este fato é explicado aos alunos que entram e saem do âmbito educacional sem ao menos saber o porquê do ensino da oralidade ser tão ausente dos currículos escolares.

Entendemos que a fala possui as mesmas características que a escrita apresenta, e acrescentamos que, nas duas vertentes, podemos observar que essas características nos levam sempre a um ponto acentuado em comum, o qual nos destina as funções interacionais. Dessa forma, Marcuschi (2005, p. 15) afirma que “não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade”, pois ambas possuem uma tarefa importante a cumprir, sem que haja competição, sendo que cada uma tem a sua história e função na sociedade.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que o ensino da oralidade é uma vertente que precisa ser estudada por todos os que estudam a escrita, pois o uso da oralidade é muito presente na sociedade.

Então, não basta só ensinar a escrever textos, é necessário ensinar a expressar-se oralmente em situações públicas e extra-escolares, quando se possibilita na escola diversas ocasiões de escrita e de fala, sem que cada produção se transforme, necessariamente, no objeto de ensino sistemático. Isso se torna uma realidade,

ao criarmos um cenário de produção que viabiliza aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos, cruciais ao desenvolvimento de expressão oral e escrita, em situações diversas de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a relevância da oralidade e escrita no processo de ensino de língua portuguesa para a aprendizagem significativa dos aprendizes, constatamos que o domínio de ambas essas habilidades é de crucial valor, pois não podemos trabalhar com elas de forma dividida, uma vez que uma necessita da outra.

Digamos, então, que o professor precisa compreender a importância de suas ações desempenhadas no âmbito escolar, pois elas subsidiam resultados relevantes para aquisição de conhecimentos primordiais que ajudarão o aprendiz a interagir, significativamente, no espaço escolar, bem como na sociedade, de modo geral.

Portanto, a prática docente da oralidade e escrita é fruto de um trabalho que envolve um grande esforço por parte da equipe escolar, já que é através dessas ações que podemos chegar a um resultado final mais positivo, tornando os alunos aptos a serem inseridos no mundo acadêmico de modo mais eficaz, na qual possam posicionar-se de maneira ativa e crítica em todos os setores de convívio social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BENTES, A. C. **Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. Cap. 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão final. Brasília, DF, 2017.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Volume 2: Brasília (DF): MEC/SEF, 1997.

GOULART, C. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos de Linguagem, Campinas.

MARCUSCHI, L. A. DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

Produção textual, análise de gênero e compreensão. São Paulo: Parábola 2008.

MILANEZ, V. **Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português**. Campinas, SP: Sama, 1993.

O JOGO CAMALEÔNICO DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS NA PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DO GÊNERO

Data de submissão: 16/05/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Paula Silva Abreu

Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras
Lavras - MG, 37200-000
paula.silvaabreu@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/3535981344466337>

Mauriceia Silva de Paula Vieira

Departamento de Estudos da Linguagem
Universidade Federal de Lavras
Lavras - MG, 37200-000
mauriceia@ufla.br
<http://lattes.cnpq.br/5162301829062052>

RESUMO: O presente trabalho apresenta como tema central a tríade gênero anúncio publicitário, multimodalidade e contextos socioculturais. Propõe-se uma reflexão sobre a multimodalidade na (re)configuração dos anúncios e uma análise sobre as implicações do contexto para a produção, recepção e circulação desse gênero. O anúncio publicitário, em um jogo camaleônico, transmuta-se e se (re)configura alinhado ao contexto em que está inserido e às mídias que o veiculam.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade. Contexto. Anúncio. Publicidade. Persuasão.

1 . INTRODUÇÃO

Os anúncios publicitários estão presentes na sociedade atual para convencer, persuadir ou provocar as pessoas a comprarem produtos e aderirem a serviços ou marcas. Mediados pelas diferentes tecnologias, os gêneros textuais, artefatos socioculturais, são (re)configurados para atender às demandas comunicativas da sociedade. Assim, anúncios impressos e em outdoors coexistem com peças publicitárias em forma de vídeos na televisão e na internet. Esses gêneros são compostos por diferentes modalidades de linguagem como imagens estáticas ou em movimento, sons e músicas, legendas e falas orais, textos escritos, gráficos, números, etc.

Nessa perspectiva, os objetivos deste texto são: (i) discutir a multimodalidade no gênero anúncio publicitário relacionada às transformações que esse gênero incorporou com a evolução das tecnologias e (ii) refletir sobre as implicações do contexto, das ideologias de cada época e do suporte para a produção, circulação e recepção desses anúncios.

O quadro teórico advém dos estudos de Dell'Isola (2001), Krees e Van Leeuwen

(2006), Kress (2010) e Koch e Elias (2006), a fim de pautar as discussões sobre multimodalidade, contexto e anúncio publicitário. Em um segundo momento, foram selecionadas campanhas publicitárias de automóveis das marcas Volkswagen, Fiat e Renault, veiculadas em diferentes épocas (desde o século XIX até a atualidade).

Este texto está organizado em duas partes: na primeira, discutem-se os pressupostos básicos sobre o tema; na segunda, são analisados anúncios publicitários.

2 . ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: MULTIMODALIDADE E CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Os anúncios publicitários se revestem de grande importância para fazer girar a economia de um país, uma vez que por intermédio dele que marcas são divulgadas, sonhos são construídos e valores sociais são veiculados. São gêneros textuais que se constituem emparelhados às tecnologias disponíveis, à cultura em que estão inseridos e que exploram, ao máximo, as potencialidades da linguagem. Os objetivos? Persuadir. Seduzir. Convencer. Vender uma marca, um sonho...

Nesta seção serão discutidas as noções de multimodalidade, de contexto e de anúncio publicitário, aliadas aos pressupostos da Gramática do Design Visual.

2.1 Multimodalidade e contexto

O desenvolvimento das novas tecnologias e o conseqüente surgimento de novos meios de veiculação do anúncio publicitário, como o meio televisivo e a internet, têm intensificado a articulação de diferentes semioses, com o objetivo de tornar esses textos ainda mais persuasivos.

Essa articulação entre diferentes modos de linguagem para a construção de sentido em um texto constitui a multimodalidade (KRESS, 2010). Vieira e Silvestre (2015) explicam que a multimodalidade pode ser compreendida como a articulação de diferentes recursos semióticos para a criação de um evento comunicativo. Portanto, textos multimodais são aqueles que articulam recursos de escrita (fonte, tipografia, cor), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos, imagens em movimento ou estáticas), gestos, movimento, expressões faciais, dentre outras formas de linguagem, para que seus produtores possam alcançar os objetivos comunicativos pretendidos.

Na Gramática do Design Visual (GDV), Kress e Van Leeuwen (2006) consideram três funções que envolvem os textos multimodais: representacional, interativa e composicional. A primeira diz respeito à maneira como o texto é arquitetado para propiciar que o interlocutor realize o tipo de leitura que o produtor do texto espera. A função interativa envolve elementos que mantêm a interação e envolve não só a cena

e seus participantes (personagens representados), mas também a interação entre autor e leitor (participantes interativos) e entre leitor e personagens. Por sua vez, a função composicional diz respeito ao formato dos textos e à estrutura, à maneira como são organizados no suporte para garantir maior articulação entre os diversos modos representacionais.

Oliveira e Dias (2016), embasadas em Kress e Van Leeuwen (2006), esclarecem que a função interativa relaciona-se à utilização de participantes representados (PR) que se dá principalmente através das imagens. Essa função é importante para “interagir, influenciar comportamentos, estabelecer e manter relações com os interlocutores e participantes interactantes (PI), presentes no ato de interpretar.” (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p.85).

A função composicional proposta pela GDV se divide em três partes: valor de informação, saliência e enquadramento. O valor de informação é o valor que cada elemento representa com relação aos outros. Krees e Van Leeuwen (2006) apontam que é importante observar a posição dos elementos, se estão à esquerda ou à direita, na margem superior ou inferior ou no centro. Os elementos à esquerda são chamados de Dado e correspondem à informação que já é conhecida do interlocutor ou que já fazia parte da leitura anteriormente. À direita encontram-se os elementos conhecidos como o Novo e se referem ao problema, ao desconhecido ou a questões que ainda não foram apresentadas textualmente. A partir desses fatores, a GDV postula que a organização das imagens no texto estão embasadas no sistema Dado-Novo. Ainda em relação à composição, Krees e Van Leewen (2006) postulam o sistema Ideal-Real, em que os elementos da parte inferior da tela ou do papel são mais comprometidos com a realidade enquanto os elementos da parte superior representam o ideal e têm menor comprometimento com a realidade. Tem-se, ainda, o sistema Centro-Margem: enquanto nas composições circulares a distinção entre centro e margem pode variar, nas composições trípticas, o que está no centro é a informação principal, o núcleo.

O segundo sistema inter-relacionado da função composicional é a saliência que está relacionada ao posicionamento dos participantes na cena, pelo tamanho, “pela intensidade e pelo contraste das cores utilizadas, pelo maior ou menor brilho etc. para atrair a atenção do interlocutor!” (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p. 89). A saliência se dá a partir do tamanho das letras e imagens, do plano de fundo e do primeiro plano, da cor ou luminosidade etc.

Já o enquadramento é responsável pela ligação dos recursos presentes em um texto, considerando que elementos de um mesmo enquadramento podem ter mesma representação de significados, ao contrário dos que estão fora desse enquadramento. São fatores importantes para esse sistema: a ausência de molduras, a semelhança de cores, a presença ou não de vetores, entre outros.

A multimodalidade é entendida como característica constitutiva da linguagem

humana, portanto, está incorporada as práticas sociais do homem, uma vez que nas práticas sociais, a interação acontece por diferentes recursos semióticos, gestos, imagens etc. Os diferentes recursos multimodais estão relacionados à cultura e ao contexto e a exploração de um ou de outro modo de representação depende do uso e da avaliação que os participantes fazem desses modos, já que os signos são motivados culturalmente.

Complementando o exposto, Koch e Elias (2006) postulam que o texto não tem sentido completo em si mesmo, mas depende da relação sujeitos-texto e que é necessário levar em consideração o contexto de produção, recepção e circulação. A noção de contexto engloba não só o contexto linguístico, mas também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores. Nesse sentido, é importante ressaltar que o contexto está presente à medida que o interlocutor (re)ativa conhecimentos de mundo, de situações comunicativas etc. para ler, interpretar e interagir com o texto. Trata-se, portanto, de uma acepção de contexto em uma dimensão sociocognitiva.

As referidas autoras defendem que na interação é preciso que os participantes compartilhem conhecimento. “Em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados (...).” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 61). O contexto, portanto, pode definir um nível maior ou menor de aceitabilidade do que está sendo dito, por parte do interlocutor.

Dell’ Isola (2001) discute sobre o contexto, a partir de cinco categorias: o cultural, o situacional, o instrumental, o verbal e o pessoal. Enquanto o contexto cultural está ligado à cultura e as convenções de determinadas “unidades representacionais particulares e das inferências extraídas, com o auxílio dessas unidades e de acordo com essas convenções” (DELL’ ISOLA, 2001, p. 92), o situacional faz parte de toda conjuntura externa e diz respeito às circunstâncias que cercam o texto. Sobre o contexto experimental, Dell’ Isola (2001) diz que são “formas pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo. Leitura e audição são os dois veículos possíveis para se obter informações textuais. Um indivíduo pode tomar conhecimento de um texto lendo ou ouvindo.” (p. 96). O contexto verbal, por sua vez, está ligado ao conteúdo linguístico dos textos, que deve estar bem organizado e estruturado de maneira sequencial para que seja possível a efetiva compreensão do que está sendo dito.

Por último tem-se o contexto pessoal que inclui os conhecimentos, crenças, atitudes e o emocional do interlocutor. Todos esses fatores (cognitivos, culturais etc.) influenciam na compreensão de um texto, pois “os textos não contêm somente informações; incluem, além disso, opiniões, atitudes e sentimentos. Conhecimentos, atitudes e fatores emocionais constituintes do contexto pessoal são importantes condições subjetivas para a extração de inferências durante a compreensão textual” (DELL’ ISOLA, 2001, p. 100.).

Assim, é relevante destacar que devido à mudança ocorrida nas diferentes sociedades, a partir do advento da globalização e das diferentes tecnologias, os textos que circulam socialmente foram reconfigurados e a primazia dada ao texto verbal passa a dividir espaço com as múltiplas linguagens e semioses presentes nos textos. Em cada momento da história da humanidade, os textos são produzidos e circulam socialmente para atender às demandas socioculturais dos sujeitos. Portanto, a maneira como se dá exploração dos diferentes recursos disponíveis está relacionada à cultura, às crenças, às ideologias e aos objetivos comunicacionais.

2.2 Anúncio publicitário: um gênero multimodal

O anúncio publicitário é um gênero textual muito presente no cotidiano, que tem como funções principais convencer o público a adquirir produtos, serviços ou aderir a ideologias e apoiar marcas.

Para alcançar seus objetivos comunicativos, o anúncio precisa convencer o leitor sobre o produto, marca ou a ideia que está sendo divulgada. Esse convencimento se dá a partir de diversas formas de persuasão do interlocutor, tais como o uso do humor; o uso de figuras de autoridade; o apelo para o emocional do público alvo; a presença da multimodalidade; o uso de gírias, a linguagem informal e a presença de variações linguísticas etc. Todos esses recursos são articulados para garantir que as peças publicitárias chamem a atenção do consumidor e convença-o a aderir ao que está sendo oferecido. Com base na GDV, pode-se considerar que o processo de persuasão mantém relação direta com a função interativa proposta por Krees e Van Leeuwen (2006), porque recursos como a saliência e a presença de personagens representativos e sujeitos representados é um dos modos de se promover a interação e até mesmo um sentimento de identificação entre o sujeito consumidor e a marca.

O público alvo do anúncio é diversificado e o que define esse público é justamente o tipo de produto ou serviço que está sendo oferecido. A seleção do público alvo de um anúncio depende de variados fatores e o publicitário tenta atingir diretamente aquele que tem o dinheiro ou os recursos necessários para realizar a compra. Nesse âmbito, o contexto de produção do anúncio é extremamente fundamental para definir o discurso que será assumido para que a persuasão ocorra.

Retomando a ideia de contexto instrumental, baseando em Dell' Isola (2001), existem fatores que podem justificar esse contexto, dentre eles o fato de que aparentemente memorizar, processar e manter-se atento ao texto que é lido é mais fácil do que interpretar e prestar atenção ao texto que é ouvido. Esses fatores são importantes aqui para refletir sobre as mudanças acarretadas ao gênero anúncio por consequência dos avanços tecnológicos. Anúncios publicitários que antes eram veiculados apenas em jornais, revistas e pelo rádio passaram a compor também o espaço televisivo e da internet, o que modificou a própria estrutura do gênero. O

vídeo, por exemplo, exige que o interlocutor faça a leitura de textos, imagens, gráficos etc. como também que ele acompanhe a voz de narradores e personagens, além de interpretar tom de voz, músicas e sons específicos. Certamente, para interpretar-se um vídeo, é necessário o uso de habilidades que se diferem das que são importantes para a leitura de um texto impresso ou falado.

A linguagem dos anúncios, comumente, é simples e direta para atender aos objetivos do gênero. A linguagem verbal se ajusta ao público para o qual se fala, o que faz com que ela seja mais ou menos informal. O anúncio impresso geralmente é composto por título, linguagem verbal (existe certa predominância de verbos no imperativo), linguagem não verbal (imagens chamativas, coloridas, de pessoas famosas ou influentes etc.).

Para a GDV, cada recurso tem suas funções principais e, nesse sentido, todos os elementos que estão envolvidos na construção de um anúncio possuem determinada função e contribuem para os processos de persuasão.

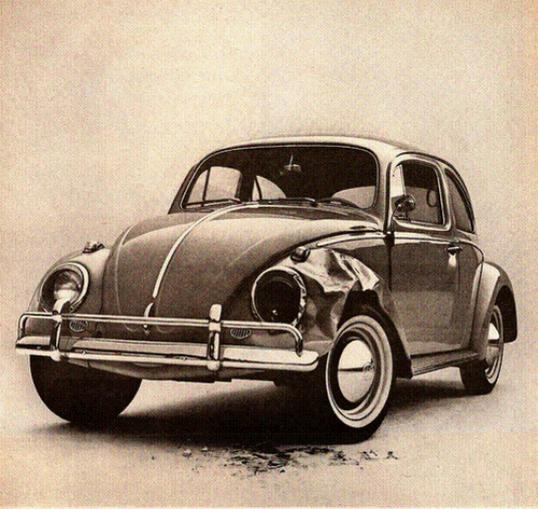
3 . O JOGO CAMALEÔNICO DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Nesta seção, pretende-se argumentar que o gênero anúncio publicitário transmuta-se e se (re)configura alinhado ao contexto em que está inserido. A multimodalidade, característica constitutiva dos textos, é explorada em toda sua potencialidade de modo a garantir que o anúncio encontre eco nos desejos e necessidades dos consumidores.

Serão analisadas três campanhas publicitárias de automóveis das marcas Volkswagen, Fiat e Renault, veiculadas em diferentes épocas e em diferentes mídias (impressa, televisiva e digital), a partir das funções propostas pela GDV. Trata-se de uma análise descritiva e qualitativa, cujo objetivo é compreender a orquestração de linguagens nesse gênero, em diferentes contextos de produção, circulação e recepção.

3.1 O anúncio publicitário no suporte impresso

Anúncio 1: Fusca - Volkswagen



**Mais cedo ou mais tarde sua esposa vai dirigir.
Esta é uma das razões para você possuir um Volkswagen**

Caso sua mulher venha a bater em algo com o seu Volkswagen, isto não lhe custará muito.
Peças VW são fáceis de trocar. E um para-lama sai fácil sem desmontar metade do carro. E um novo é instalado com apenas 10 parafusos. Por \$24,95, mais mão de obra.

E uma concessionária VW, sempre tem as peças que você está procurando.
A maioria das peças VW são intercambiáveis também. Dentro e fora. Quer dizer que sua esposa não está limitada a amassar apenas o para-lama.
Ela pode amassar o capô. Arranhar a porta. Ou soltar o para-choque.

Isso pode deixar você furioso, mas não vai deixar você pobre.
Então quando sua esposa for fazer compras no Shopping em um Volkswagen, não se preocupe.
Você pode facilmente trocar tudo o que usar para "parar" o carro. Inclusive os freios.

O primeiro anúncio analisado é de meados dos anos 60, quando a Volkswagen buscou promover as vantagens dos preços das peças e da mão de obra para manutenção do Fusca. É possível perceber na imagem que o fusca representado sofreu danos por decorrência de algum acidente. Por sua vez, o texto verbal traz os seguintes dizeres: “Mais cedo ou mais tarde sua esposa vai dirigir. Essa é uma das razões para você possuir um Volkswagenem.”

Em relação à função interativa, o leitor do anúncio (participante interativo), ao fazer leitura, associando as diversas semioses presentes, pode inferir que, provavelmente, o carro foi danificado por uma mulher, visto que, o argumento da Volkswagen para justificar a necessidade de os homens terem um Fusca em casa é a economia com a manutenção que pode vir a ser necessária já que, como a peça indica, as mulheres (esposas) passariam a dirigir em pouco tempo.

Esse anúncio foi veiculado em revistas e jornais na época em que o Fusca era um dos carros mais vendidos. Quanto à composicionalidade e aos recursos multimodais, pode se notar que a peça publicitária não é colorida (as cores intensificam o efeito persuasivo dos anúncios) e possui uma quantidade grande de texto verbal, exemplificando certa primazia da escrita, localizada na parte de baixo (real) e pelas informações veiculadas.

É relevante destacar a escrita veicula o discurso que os anunciantes adotaram e as representações sociais vigentes na época: de que os homens dirigem bem e as mulheres dirigem mal. Essa premissa teria um grau de aceitabilidade maior nos anos 60 do que atualmente, considerando que as transformações da sociedade fazem com que esse discurso seja considerado machista nos dias atuais. Retorna-se à

discussão de Koch e Elias (2003) sobre os fatores de um contexto que justificam o que alguém diz e por que diz e, neste caso, é válido refletir sobre a sociedade dos anos 60, bem como o papel social da mulher (na maioria das vezes dona de casa) e o papel social do homem (que exercia certa “autoridade” com relação às mulheres em vários aspectos), que se torna o justamente o público alvo que detinha maior poder aquisitivo e controle sobre as rendas da família, consumidores principais de automóveis.

Todos esses ingredientes contribuem para a configuração do anúncio publicitário, com vistas a adequá-lo aos contexto em que foi produzido e que circulou. O advento da televisão trouxe uma nova roupagem a esse gênero.

3.2 O anúncio publicitário veiculado em TV

Anúncio 2: Picape – Fiat



Figura 3

Figura 4



Figura 5

Figura 6



Figura 6

Fonte: <http://www.propagandashistoricas.com.br/2017/05/picape-city-fiat-anos-80.html>

A picape da Fiat, lançada nos anos 80, foi um aperfeiçoamento da picape 147 do ano anterior. Contava com a tampa de abertura traseira e com um aumento de

tamanho se comparado ao modelo que o antecedeu. Ao mesmo tempo aperfeiçoaram o mesmo Fiat 147 para um modelo de passeio no Brasil. São esses dois tipos de carro que são apresentados no comercial em vídeo dessa análise. Os dizeres do anúncio televisivo, transcritos, são: “Era uma vez 2 irmãs. a Picape Fiat e a Picape City. No verão, enquanto uma ficou carregando 570kg para lá e para cá, a outra foi se divertir na praia. Ai chegou o inverno, a que trabalhou continuou trabalhando, sempre fazendo economia. E a que se divertiu continuou se divertindo. Picape Fiat e Picape City, enquanto uma trabalha, a outra se diverte.”

De maneira bem humorada, o narrador do comercial apresenta os dois automóveis, como personagens representados na cena: um sempre útil para uso no trabalho e o outro sempre adequado para os momentos de lazer. As falas do narrador vão se intercalando com as imagens dos dois carros sendo utilizados para transporte de cargas (trabalho) e para passeio. O vídeo é composto por imagens em cores e por diferentes cenários que enriquecem o anúncio.

Um recurso presente neste anúncio publicitário é a intertextualidade. Os anunciantes optaram por relacionar o anúncio à fábula da cigarra e das formigas, que é conhecida pela moral de que quem trabalha (formigas) garante a sobrevivência, enquanto aqueles que pensam somente em diversão (cigarra), sofrem com as consequências de suas más ações. O anúncio publicitário reconstrói a moral da história, a partir do momento em que afirma que aquele que possui a Picape pode se dedicar ao trabalho, mas também pode se divertir porque os automóveis proporcionam esse estilo de vida para o consumidor.

Em relação ao plano composicional, é possível perceber nas figuras 3, 4, 6 e 7 que a Picape City aparece sempre à direita da imagem o que, segundo a GDV, a caracteriza como o Novo, enquanto a Picape Fiat está sempre à esquerda e assume a função de Dado. Nesse sistema Dado-Novo, a Picape City é novidade da Fiat e por isso está à direita, enquanto a Picape Fiat foi um carro produzido no ano anterior e, portanto, já é conhecida pelo consumidor.

Ainda levando em consideração os pressupostos sobre a multimodalidade de Krees e Van Leeuwen (2006), analisam-se as personagens presentes no vídeo, ressaltando que não existe o contato olho a olho entre o participante representativo e o participante interativo, ao mesmo tempo em que apenas a voz do narrador é ouvida e o participante interativo (interlocutor) não tem contato visual com o mesmo. Como apontado nas discussões, os anúncios que proporcionam contanto mais direto possível entre participante representativo e participante interativo tornam-se mais persuasivos, fator que não ocorre de maneira tão efetiva no vídeo da Fiat.

No que diz respeito ao contexto de circulação desse anúncio, o texto foi criado para ser divulgado principalmente na televisão, é plausível ressaltar que a partir dos anos 70, quando as televisões ganharam cores no Brasil, cada vez mais pessoas

passaram a adquirir esse eletrodoméstico que acabou tornando-se febre no país durante as décadas de 70, 80 e 90. Portanto, o público que os publicitários eram capazes de atingir com os anúncios televisivos era significativamente maior do que os de interlocutores de jornais e revistas. O contexto, então, era outro e por causa disso, cada vez mais, passou-se a buscar inovações para o gênero anúncio publicitário. Essas inovações foram possibilitadas pela internet e as mídias sociais.

3.3 O anúncio publicitário em internet: o poder das redes sociais

A novidade da Renault para 2017 é o Kwid, carro compacto com características de SUV e preço acessível. Bruno Gagliasso e Marina Ruy Barbosa protagonizaram os anúncios do carro no mês do lançamento com esse comercial que foi divulgado na televisão e principalmente na internet (site da Renault, site do YouTube etc.).



Figura 9

Figura 10



Figura 11



Figura 12



Figura 13



Figura 14

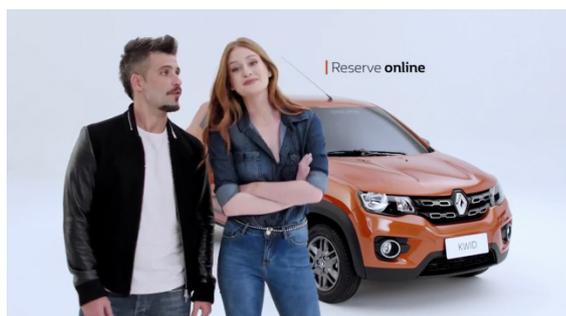


Figura 15



Figura 16

Os atores atuam como participantes representados que olham diretamente para o participante interativo, em uma busca por um contato que proporcione um vínculo entre a marca e o consumidor. O diálogo dos personagens encontra-se transcrito:

Bruno: Tá chegando o lançamento mais esperado do ano: Kwid, o carro “compacto” (gesto que representa aspas, com as mãos) da Renault

Marina: Compacto? Ah, alto desse jeito?

Bruno: Uhum!

Marina: E esse espaço?

Bruno: O Kwid é o SUV do compacto

Marina: Uau! É lindo! Já posso reservar o meu?

Bruno: É claro que pode! Com preço exclusivo de pré-venda. Combina comigo, não combina?

Marina: É... Compacto né?

Bruno: O SUV do compacto!

Marina: Entra lá e reserve o seu.

Os veículos SUV, ou veículos utilitários esportivos, começaram a surgir no final do século passado e vários lançamentos e campanhas publicitárias buscaram popularizar o produto. Marcados pela altura para a direção e a segurança do motorista, os SUV foram produzidos por diversas marcas, a fim de conquistar o consumidor. É neste cenário que a Renault lança o Kwid. A construção da campanha publicitária mostra a relação construída com o automóvel e as figuras 9 e 10 aparecem no vídeo para ressaltar a ideia de que o carro faz parte do sujeito, como uma “cara metade”. As falas dos atores durante o anúncio vão se intercalando às imagens, às legendas e textos verbais numa construção de sentido em que cada uma das linguagens tem valor igualmente importante para o texto. Características marcantes do carro são destacadas. Mesmo que ele seja um Compacto, é um veículo alto e espaçoso, característica do SUV. No anúncio, os produtores utilizam de recursos gráficos e espaciais para apontar essas peculiaridades, com a imagem da atriz Marina Ruy Barbosa em tamanho pequeno perto do carro ou com a atriz sentada em cima dele para evidenciar a altura do veículo (figuras 11 e 12). No que diz respeito ao sistema Centro-Margem da GDV, observa-se que o veículo, na maior parte do tempo, encontra-se no centro das imagens e isso faz com que ele seja o elemento central da informação.

Observando-se a função composicional no anúncio, é evidente o uso de legendas e do próprio valor mínimo do veículo na pré-venda (figuras 14, 15 e 16). Além disso, o texto verbal traz as informações adicionais sobre o carro, como os prazos de garantia, os benefícios de se comprar na Renault e explicações sobre

formas de pagamento e locais das concessionárias. Também é necessário destacar o jogo de cores explorado: o tom do cabelo de Marina Ruy Barbosa e da maquiagem dos atores alinha-se à cor do veículo apresentado.

Este anúncio foi veiculado na televisão e no canal do Youtube. Quanto à veiculação pela internet, é inquestionável o alcance ainda maior de público alvo desse anúncio, não só porque o vídeo é divulgado em diversos sites, mas também porque a internet permite ao consumidor comentar, curtir ou compartilhar os textos a que tem acesso, o que torna a interação diferente em relação ao anúncio veiculado em mídia impressa e em mídia televisiva apenas. Os atores Bruno e Marina, em suas respectivas redes sociais divulgaram fotos e vídeos do dia das produções do anúncio e do *making of*. Essa estratégia possibilitou que os fãs de Bruno Gagliasso e de Marina Ruy Barbosa buscassem saber mais sobre a marca de veículos e comentassem sobre o assunto, elogiando o carro, conforme mostram as figuras 17, 18 e 19:

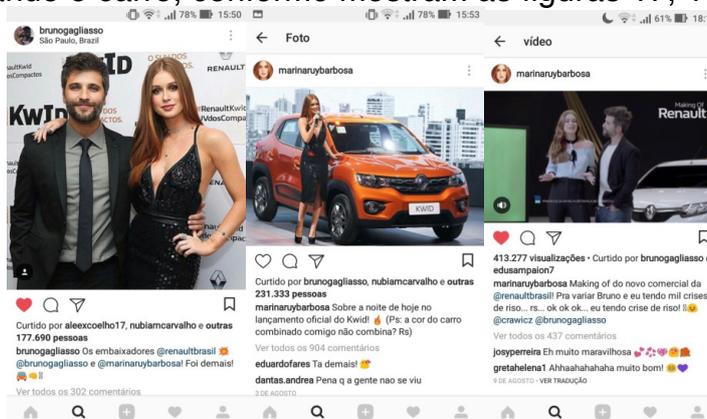


Figura 17

Figura 18

Figura 19

Outro fator relevante é que uma maior divulgação do anúncio publicitário na internet e nas redes sociais está relacionada ao que Dell' Isola (2001) chama de contexto experimental, à medida que o interlocutor é capaz de realizar uma leitura que pode ser considerada cada vez mais dinâmica e interativa, com comentários, curtidas, compartilhamento e, além disso, é possível rever as peças publicitárias em questão, seja pelo celular, pelo computador, pelo *tablet* etc.

De modo diferente do primeiro anúncio analisado, neste a presença da mulher é marcante e o papel feminino é significativo. No anúncio da Renault, Marina Ruy Barbosa não só é participante representativa da mulher atual que é confiante e independente como também que é capaz de comprar o próprio carro, como fica evidente na fala da autora: “E quando eu posso comprar o meu?”.

A partir da análise dos três anúncios, percebe-se que os diferentes recursos da linguagem são explorados em cada anúncio, considerando-se o potencial comunicativo de cada recurso e o contexto em que foram veiculados, o que mostra, ainda, que o anúncio publicitário, em sua essência, é camaleônico e multifuncional.

4 . CONCLUSÃO

As pesquisas sobre multimodalidade têm se intensificado cada vez mais à medida que se percebe que muitos gêneros estão passando por transformações na forma como são constituídos. As análises realizadas apontaram que os anúncios tornaram-se cada vez mais persuasivos à medida que novos veículos de circulação dos textos foram surgindo, como a televisão e a internet. Além disso, o uso das cores e de uma menor quantidade de texto verbal deixaram os textos mais chamativos e a atenção do interlocutor passou a ser atraída mais facilmente. O anúncio em mídia impressa apresenta determinadas características de modo a veicular as informações necessárias ou de disponibilizar determinados canais de informação para o consumidor. Por sua vez, a veiculação em vídeos (televisivo ou pela internet) permite que personagens criem uma interação maior com o participante representado, através do olhar, dos gestos, etc. Tem-se ainda a possibilidade de se usar um maior número de recursos como gráficos, legendas, imagens, sons e músicas, personagens etc. se comparados aos anúncios impressos. Em relação à interatividade, o vídeo que circula em canais como Youtube possibilita que o leitor consumidor não só assista ao vídeo quando quiser, mas que também interaja com outros internautas, comentando, dando likes, compartilhando etc.

Desse modo, as análises evidenciaram que o contexto de produção de um texto (que inclui as convenções, valores e sentimentos das sociedades de cada época) é um fator fundamental para a produção, circulação e recepção do texto e que os recursos selecionados alinham-se às potencialidades presentes. Assim, o anúncio publicitário reveste-se de cores, de sons, de imagens etc. de modo a encontrar eco nos desejos e sonhos dos consumidores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. **Multimodality and multiliteracies**: analysis of reading activities in a digital environment. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.

DELLISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sócio-cultural. 1. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1988.

KOCH, Ingedore V., ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, Gunther R., VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: The grammar of visual design.. 5th ed., London and New York: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. London and New York: Routledge, 2010.

OLIVEIRA, Tâmara Lyz Milhomem de; DIAS, Reinildes. Multimodalidade de ontem e hoje nas homepages do yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 79-108.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade**: Contribuições da Gramática Sistemico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

O DISCURSO NARRATIVO COMO RECURSO PARA OS SUJEITOS-ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS EXPRESSAREM SUA SUBJETIVIDADE

Data de submissão: 20/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu

GEPALLE – FFCLRP – USP

<http://lattes.cnpq.br/8430278682144975>

Filomena Elaine Paiva Assolini

GEPALLE – FFCLRP – USP

<http://lattes.cnpq.br/8106220335279097>

RESUMO: Neste artigo, apresentamos resultados de nossa pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi investigar se estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental falavam de si, de seus sentimentos, emoções e desejos, por meio do discurso narrativo. O *corpus* foi constituído de narrativas escritas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, colhidas por meio de uma atividade didático-pedagógica elaborada e aplicada pela pesquisadora. A pesquisa está ancorada nos pressupostos da Análise de Discurso pecheuxtiana, na Psicanálise freudo-laciana e na teoria sócio-histórica do Letramento. Os gestos interpretativos provenientes das análises das narrativas permitiram-nos assinalar as seguintes considerações: as atividades pedagógicas de leitura e escrita criativas e desafiadoras possibilitam aos estudantes atribuírem e produzirem sentidos, a partir

de sua memória discursiva e, dessa forma, emerge a autoria; o discurso narrativo escrito, em condições favoráveis de produção, é uma alternativa para que os estudantes “falem de si” e expressem sua subjetividade, condição basilar para que se façam escutar no contexto escolar e na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso narrativo, escrita, subjetividade, Análise de Discurso, Psicanálise.

ABSTRACT: In this article, we present results of the master's research whose objective is to investigate whether students from the early years of elementary school talk about themselves, their feelings, emotions and desires through narrative discourse. The *corpus* consists of narratives written by students in the 5th year of elementary school, collected through a didactic-pedagogical activity developed and applied by the researcher. The research is anchored in the assumptions of Pecheuxtian Discourse Analysis, Freud-Lacanian Psychoanalysis and Socio-Historical Literacy theory. The interpretive gestures from the analysis of the narratives allow us to point out the following considerations: the creative and challenging pedagogical reading and writing activities enable students to attribute and produce meanings, from their discursive memory and, thus, authorship emerges; the

written narrative discourse, in favorable conditions of production, is an alternative for students to “talk about themselves” and express their subjectivity, a basic condition for them to be heard in the school context and in society.

KEYWORD: Narrative discourse, writing, subjectivity, Discourse analysis, Psychoanalysis

1 . INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender o processo do falar de si incorporado à construção de narrativas produzidas no contexto escolar, tendo como alicerce os postulados da Análise de Discurso (AD) pecheuxtiana, dialogando com reflexões psicanalíticas, especificamente freudo-lacanianas.

A escola, imersa em uma sociedade que busca a homogeneidade, na qual o saber é institucionalizado e cerceado, não abre ou não consegue abrir/ permitir espaço para outras formas de conhecimento, deixando escapar a oportunidade de conhecer a subjetividade de seus alunos, saber sobre suas experiências, emoções, sentimentos e, com eles, movimentar-se por outras formações discursivas, proporcionando meios de criar e não apenas repetir o que julga importante. Nessa direção, a narrativa escrita que será analisada faz parte do *corpus* de pesquisa da dissertação de mestrado, cujo título é o mesmo deste capítulo. É importante ressaltar que tencionamos vislumbrar as possibilidades de as narrativas utilizadas em sala de aula serem portadoras de subjetividades de quem as constrói-escreve, rompendo com a visão legitimada e generalizada, a qual possibilita, somente, o treino da escrita e correção das normas ortográficas.

2 . PILAR DE SUSTENTAÇÃO DE NOSSOS DIZERES: ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUXTIANA

A Análise de Discurso (AD) em que nos pautamos é resultante das inquietações do filósofo francês Michel Pêcheux acerca de três campos do conhecimento que pretendia articular: a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise, sendo esta última evocada por meio da concepção de sujeito elaborado por Lacan. Para a AD, a linguagem não é transparente, mas opaca, aberta à possibilidade de vários sentidos, portanto, às várias maneiras de significar. Pensando nesse emaranhado de significações, vários estudiosos, além de Pêcheux, voltaram-se para a linguagem de uma maneira particular, observando seus outros fios. Assim, o interesse da AD é o discurso enquanto movimentação, como prática de linguagem. A linguagem enquanto discurso não se constitui em um campo de signos que é utilizado somente para comunicação ou para alicerçar o pensamento; a linguagem enquanto discurso

é interação, socialização, trabalho simbólico. O discurso é tomado como lugar de reflexão por ser um objeto teórico e não empírico, dentro da perspectiva discursiva. É definido não como transmissor de informações, mas como efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997, p. 82).

A língua é percebida pela AD como um espaço de amplas significações, considerando a produção de sentidos por parte daqueles que a utilizam dentro de uma determinada sociedade. Em se tratando de produção de sentidos, deve-se levar em consideração a importância da historicidade do sujeito e, conseqüentemente, das condições de produção, atrelados à ideologia. Todo sentido emerge em um determinado lugar a partir de certo contexto que, por sua vez, é banhado por alguma ideologia. Dessa forma, a materialidade específica da ideologia é o discurso, e a materialidade específica do discurso é a língua. Nessa relação, como diz Pêcheux (1995), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua produz sentido. É no discurso, portanto, que podemos observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo como a língua produz sentidos por/para os sujeitos (ORLANDI, 2000, p. 17), permitindo olhar para além do texto ou da frase, portadores “materiais” de vários sentidos. Para a AD, esses vários sentidos somente são possíveis porque há leitor(es) que é (são) atravessado(s) e constituído(s) por diferentes formações discursivas, sendo estas entrelaçadas à noção de ideologia, que corresponde a um domínio de saber e que regula o que pode e deve ser dito. Sendo assim, o discurso é um processo contínuo que não finda em uma determinada situação, mas aponta para outros fios que o sustentam, para outros que o atravessam. No discurso, não há início, tampouco ponto final: coisas foram ditas antes e outras poderão ser ditas depois... Há, portanto, incompletude, falta.

O sujeito em AD é responsável pela movimentação e pelas várias formas de significar, pela incompletude e pela falta. Não é centro do discurso, mas um efeito, resultado da interpelação do indivíduo pela ideologia; atravessado, constituído por vários dizeres e esquecimentos daquilo que o compõem. Descentrado, clivado, marcado pela exterioridade e pela historicidade, sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo. Brandão (2004), nessa direção, afirma que ela é um recorte de representações históricas e de um espaço social, sendo, então, seu discurso situado nos discursos do outro, em outras palavras, é constituído e atravessado por outras formações discursivas.

O silêncio também é tomado como objeto de reflexão na AD, sendo necessário em nosso trabalho, pois nas narrativas há, na maioria das vezes, um dizer querendo indicar outro, um dizer silenciado, mas que, simultaneamente, diz muito. Silêncio, enquanto fundador, trata-se do princípio de toda significação, sendo a condição adequada para a produção de sentido. Estar em silêncio é estar no sentido, pois,

de certa forma, as palavras, em suas infinitas significações, transpiram silêncio (ORLANDI, 2007). Há o não-dito atrelado ao silêncio que lhe atribui um caráter de incompletude, ou seja, em todo dizer se esconde um não-dizer que foi silenciado, mas que significa. Destaquemos que o silêncio sobre o qual estamos versando não se refere à ausência de palavras, mas é o que há entre elas e que também as atravessa. O silêncio, então, é o que se esconde, mas que também se coloca com outras palavras (ORLANDI, 2007). Desse modo, iremos nos deter, agora, na seção que aborda a escrita. Ressaltemos que, na seção dedicada as análises discursivas, outros conceitos e definições poderão ser mobilizados.

3 . A VIDA BORDADA PELA ESCRITA

“Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta, continuarei a escrever.”

Clarice Lispector

Desde o início dos tempos, a humanidade utilizou uma variedade de símbolos gráficos e mnemônicos para armazenar informações. Foucault (1994), em “A escrita de si”, discorre sobre o papel da escrita na cultura filosófica de si na época anterior ao cristianismo e sua aproximação com os movimentos do pensamento, o papel de prova de verdade e na sua visão como uma arma do combate espiritual, exercitada ao modo do exame de consciência. Pautado nos estudos dos textos de Epicteto, Foucault (1994) afirma que a escrita era associada à meditação — ação que permitia voltar o pensamento para si, acionando a memória, reverberando o que se sabe e refletindo sobre eles, assimilando e se preparando para enfrentar o real.

A memória enunciada por Foucault está articulada à memória urdida pela AD que compõe a materialidade discursiva de forma única, possibilitando uma atualização frente a um acontecimento. É uma retomada, uma repetição que se atualiza quando acionada. Schons (2005, p. 140) nos ensina que escrever implica repetição, podendo ser entendida como retorno ao mesmo, mas pelo fato de aparecer em outro lugar e momento, torna-se uma prática única.

Dessa forma, o/no ato de escrever está implicado o trabalho da memória com o interdiscurso. Sendo acionado em outro momento, em outras condições de produção, pode reverberar outros efeitos de sentidos, dando à escrita outra roupagem, com possibilidade de ser pensada como “novidade” (SCHONS, 2005, p. 138 -140), ou seja, o texto escrito representa uma unidade aberta que pode ser dita diferentemente, sem perder sua “essência”. De acordo com Grigoletto (2006), a escrita está unida ao linguístico, ao histórico, ao social e ao ideológico, constituindo um espaço simbólico, local de interpretação, articulado à memória, e de construção de identidades.

Há mais um elemento a ser costurado à prática escrita, “o inconsciente, já que

certas marcas do sujeito desejante se inscrevem, de forma singular, no processo de escrita/ autoria de um texto” (AGUSTINI; GRIGOLETTO, 2008, p. 149). O Inconsciente que é entendido e, portanto, estruturado, de acordo com os postulados de Lacan (1998), enquanto linguagem (Agustini e Grigoletto, 2008, p. 149). É importante pontuarmos que a escrita, ao contrário do texto, não é um produto acabado, com começo, meio e fim, mas um processo que, à luz da AD, não tem ponto final, podendo ser retomada e receber reformulações, ou seja, algo que está sempre em movimento. Ela pode ser suspensa, pausada, mas sempre pode apresentar uma continuidade; em outras palavras, sendo a escrita elaborada por um sujeito da falta, é um processo de forma espiral, composto de retomadas, repetições e reelaborações.

É importante ressaltarmos que a escrita é uma das funções discursivas do sujeito, por meio da qual, segundo Indursky (2016), podemos capturar marcas da subjetividade de quem escreve, possibilitando a entrada no simbólico da discursividade em circulação. Entendemos a escrita como um furo novo em uma roupa remendada, que permite reviver fatos, visitar lugares, buscar ou esconder respostas, ressignificar, transformar, desmanchar costuras e fazer novas. Assim, escrever está alinhavado ao falar de si. Aproveitamos para trazeremos à discussão o discurso narrativo escrito, que em sua tessitura se faz presente o texto na sua pretensa completude, a escrita e suas possibilidades infinitas de se fazer e de se deixar ser e as narrativas, as quais colaboram para que toda a (pre)tensão de quem elabora se materialize, mesmo que com outra roupagem.

4 . DISCURSO NARRATIVO: MATERIALIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Para a teoria sócio-histórica do Letramento (TFOUNI, 2005), a função da narrativa é organizar, por meio da linguagem, as interações, conhecimentos e experiências sobre o (no) mundo, ou seja, um local de subjetivação, que se instala por meio de mecanismos linguísticos discursivos. Tfouni (2005) define subjetividade como a forma em que o sujeito organiza sua simbolização particular. Assolini (1999) complementa, afirmando que é por meio da narrativa que se torna possível a (re) organização e (re)elaboração de nossas experiências pessoais. Nessa perspectiva, a narrativa é um instrumento que dá abertura ao novo, à criação e à (re)elaboração, segundo Orlandi (2003), permitindo o acesso ao *discurso lúdico* (permite troca entre os locutores), discurso este que, segundo a pesquisadora, faz parte de um grupo de tipologias discursivas: o *discurso polêmico* e o *discurso autoritário*, que estão voltados para fins práticos e objetivos, sendo valorizados pela sociedade que visa ao uso eficiente da linguagem. Como consequência, observa-se que em relação ao uso lúdico do discurso nas interações é reservado um espaço pequeno. um espaço pequeno para Assim posto, percebemos um contraste entre o discurso lúdico, o

polêmico e o autoritário, pelo fato de o *discurso lúdico* dar abertura e possibilidade ao imaginável, ao uso da linguagem pelo prazer nas práticas sociais.

O discurso narrativo contemplado neste trabalho está dentro da tipologia estabelecida por Orlandi (2003), que classifica o discurso narrativo como lúdico, lugar em que o dizer não busca ser obsessivamente transparente, o que o torna aberto a uma multiplicidade de sentidos. Essa abertura propicia e exige uma atividade interpretativa intensa por parte do interlocutor, o que torna o discurso narrativo também aberto à dialogia, ou seja, exige sempre a inclusão do Outro. Carreira (2002) afirma que narramos para um outro (interlocutor); no caso do discurso narrativo, para um narratário. Porém, segundo a psicanálise, além do “eu” que narra e do “tu” que escuta, há um Outro lugar, o da linguagem, onde o sujeito faz ouvir sua própria mensagem. Esse lugar é chamado de “lugar da verdade” (SAFOUAN, 1993), que pode vir acompanhado da ficção. No contexto de uma narrativa, ela vem no lugar de um fato, atribuindo-lhe sentido, que pode ser verdadeiro ou ficcional. Assim, segundo a pesquisadora, há verdades nas narrativas de ficção, uma realidade fantástica, uma realidade na ficção. Essa realidade na ficção remete à sua realidade psíquica, aos seus desejos e angústias, à sua verdade velada, escondida, silenciada. É importante ressaltar que a “verdade”, sobre a qual estamos nos reportando, é aquela que queremos contar, mas que escondemos por algum motivo, silenciamos.

Em se tratando de narrativas infantis, podemos encontrar tanto fato como ficção, pois elas misturam elementos de suas vidas fazendo, com isso, preenchimentos imaginários de buracos de sentidos.

Se observarmos como as narrativas infantis, objeto de nossos estudos, vêm sendo abordadas, notaremos um apagamento do sujeito, em sua singularidade, uma falta de oportunidade para que seja considerado o que emerge entre os significantes (CARREIRA, 2002), em prol da adequação a uma estrutura legitimada e sem criatividade, de cumprimento de um currículo que nega/ apaga o sujeito e, então, lhe é negada a possibilidade de ocupar o lugar de intérprete-historicizado (ASSOLINI, 2013), ou seja, falar de um lugar que permita se desvincular, se deslocar dos processos parafrásticos e das regiões de sentido naturalizadas e legitimadas pela instituição escolar. Destarte, dentro do arcabouço teórico da AD, dos fios da psicanálise freudolacaniana e nas contribuições das ciências da educação, debruça(re)mo-nos sobre questões relativas à utilização do discurso narrativo pelos sujeitos—estudantes para falarem de si, analisando “como e por que” o utilizam escolhendo certas palavras e não outras para materializar aquilo que têm de mais secreto.

5 . METODOLOGIA, CORPUS E ANÁLISE

Nosso *corpus* é composto por narrativas escritas que foram colhidas após uma atividade didático-pedagógica desenvolvida em uma sala do 5º ano do Ensino Fundamental, que envolvia o livro *Os três lobinhos e o porco mau*, escrito por Eugene Trivisas. Iniciamos a atividade com a apresentação do livro pela capa com o título oculto que, pelo número de lobos e pelo porco, desestabiliza o sentido que já está posto, abrindo oportunidade para o novo, para a observação mais atenta e para outros e novos sentidos. Depois de discussões, foi solicitado que elaborassem uma narrativa. Após análises das narrativas foram selecionados *recortes*, que são entendidos “(...) como fragmento correlacionado de linguagem - e - situação” (ORLANDI, 2003, p.139). Tendo como fundamento os objetivos deste trabalho, detivemo-nos nas sequências discursivas de referência (SDR), concebidas por Courtine (2009, p. 25) (...) “como sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”. Buscamos nas SDR indícios (GINZBURG, 1989) linguísticos - discursivos que revelem as amarras entre o sujeito e a linguagem no texto. Tendo em vista as limitações deste trabalho, selecionamos uma narrativa para análise.

Narrativa 2 – Sujeito Estudante (SE) (11 anos, menina):

A gata e o seu **proconceito**

Uma bela tarde, uma **gata branca de olhos azul**, ia passeando pelo parque seu nome era “Nina”. Ela adorava o cheiro das flores, do ar, das árvores, etc mais **ela tinha uma coisa ruim, ela não gostava de gatos negros**. No outro dia, Nina voltou para o parque quando chegou lá, **se-deparou com uma gata negra, logo foi chamar suas amigas, Nina e suas amigas falaram para a coitada:**

_ Sai daqui logo carvão! Esse é o nosso parque!

A gata saiu correndo chorando, todo dia era assim coitada.

No terceiro dia, Nina brigou com suas amigas e foi correndo para o parque, e a **gata negra estava lá sozinha**, Nina se aproximou da gata e falou:

_Oii!

Respondiu a gata:

_Oii porque você esta falando comigo? **Você me chamava de carvão!**

_ Me desculpa _ Disse Nina

Respondeu a gata:

Sim desculpo mais não me chama mais de “carvão”.

Falou Nina:

_Ok

As duas brincaram o dia inteiro, e Nina viu o quanto a gata era legal e simpática.

Moram: Nunca julgue um livro pela capa.

Quando SE nomeia sua narrativa de “**A gata e o seu pro(e)conceito**”, logo nos

faz refletir sobre os parâmetros de beleza impostos pela sociedade e o reflexo destes na vida dos sujeitos-estudantes que, como sabemos, são seres em formação, tanto em relação à construção de valores e princípios quanto no que concerne ao modo como aplicarão tais valores e princípios em suas vidas. A palavra *gata*, empregada pelo SE, não tem relação com o felino, mas com “mulher atraente” (HOUAISS, 2009), no sentido dos moldes impostos e legitimados socialmente. Quando a palavra *gata* vem acompanhada do substantivo “pro(e)conceito”, remonta à ideia de conceitos padronizados de beleza impostos por diversos meios midiáticos, como revistas e jornais, em relação aos quais, caso o sujeito não se encaixe, logo é excluído, taxado e evitado. Importante ressaltar que tais moldes não são perpétuos, eles se transformam, metamorfoseiam-se, (re)constroem-se, acompanhando a movência e os desejos da sociedade. Tais indícios retornam e se reafirmam na sequência “***gata branca de olhos azul***”, o que denota que esse sujeito, por estar vinculado a uma formação discursiva na qual acredita haver padrões de beleza instituídos, reproduz valores em que tal conceito reverbera e impera, principalmente no que tange ao tom da pele e na cor dos olhos.

Quando avançamos na análise da narrativa, e atentamo-nos às sequências “*ela tinha uma coisa ruim, ela não gostava de gatos negros...; se-deparou com uma gata negra, logo foi chamar suas amigas, Nina e suas amigas falaram para a coitada: Sai daqui logo carrvão; todo dia era assim coitada. gata negra estava lá sozinha*”, percebemos que o que está nas estrelinhas da narrativa vai/está além da discussão sobre estereótipos de beleza; estamos diante de uma problemática cujo cerne está nas raízes da história da humanidade e que tem relação direta com os valores e princípios propagados, legitimados e cristalizados pela sociedade: o racismo. A narrativa do SE descostura o véu e descortina uma realidade pouco observada (porque maquiada), desconstruindo a tese de que o Brasil é um paraíso racial e que, portanto, não há discriminação. Ressalta-se que racismo tem ligação com padrões de beleza, uma vez que beleza não se resume apenas ao que é belo, mas à qualidade do ser ou da coisa que suscita admiração e um sentimento de adesão por seu valor moral ou intelectual (HOUAISS, 2009); nesse contexto, historicamente, ser negro é o mesmo de não ter qualidades ou acesso a algumas repartições da sociedade. Racismo, segundo o dicionário eletrônico Houaiss (2009), significa:

a) conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias; b) doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura e superior) de dominar as outras; c) preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, considerada inferior.

Com isso, entendemos o racismo como um ato extremado, destituído de respeito, pois o que define o ser humano não é a tonalidade da pele, mas as atitudes e posicionamentos tomados com/em relação ao outro.

Não obstante, juntamente com o ato racista, temos outra problemática que, em um primeiro momento, pode-se pensar contemporâneo, mas se trata de uma prática que existe e resiste há muitos anos, qual seja, o *bullying*, que, de acordo com Lopes (2005), compreende todas as atitudes agressivas repetidas intencionalmente, que ocorrem sem motivação, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder.

Trata-se de comportamentos agressivos que ocorrem tanto dentro como fora da escola e que são considerados, na maior parte, comuns, corriqueiros sendo ignorados ou não valorizados pelos professores e, também, pelos pais (LOPES, 2005). O SE (d)enuncia/anuncia, por meio da escrita, da ficção e da metáfora, que é vítima de *bullying* e, paralelamente, de racismo, como podemos perceber nas seguintes sequências: *“ela não gostava de gatos negros. Sai daqui logo carrvão; todo dia era assim coitada; Você me chamava de carvão; Sim desculpo mais não me chama mais de “carvão”*. Nessa direção, remetemo-nos aos ensinamentos de Eckert-Hoff (2008) vislumbrando a instância enunciativa, isto é, no momento em que o sujeito fala de si, mesmo sendo por meio da escrita, recupera exatamente tudo o que está encarnado, entrecruzado, num jogo de (re)construção em que o dizer funciona como se fosse uma isca que o enunciador coloca em cena.

Nesse retorno a si, o SE encena, fantasia um outro lugar, possível e desejável no qual mesclam-se outras vozes, dando abertura a várias histórias já vividas, possibilitadas pelos fios da memória discursiva, já que remontar à própria história por meio de uma narrativa é dar a conhecer o que está dentro de si, a verdade do sujeito que ele não sabe, como o retorno do reprimido na vida real. Ao enunciar, o sujeito coloca-se em cena e (inconscientemente) encena um espaço para se dizer. Esse espaço certamente lhe dá a ilusão de completude, de inteireza, de controle.

Os lapsos de escrita também aparecem na narrativa do SE nos seguintes segmentos: *“carrvão”* e *“Respondiu”*. No que tange à repetição da letra R na palavra carvão, assim como a repetição da palavra no corpo da narrativa, podemos considerar um lapso de escrita, um ato falho, que são acontecimentos dotados de sentido e intenção (FREUD, 2014), indicando uma relutância em escrever e uma impaciência desejosa de terminar a frase cujo conteúdo causa angústia. Na palavra *Respond(i)u*, que podemos considerar um ato falho, um lapso, o SE deixa reverberar, aparecer, escapar o desejo do sujeito que escreve e que costura a trama.

Observamos, assim, um alinhavar de várias histórias em uma única, sem que as costuras apareçam ou que as emendas reverberem a materialidade da história do sujeito, que pode sempre vir a ser outra e outras. As condições de produção em que se tece a escritura, a função da relação simbólico/imaginário e as histórias que atravessam o sujeito são responsáveis pela instabilidade e pela heterogeneidade de sentidos.

Pensando nessas várias maneiras de significar, nos sentidos que circulam na sociedade e, mais ainda, nos sentidos legitimados por determinadas formações sociais – que tomam vida nas Formação Discursiva – e não por outras, tomemos a reflexão, a compreensão do uso da metáfora na narrativa. O SE pauta-se na metáfora para falar de si na narrativa escrita, materializando, assim, a subjetividade. Como bem diz Patti (2013, p. 49-50):

A metáfora possibilita [...] que o sujeito fale de si sem perceber – ou percebendo - que está falando de si, utilizando-se de um enredo que pode variar da fantasia às identificações com discursos alheios, como podemos observar a escolha de determinados contos de fadas (e não outros...) por um sujeito, [...] algum personagem, alguma história, que tem a ver com ele, mas que ele talvez não perceba.

A sequência no início da narrativa “*Uma bela tarde*”, assim como a que finaliza a narrativa “*Moram: Nunca julgue um livro pela capa.*” sinalizam que SE traz resquícios de leituras anteriores, as quais fazem parte de sua memória discursiva, tornando possível, assim, a materialização da narrativa em evidência. Destaquemos que SE finaliza com uma moral, o que indica que fábulas, escolhidas como suporte da narrativa, com moral que ensinam valores, permeiam sua memória e se fazem presentes “regulando” seus posicionamentos.

Importante destacarmos que este sujeito pontuou muito bem seu texto, tentando ilusoriamente conter e ou controlar os sentidos no outro. Ademais, temos um texto com começo, meio e fim, com coesão e, portanto, marcado pela autoria.

Dessarte, essa narrativa mostra que, para ser possível falar de conflitos, traumas e experiências desagradáveis, é necessário, muitas vezes, que o sujeito desloque-se, movimente-se para uma outra posição discursiva, ou seja, a narrativa torna possível que o sujeito fale de si de maneira disfarçada; prestou-se para o SE como suporte, no qual fez advir por meio da metáfora, da(s) escolha(s) das palavra(s)-máscara(s), do silenciamento, a subjetividade. Escreveu sobre o que lhe causa angústia e como sonha em cessá-la. Nessa reflexão, a escrita e, dessa forma, a subjetividade, parafraseando Brandão (2006), é como barro moldável, sempre em processo, mas também como cristal ressonante. O cristal das palavras é uma metáfora freudiana para dizer que a linguagem, como o cristal, tem uma estrutura também reveladora do sujeito.

6. ARREMATAR A COSTURA: PROPONDO UM EFEITO-FIM

Sem a ilusão de dar este trabalho por finalizado, arrematamos – sem nó na ponta, pois há fios que sempre escapam – com algumas considerações parciais, posto que este trabalho é um fragmento de outro mais extenso.

Analisando a narrativa, percebemos que o SE se utiliza desse recurso para falar

de si. Foucault (1994) afirma que o falar de si vai de encontro a uma escrita constante, é algo sobre o qual há assunto a escrever. O escrever sobre si não é uma atividade contemporânea, é antiga, enraizada na humanidade, que produz memória, mas que a escola, enquanto AIE (Aparelho Ideológico do Estado) (ALTHUSSER, 2012), não reconhece, optando pela reprodução do já-dito, do já-posto, fazendo com que os estudantes, na maioria das vezes, escrevam, falem e desenhem, (re)produzindo, enfim, aquilo que esperam deles, naquela instituição, sem questionar, sem duvidar do sentido único. Segundo Assolini (1999), muitos professores estão tão colados ao discurso pedagógico escolar tradicional (DPE), que muitas vezes não conseguem realizar ou criar outro tipo de atividade em sala de aula que não sejam as propostas pelo livro didático, o qual, na maioria das vezes, é o único instrumento de trabalho utilizado em sala de aula, aquele que norteia e que traz o sentido pronto, correto, legitimado, que deve ser repetido e respeitado.

Os indícios do falar de si foram percebidos por meio de pistas inconscientes deixadas na narrativa: os lapsos na escrita, equívocos, entrada súbita do sujeito do inconsciente nas fissuras do texto, deixando aparente o desejo interdito. Pelo viés da AD, um ato falho, um equívoco é a marca de que o sentido se constitui historicamente e põe em movimento uma rede de filiações que subsiste mesmo da escolha de um significante. Dessa maneira, ao falar isso ou aquilo (significante que rejeitou), deixa ecoar como equívoco que se desvela para o sujeito.

Parafraseando Carreira (2002), o discurso narrativo vem sendo utilizado, abordado como “instrumento” que deve se adequar a uma estrutura formal rígida, linear e pouco criativa, caso contrário, constata-se um déficit intelectual, cognitivo. As crianças são treinadas para “vomitem” histórias bem organizadas e de fácil compreensão adulta para ganhar audiência. Não há espaços para enigmas, de modo que o sujeito lide com eles e se implique com seu próprio desejo (CARREIRA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, podemos conceber a narrativa escrita como possível mecanismo de revelação (consciente e inconsciente) do sujeito, uma produção discursiva singular em que o escritor se inscreve e (re)escreve, em um processo que não finda, pois há sempre um resto, um por dizer. Brandão (2006, p. 39), assim como a AD, ensina-nos que é impossível dizer de começos, de origem, já que o campo literário, que pertence ao da linguagem, abre-se em rede, quando as vozes se entrecruzam e se atravessam. As vozes são múltiplas. Parece-nos que os desejos dos alunos são os últimos a serem escutados, se é que em algum momento isso ocorre... A parte de fora dos muros escolares parece ser sua morada.

REFERÊNCIAS

- AGUSTINI, C.L.H.; GRIGOLETTO, E. **Escrita, alteridade e autoria em Análise do Discurso**. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.15, n.22, p.145-156. Jan/Jun, 2008.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 12ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.
- ASSOLINI, F.E.P. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. ASSOLINI, F.E.P.; LASTÓRIA, A.C. **Diferentes Linguagens no Ensino Fundamental**. 1. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2013.
- _____, F.E.P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. Dissertação de mestrado. USP: Ribeirão Preto, SP: 1999.
- BRANDÃO, R. S. **A vida escrita**. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução a análise do discurso**. 2. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- CARREIRA, A. F. **Contando minha história**. São Paulo: Pancast, 2002.
- COURTINE, J.J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EduFSCar, 2009.
- ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- FOUCAULT, M. **A escrita de si. Ética, sexualidade e política**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.
- FREUD, S. **Conferências introdutórias à psicanálise (1916-1917)**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GRIGOLETTO, E. **A construção da identidade na escrita de si: do ambiente universitário à internet**. In: *Revista Desenredo*. v. 2 n. 2. Passo Fundo, RS: UPF Editora, julho/ dezembro 2006, p. 203-223.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- INDURSKY, F. **As determinações da prática discursiva escrita**. In: *Revista Desenredo*. v. 12 n. 1. Passo Fundo, RS: UPF Editora, janeiro/ junho 2016, p. 30-47.
- LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LOPES NETO, A. A. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. *Jornal de Pediatria*. v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.
- ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.
- _____, E.P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

_____, E.P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

PATTI, E. A. R. **A saúde na educação é possível? Uma proposta interdisciplinar**. 2. ed. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pucinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

_____, M. **Por uma análise automática do discurso**. In: GADET, F e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

SAFOUAN, M. **A palavra ou a morte: como é possível uma sociedade humana?** Campinas: Papyrus, 1993.

SCHONS, C.R. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: SHONS, C.R. e RÖSING, T.M.K. (Org.) **Questões de escrita**. Passo Fundo: UPF, 2005.

TFOUNI, L.V. **Letramento e autoria – uma proposta para contornar a dicotomia oral e escrita**. In: *Revista da ANPOLL*: publicada pela associação de pós-graduação e pesquisa em Letras e Linguística, Campinas, 2005.

O DISCURSO DA COMUNIDADE SURDA EM REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTA PARA A PRÁTICA DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CLASSES INCLUSIVAS

Data de submissão: 13/05/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Flávia Pieretti Cardoso

Profa. Mestra em Letras-Linguagem: língua e literatura, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Graduada em Letras: Português/Espanhol (UFMS) e Especialista em Educação Especial Inclusiva (UEMS)

Certificada no Exame de Proficiência em Libras - PROLIBRAS/MEC para o Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Nível Superior

E-mail: flaviapieretti@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0363733140993548>

RESUMO: A pesquisa objetiva mostrar como os vídeos de narrativas em Língua Brasileira de Sinais - Libras, produzidos pela comunidade surda e circulados nas redes sociais, podem se tornar ferramentas importantes no ensino de conceitos como interdiscurso e gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa. Buscou-se nos estudos da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin (2004) o aporte teórico sobre língua como um fato social, que só existe pela necessidade humana da comunicação, por sua vez, sendo social é também ideológica. Essa abordagem se sustenta nos conceitos de enunciado como produto da atividade de linguagem, enquanto prática social e de

gêneros do discurso como feixe de enunciados relacionados a uma determinada esfera de comunicação. O material virtual produzido em Libras pode se tornar uma ferramenta para os professores de Língua Portuguesa trabalharem os conceitos de interdiscurso e gêneros discursivos em sala de aula inclusiva com alunos surdos, pois, para esse alunado é imprescindível ver em sua língua, a Libras, as teorias e conceitos que lhes são ensinados na L2, tornando assim o aprendizado real como prática social.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Dialógica do Discurso; Prática de Ensino; Interdiscurso; Gêneros Discursivos; Comunidade Surda.

ABSTRACT: The research aims to show how videos of narratives in Brazilian Language of Signals - Libras, produced by the deaf community and circulated in social networks, can become important tools in teaching concepts such as interdiscourse and discursive genres in Portuguese Language classes. The theoretical contribution on language as a social fact, which exists only for the human need of communication, in turn, is social as well as ideological, has been sought in the studies of Bakhtin's Discourse Analysis of Speech (2004). This approach is based on the concepts of enunciation as a

product of language activity, as a social practice, and of discourse genres as a bundle of statements related to a given sphere of communication. The virtual material produced in Libras can become a tool for teachers of Portuguese Language to work the concepts of interdiscourse and discursive genres in an inclusive classroom with deaf students, since for this pupil it is essential to see in their language, Libras, the theories and concepts taught to them in L2, thus making real learning a social practice.

KEYWORDS: Dialogical Analysis of Discourse; Teaching Practice; Interdiscourse; Discursive Genres; Community Deaf.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo mostrar como os vídeos de narrativas em Libras, produzidos pela comunidade surda¹ e circulados nas redes sociais, podem se tornar ferramentas importantes no ensino de conceitos como interdiscurso e gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa, em classes inclusivas para estudantes surdos.

A comunidade surda brasileira, que tem como sua primeira língua a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa como segunda língua, tem buscado as redes sociais para narrar suas histórias de vida, suas lutas e conquistas e, dessa forma, fazerem-se conhecidos e “ouvidos”. Vozes ainda silenciadas, mas que encontraram um meio para transmitirem seus pensamentos e conseguirem uma interação efetiva.

Com o advento das novas tecnologias, o rico material virtual pode se converter em ferramenta pedagógica para os professores de Língua Portuguesa trabalharem os gêneros discursivos em sala de aula inclusiva com alunos surdos. Pois, para esse alunado surdo, que apreende o mundo pela experiência visual, é imprescindível ver em sua língua, a Libras, as teorias e conceitos que lhes são ensinados na L2, tornando assim o aprendizado real como prática social.

O ensino de gêneros discursivos faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2000) tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, evidenciando a importância desse conhecimento na formação de estudantes, leitores críticos e produtores de textos significativos. Por isso, a preocupação em sempre pensarmos em estratégias diferenciadas para o ensino de gêneros discursivos, devido a grande diversidade de alunos em cada sala de aula, incluindo os alunos surdos que tem uma singularidade linguística.

Buscou-se nos estudos da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin (2004) o aporte teórico-metodológico sobre língua como um fato social e ideológico, que

1 “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais” (Decreto Nº 5626, Cap.1, Art. 2º).

só existe pela necessidade humana da comunicação, o enunciado como produto desta prática social e os gêneros do discurso como o fator determinante dessa comunicação. Os estudos de Fiorin (2016), Marchuschi (2008) e Authier-Revuz (1990) são fundamentais para a tessitura deste artigo, pelo diálogo que mantêm com a língua em práticas de interação social e os sentidos produzidos em contextos e esferas sócio-históricas distintas, além de considerarem a heterogeneidade discursiva.

1 . ESTUDOS SURDOS

Os Estudos Surdos propõem um novo olhar sobre a surdez, distanciando-se da abordagem clínica e “ouvintista”, em que os indivíduos surdos são vistos a partir da perda de algo, no caso perda auditiva, buscando preencher aquilo que “falta”: a normatização.

Ao contrário da visão clínica, os Estudos Surdos tem como suporte epistemológico a perspectiva sócio-histórica e antropológica dos sujeitos, em que são levados em conta o sujeito e sua identidade, cultura, história e, portanto, sua língua.

Durante séculos os surdos foram colocados à margem da sociedade, considerados seres “sem alma” pela Instituição Religiosa e como doentes mentais pela Instituição Médica, pelo simples fato de não ouvirem e não falarem (SILVA & NEMBRI, 2008). Foram séculos até chegar-se ao reconhecimento das línguas de sinais, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, pela Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como sistema linguístico das comunidades surdas.

Sendo assim, é um direito linguístico² que toda criança surda seja exposta, na mais tenra idade, a um ambiente que lhe seja favorável ao acesso da língua de sinais, considerada como língua natural da comunidade surda. De acordo com Skliar (2013, p.27), “Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo”. Sendo assim, Skliar defende que “pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo [...] É um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas” (SKLIAR 2013, p.27).

Portanto, as pesquisas de Capovilla (2002) atestam que a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental para criança surdas, deveriam ser ofertados em escolas bilíngues para surdos, em um ambiente onde todos os profissionais fossem fluentes na língua de sinais, tendo a Libras como língua de instrução como L1 dos

2 Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos. http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf

surdos, e a Língua Portuguesa ensinada como segunda língua, proporcionando a troca entre os pares surdos desde a infância. Esses estudos estão de acordo com os *Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (2014b), apresentados ao Ministério da Educação, mas ainda não efetivados.

De acordo com os Estudos Surdos, somente após a aquisição da Libras é que esses alunos surdos deveriam ingressar em escolas de ensino comum inclusivas para surdos, com o acompanhamento do profissional intérprete de Libras e professores regentes com conhecimento da singularidade linguística dos surdos, de acordo com o Decreto N. 5626/2005.

Dessa forma, as sugestões apresentadas neste artigo têm como propósito contribuir para a prática de ensino na disciplina de Língua Portuguesa, em salas de aulas inclusivas do Ensino Médio, para alunos surdos que já tenham adquirido sua primeira língua Libras em contextos educacionais bilíngues.

2. CONCEITOS E GÊNEROS DO DISCURSO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Iniciaremos primeiramente com o conceito do objeto de estudo da linguística, a língua, que para do filósofo russo Bakhtin (2004), diferentemente de Saussure, não é abstrata, nem estável ou imutável, mas antes, a língua é um fato social, concreta e real, pois, “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. Além disso, para Bakhtin (2004), a língua é ideológica, pois,

[...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, et. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Sendo assim, Bakhtin propõe uma ciência para além da linguística, uma *metalinguística*, em que o foco estaria no funcionamento da língua em interações dialógicas e em sua produção de sentido, e não somente no sistema estrutural de como essa língua funciona (FIORIN, 2016).

Tomamos como empréstimo os estudos de Fiorin (2016) para trazermos os pensamentos de Bakhtin e, do seu círculo, sobre a Análise Dialógica do Discurso e, portanto, os conceitos de que nos valeremos para essa pesquisa, que têm suporte no dialogismo e nos gêneros do discurso.

De acordo com Fiorin (2016), o conceito de dialogismo é o “princípio unificador da obra” de Bakhtin, que “examina-o em seus diferentes ângulos e estuda detidamente suas diferentes manifestações [...], essa noção funda não só a concepção bakhtiniana de linguagem, como é constitutiva de sua antropologia filosófica”. Portanto, “a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica” (FIORIN, 2016, p.21).

No entanto, conforme explica Fiorin (2016, p.21) esse dialogismo não se restringe a relações de interação face a face entre interlocutores, mas “todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos”. Dessa forma, nesses enunciados, “existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro; é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso que dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu” (FIORIN, 2016, p. 22).

Compreendemos assim, que todo discurso é atravessado por outros discursos, outras vozes, por isso é ideológico. Quando enunciamos algo sobre determinado objeto do mundo, este, já está “cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam”, dessa forma, “toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (FIORIN, 2016, p.22).

Dentro desta perspectiva dialógica do discurso, depreendemos que o “enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros diálogos [...] o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas” (FIORIN, 2016, p. 24).

Um conceito importante, também, a ser considerado é o de heterogeneidade, que de acordo com Authier (1990, p.32): a “heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição”. Observaremos com maior clareza esse aspecto na análise proposta neste artigo.

2.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Visto que os enunciados devem ser observados nos processos de interação, de acordo com Fiorin (2016), Bakhtin não propõe uma teoria dos gêneros do discurso, pois sua preocupação é com o processo de sua produção e como eles se constituem. Assim, na visão de Bakhtin os gêneros “são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de

atuação” (FIORIN 2016, p.68). De acordo com Fiorin (2016), podemos compreender essas três características do gênero do discurso da seguinte forma:

[...] o conteúdo temático não é o assunto específico do texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero; [...] a construção composicional é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo; [...] o estilo diz respeito a uma seleção de meios linguísticos [...] (FIORIN, 2016, p. 69).

Sendo assim, essas três características dos gêneros do discurso revelam a composição de cada enunciado, sempre dentro de uma esfera de ação. No entanto, Bakhtin não se ateu em descrever cada umas dessas características, pois,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade e integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo [...] extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função ao do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas) [...] (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Observamos, na citação acima, que os gêneros se inscrevem tanto na língua escrita como na oral, abarcando os usos da linguagem em todas as modalidades, poderíamos inclusive ressaltar aqui, que veremos neste artigo, também, o gênero na modalidade de língua viso-gestual, em Libras, visto que também é uma língua, apenas de modalidade diferente. Fiorin (2016) expõe, também, a divisão que Bakhtin faz dos gêneros, em primários e secundários, em que é possível observar a predominância de uma modalidade da linguagem dependendo dessa divisão:

Os primários são os gêneros da vida cotidiana. São predominantemente, mas não exclusivamente, orais. Eles pertencem à comunicação verbal espontânea e têm relação direta com o contexto mais imediato. São, por exemplo, a piada, o bate-papo, a conversa telefônica...E também o e-mail, o bilhete, o chat [...] Já os secundários pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística, a científica...São preponderantemente, mas não unicamente, escritos: por exemplo, o sermão, o editorial, o romance, a poesia lírica, o discurso parlamentar, a comunicação científica, o artigo científico, o ensaio filosófico, a autobiografia, as memórias [...] (BAKHTIN, 2016, p.77).

Apesar dessa divisão, os gêneros podem se misturar numa relação de dependência mútua, ou seja, os gêneros secundários se utilizam dos primários e, há casos, em que os gêneros primários sofrem influência dos secundários (FIORIN, 2016).

3. UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GÊNEROS PARA SALAS DE AULA INCLUSIVAS PARA SURDOS

Quando analisamos o surgimento dos gêneros observamos que inicialmente eram um conjunto limitado, pois provinham de comunidades essencialmente orais. Com a introdução da escrita alfabética, por voltado século VII, há uma variação dos gêneros e, numa terceira fase no século XV, com a imprensa, há uma expansão e a grande ampliação acontece após a industrialização no século XVIII. Nos séculos seguintes, e em especial, no nosso século, com surgimento dos meios de comunicação e novas tecnologias, “presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação” (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Com isso, compreendemos porque Bakhtin declarou que “os gêneros são tipos *relativamente* estáveis de enunciados [...], pois ele implica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito” (FIORIN, 2016, p. 71). Também, Marcuschi (2002, p. 25), parafraseando os estudos bakhtinianos, pontua que “os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social *relativamente* estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sócias e em domínios discursivos específicos”.

Para as pessoas com deficiência em geral, as novas tecnologias trouxeram significativas contribuições para o acesso à informação e à comunicação. Quando voltamos nossa atenção às pessoas surdas, observamos que durante muito tempo elas estiveram limitadas ao contato e interação com outras pessoas, devido aos precários meios de comunicação que disponibilizavam uma comunicação à distância que não fosse oral-auditiva, privilegiando as línguas orais.

Assim, com o advento das tecnologias, principalmente, com o surgimento das redes sociais na internet, sites como *Yotube*, ou seja, a mídia eletrônica (digital), e aplicativos de celulares *smartphones* e androides, a comunidade surda pôde, desde então, usar sua língua materna para fazer chamadas a distância por vídeos, expressar sua opinião e narrar experiências de vida pelas redes sociais. Segundo Skliar (2013, p.28): “A surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento de informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual”.

Levando-se em conta, o já exposto neste artigo, sobre a importância da Libras para as aprendizagens dos conteúdos da Língua Portuguesa, propomos aqui uma sugestão para ser trabalhada em sala de aula inclusiva para surdos, partindo de vídeos encontrados no “suporte”³ internet, em um canal no *site Youtube* (que poderia

3 “[...]entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCHUSCHI 2008, p.174).

ser traduzido por “você transmite”) de narrativas de relatos de vida de pessoas surdas como forma de protesto aos seus direitos infringidos, de se fazerem conhecidas e respeitadas.

Mediante esses vídeos, é possível que o professor de Língua Portuguesa trabalhe os conceitos de gêneros do discurso, especificamente o gênero narrativo oral, que apesar de não estar numa língua oral-auditiva, dizemos que é oral por diferenciar-se do gênero narrativo escrito. É importante o professor esclarecer de que modo podem aparecer os gêneros de narrativa oral, de acordo com Brandão (2004, p.9)⁴ podem vir:

a) No nível ficcional: o conto, a fábula, a lenda, o mito, narrativas de aventura, ficção científica, romance, novela, piada, adivinha; b) no nível da representação, pelo discurso de experiências de vida que se desenrolam no tempo: relatos de experiência vivida, relatos de viagem, diário, testemunho, biografia, currilum vitae, (crônica social, esportiva), notícia, reportagem.

Segue abaixo uma sugestão de etapas para a proposta de prática de ensino:

1º Planejamento: Professor regente de Língua Portuguesa e intérprete de Libras escolhem o vídeo em Libras e discutem sobre a explanação do conteúdo sobre gêneros discursivos e sobre a análise dialógica do discurso. O intérprete com o conhecimento sobre os Estudos Surdos faz os apontamentos pertinentes para serem expostos pelo professor durante a aula.

2º Em aula: O professor regente apresenta o vídeo em Libras e legendado na íntegra e em seguida dialoga com os alunos sobre as percepções que os mesmos tiveram a partir do que viram. O intérprete de Libras está ao lado do professor, realizando toda a interpretação da aula para o aluno surdo que, também, é convidado a expor suas impressões. Em seguida, o professor pode escolher alguns fragmentos da narrativa para a análise dialógica do discurso, em que é possível observar com clareza a interdiscursividade.

Apresentamos a seguir a legenda em Língua Portuguesa, de um recorte de uma narrativa em Libras⁵, como exemplo de como poderia ser utilizado o vídeo na disciplina de Língua Portuguesa, para o ensino dos conceitos de interdiscurso e gêneros discursivos, especificamente um exemplo de gênero narrativa “oral”, em uma sala de aula inclusiva do Ensino Médio:

[...] Meu nome é Tainá. Eu vim fazer um vídeo sobre minha vida.
Porque muitos ouvintes querem saber se eu sofro preconceito por ser surda
Na verdade, sim, mas...não muito.
Muitas pessoas ouvintes me falam “você é muito bonita, pena que é surda”.
Como assim?

4 BRANDÃO, H. H. N. Gêneros do Discurso: UNIDADE E DIVERSIDADE. Publicado em Polifonia, .8 – Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Mestrado. UFMT. Cuiabá, MT: Editora UFMT, 2004. <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1127/891>. Acesso em: 4 de julho de 2017.

5 Vídeo encontrado no Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=nWPI4H_fiTz, publicado em outubro de 2016, canal de Andrei Borges. Acesso em: 28 de junho de 2017.

“Nossa! Você não parece surda”.
Por que não pareço? “Porque você sabe escrever, ler, fazer tudo”.
Claro! Os surdos sabem como os ouvintes.
Como mostrar que eu “pareço” surda? Não tem como! Uma cara de surdo?
“Será que você pode dirigir, fazer faculdade? Fazer tudo o que você quer, pode?”
Sim! Posso fazer tudo o que eu quiser.
Porque os surdos são humanos como os ouvintes.
Qual a diferença? A única diferença é não ouvir.
[...]
Amo ser assim! Por que sentir vergonha?
Eu não tenho culpa de ser surda.
Eu não escolhi ser surda.
Foi Deus! Estou feliz de ser surda [...]

Sugestão de perguntas aos alunos: Essa comunicação é feita de modo informal, para amigos, ou para um grande público? É uma comunicação escrita ou oral? Está sendo transmitida em que meio de comunicação? Conseguem identificar de que gênero se trata?

Após obter as respostas o professor poderá escolher alguns fragmentos do vídeo para fazer a análise dialógica do discurso. A seguir demonstramos alguns exemplos:

Eu vim fazer um vídeo sobre minha vida.
Porque muitos ouvintes querem saber se eu sofro preconceito por ser surda
Na verdade, sim, mas...não muito

Depois de se apresentar, Tainá, que é uma adolescente surda, explica o motivo de gravar o vídeo sobre sua vida, ela se sente no dever de dar uma “resposta” aos “ouvintes”, marcando a oposição “surdos” x “ouvintes”, e trazendo à tona o discurso do poder (FOUCAULT, 1970), que ainda perdura até hoje, de que os surdos, como minoria linguística, devem ainda explicação aos “ouvintes” que se consideram normais pela audição e situam os surdos como “deficientes” pela perda auditiva; esse fato produz uma inferiorização desse grupo e, por isso, ainda sofrem muito preconceito e exclusão social.

Nesse fragmento, é possível ver a interdiscursividade/dialogicidade, pois, esse discurso já vem sendo dito há muito tempo, por muitas outras “vozes” e ainda silenciado, pois pouco se fez para acabar de fato com o preconceito que atinge as pessoas com alguma deficiência; muitos discursos perdidos no tempo e na história, mas sempre há uma “voz” que retoma esses ditos, os “já lá” (AUTHIER-REVUZ, 1990). E então, retomamos o aspecto ideológico da linguagem, do discurso, de Bakhtin: *“A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”* (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Assim, Tainá, primeiro diz que: “sim” sofreu preconceito, mas parece ter a necessidade de dizer que “não é tanto que sofre” (pela expressão facial), pois logo há uma negativa. Em seguida, observamos que Tainá sofreu “sim”, pois relata:

Muitas pessoas ouvintes me falam “você é muito bonita, pena que é surda”.
Como assim?
“Nossa! Você não parece surda”.
Por que não pareço? “Porque você sabe escrever, ler, fazer tudo”. Claro! Os surdos sabem como os ouvintes.
Como mostrar que eu “pareço” surda? Não tem como! Uma cara de surdo?
“Será que você pode dirigir, fazer faculdade? Fazer tudo o que você quer, pode?”
Sim! Posso fazer tudo o que eu quiser.
Porque os surdos são humanos como os ouvintes.
Qual a diferença? A única diferença é não ouvir.

Nesse fragmento é possível observar o discurso ideológico sobre os “deficientes”, ou seja, as representações que a sociedade em geral ainda faz da pessoa com deficiência. No discurso de Tainá, observamos o “discurso objetivado”(FIORIN, 2016, p.37), ou seja, aquele em que é possível perceber nitidamente o discurso do outro, marcada em Libras, pela expressão facial e corporal, e que na legenda está entre aspas, mostrando a voz do outro, o ouvinte, que sente “pena” e diz que ela “não parece surda”, inferiorizando, rebaixando, principalmente, por ela ser uma mulher surda. Esse discurso parece partir de algum homem que, na tentativa de conquistar, traz a marca do preconceito e machismo mesmo tempo. Vale relatar aqui que há pesquisas em âmbito internacional que revelam que cerca de 40% de mulheres com deficiência já sofreram algum tipo de violência⁶, e mulheres surdas, pela questão da comunicação linguística e baixa autoestima, se tornam ainda mais vulneráveis à violência de gênero.

O discurso do outro: “você sabe ler e escrever?”, “você pode dirigir, fazer faculdade?” mais uma vez traz a ideologia que a sociedade tem de pessoas com deficiência, ou seja, pessoas sem instrução, analfabetas, sem cultura, à margem mesmo da sociedade. E quando se vê uma adolescente surda na escola, bem articulada e “bonita”, não podem acreditar que de fato tenha alguma deficiência.

Quando Tainá responde que os surdos podem fazer tudo o que quiserem, porque são *humanos* como os ouvintes, ela retoma aqui o discurso da história dos Surdos, conforme exposto resumidamente no início deste artigo, que de fato eram considerados seres sem alma, por não ouvirem e por não falarem. Ainda há a necessidade de se afirmar como humana, pelo preconceito, pelo menosprezo sofrido; o sujeito surdo na sociedade ainda se sente excluído, sua língua não é aceita como tal, embora o reconhecimento da Libras no Brasil tenha vindo em 2002, pela Lei N. 10.436. O discurso da inclusão escolar para a comunidade surda tem soado como exclusão, pois, conforme o início do artigo revelou, os surdos necessitam estar com seus pares em contextos educacionais bilíngues para se desenvolverem globalmente e terem as mesmas oportunidades que os ouvintes.

6 I.SOCIAL, Soluções em Inclusão Social. Disponível em: <http://blog.isocial.com.br/40-das-mulheres-com-deficiencia-ja-sofreram-violencia-domestica/>. Acesso em: 11 de outubro de 2016.

Mas, esse discurso de “verdade”, homogêneo, propagado pela Educação Especial Inclusiva, tem gerado retrocessos na Educação dos Surdos no Brasil, como o fechamento de escolas de surdos como ocorreu na cidade de Campo Grande- MS, em que recentemente se fechou a única Escola de Surdos (CEADA) que completava 30 anos de existência. Assim, há uma luta ainda das minorias, pois os enunciados de verdade, as ideologias são fortemente marcados por discursos de quem tem o poder da “verdade” e, assim, o controle (FOULCAULT,2002; BAKHITIN, 2004). Para finalizar, observemos o fragmento:

Amo ser assim! Por que sentir vergonha?
Eu não tenho culpa de ser surda.
Eu não escolhi ser surda.
Foi Deus! Estou feliz de ser surda [...]

Tainá sente a necessidade de afirmar que ama ser *assim* (surda) e faz uma interrogação retórica, a si mesma e aos demais surdos. Mas, também, percebemos novamente o sentimento que ela tem de inferioridade, tentando se justificar, como se tivesse cometido algum pecado, por dizer que não tem culpa de ser surda e que não escolheu ser surda. Tainá recorre, assim, ao discurso religioso e, finaliza dizendo que foi Deus quem a escolheu para ser surda e isso, possivelmente, foi o que ela aprendeu no grupo religioso do qual faz parte, ou de sua própria família, quando indagou, talvez em revolta, por que era surda. Talvez, esse tenha sido o discurso que ouviu de sua mãe, de seu pai ao consolá-la dizendo: “Deus a escolheu, você é especial, sinta-se feliz”.

Aqui temos um exemplo do discurso “bivocal, internamente dialogizado”(FIORIN 2016, p. 37) onde não há marcas do discurso alheio, pois não se percebe na expressão facial e corporal de Tainá, esse discurso-outro, pois, está internalizado, constituído.

O vídeo completo permitiria inúmeras outras considerações e possibilidades de análises discursivas, mostrando ser uma ferramenta rica para o trabalho em sala de aula inclusiva, favorecendo o aprendizado de todos os alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esta pesquisa, foi realizada uma busca em sites e redes sociais com o intuito de encontrarmos vídeos compartilhados pela comunidade surda. Constatamos uma riqueza de material virtual em Libras, inclusive de gênero narrativo oral ficcional, por meio de piadas, contos, fábulas, revelando aspectos da cultura e identidade da comunidade surda, o que, também, permitiria trabalhos interessantes a partir dos mesmos.

Compreendemos a importância de trazer questões reais para serem discutidas com os alunos, pois talvez seja a única oportunidade que esse alunado tenha de conhecer gêneros variados e com temáticas de cunho social.

Outros aspectos linguísticos e discursivos podem ser trabalhados a partir de vídeos como o demonstrado neste artigo. Aproveitamos para deixar uma sugestão após esse trabalho: o professor poderá solicitar aos alunos a produção de um vídeo no gênero narrativa oral, relato de vida, para ser apresentado em sala e realizar a proposta apresentada neste estudo. Mais uma vez o aluno surdo será beneficiado, pois, poderá realizar um vídeo em Libras, favorecendo sua produção textual/discursiva em sua primeira língua.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)**. (Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi). Cad. Est.Ling., Campinas (19): 25-42, jul/dez, 1990.

CAPOVILLA, Fernando C.(Org.). **Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar**. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2002. In: http://www.ip.usp.br/lance/pdfs_para_download/Capitulos_de_livros/Neuropsicologia_e_aprendizagem/Neuropsicologia_e_aprendizagem.pdf. Acesso em: 29/07/2017.

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

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ed. Ática, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 12ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEC/SECADI. *Portaria nº 1.060, de 30 de Outubro de 2013*. Institui o Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar **Subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua.

SILVA, A.C. & NEMBRI, A. G. **Ouvindo o Silêncio** – Surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2013.

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO: ALGUNS SENTIDOS POSSÍVEIS

Data de submissão: 04/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Lisiane Flores de Oliveira Strumiello

PPGCL – Pós-graduação em Ciências da
Linguagem Doutorado

UNIVAS – Universidade do Vale do Sapucaí
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 - CEP. 37550-000
Pouso Alegre – MG

lisianestrumiello@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/2896646311992547>

RESUMO: Neste estudo, que faz parte da pesquisa do doutorado em Ciências da Linguagem, o olhar se volta para a inclusão do aluno surdo. Interessou-nos analisar e compreender, a partir do dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD), como se constituem os discursos de professores, alunos e coordenação em situação de inclusão escolar do aluno surdo. Como resultados buscou-se entender os modos de funcionamento do discurso articulando as temáticas que emergem nas conversações com os modos discursivos de operar-se a Inclusão Escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Surdo. Inclusão escolar. Análise de Discurso.

SUMMARY: This study is a part of the PhD research in Language Sciences, which focus the

inclusion of the deaf student. We were interested in analyzing and understanding, from the theoretical-methodological device of Discourse Analysis (AD) how are constituted the discourses of teachers, students and scholar coordination in a situation of inclusion of the deaf student. The results sought to understand the modes of functioning of the discourse articulating the themes that emerge in the conversations with the discursive modes of operating the School Inclusion.

KEYWORDS: Deaf. School inclusion. Discourse Analysis.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de doutorado com o tema Inclusão escolar. Nesse estudo levanto pontos de discussão sobre a inclusão do aluno surdo na escola regular, como se dá esse processo? Interessou-nos analisar e compreender, a partir do dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD), como se constituem os discursos de alunos surdos em situação de inclusão escolar.

2 . ANÁLISE DO DISCURSO

Tendo em vista que as considerações aqui propostas partem de um estudo baseado nos constructos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, numa interface com a Psicanálise, passamos a abordar alguns conceitos que se mostram relevantes para ancorar nossas discussões e a temática aqui privilegiada.

Com Orlandi (2014) o homem é um ser histórico e simbólico e, assim sendo, suas práticas sociais são práticas significativas. As formas das relações sociais, os movimentos na sociedade, os movimentos sociais, as organizações sociais, significam a partir da língua(gem) que é a mediação necessária entre os sujeitos e a realidade natural e social. Aí começa o processo de constituição do sujeito: o indivíduo é constituído pela língua e interpelado pela ideologia, constituindo-se a forma sujeito histórica. Trata-se, segundo Orlandi (*op cit*), do assujeitamento: para ser sujeito “de”, o indivíduo é sujeito “à” (língua e ideologia). Considero importante pensar na constituição do surdo, que língua o constitui? Quais suas relações sociais? Como a escola está (ou não) preparada para recebê-lo?

Podemos ver nosso aluno surdo entre duas línguas, a saber, o português e a Libras¹, qual delas é sua língua materna? Em qual delas se comunica? Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Desse modo a língua não pode ser um simples instrumento de comunicação. E é justamente porque a língua não é só um instrumento que o encontro com uma outra língua por vezes pode ser problemático como afirma (Lacan, 1998 apud Macia e Silva Jr, 2014).

A língua não é um simples instrumento de comunicação, ela é o material fundador do nosso psiquismo e de toda nossa relação com o mundo e com os outros sujeitos. A criança forma o seu Eu e começa a se relacionar com o mundo, ou seja, com os sistemas simbólicos que a fazem “acessar” o real, através do olhar do Outro, a mãe, em primeira instância.

Revuz (2002) define a língua estrangeira como uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância (materna). É interessante pensar que pode-se aprender uma língua estrangeira somente porque já teve acesso à linguagem através de uma língua. “Essa língua chamada “materna” pode não ser a da mãe, a língua “estrangeira” pode ser familiar, mas elas não serão jamais de mesma ordem.” (p.213)

Interessante como a autora pontua que a primeira língua é um dado ineludível, uma tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova, esse encontro com a língua específica (estrangeira) faz vir a consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. “Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódico”. (Revuz, 2002, p.215)

¹ Língua Brasileira de Sinais.

Com base em Orlandi (2014, p.154) analisamos o processo de constituição do sujeito que emerge como efeito do assujeitamento à linguagem. A autora afirma que a identidade resulta de “processos de identificação”, ou seja, para o analista de discurso o processo de constituição do sujeito se dá pela “interpelação do sujeito em indivíduo pela ideologia”. Não há sujeito sem ideologia. O que pode haver (PÊCHEUX, 2011) são novas formas de assujeitamento produzidas, na sociedade atual, pelo sistema capitalista, em diferentes processos de interpelação ideológica do indivíduo em sujeito, mantida sua forma sujeito histórica.

Orlandi (2014) retomando Pecheux (1975) acrescenta que o indivíduo é ideologicamente interpelado, e que sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo. Os sentidos não existem em si, mas pela inscrição de palavras, frases e expressões em formações discursivas que são, no discurso, o reflexo das formações ideológicas, conforme aquele autor. Pode-se afirmar que não há sentido(s) sem ideologia, já que a ideologia é condição para o sentido ou para a ilusão de evidência discursiva, de referencialidade.

É o sujeito individuado que se inscreve em uma ou outra formação discursiva, identificando-se com este ou aquele sentido, constituindo-se em uma ou outra posição sujeito na formação social (professor, aluno, diretor etc.). Incidem, nesse processo, fortemente, as formações imaginárias: a imagem do que seja um professor, a imagem do que seja um aluno, a imagem do que seja um aluno Surdo. As posições assumidas pelo sujeito no discurso se constituem em um movimento contínuo de processos de identificação, com uma ou outra formação discursiva, com um ou outro sentido, a partir do modo como o sujeito é individuado e identifica-se. Isso quer dizer que não há uma identidade em si, já pronta (o que é ser aluno?), mas um processo de constituição de identidade(s) e dos sentidos.

Assim a autora Orlandi (2014, p.154) afirma que para a AD, o sujeito se submete à língua, mergulhado no universo simbólico e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto em que reflete sua interpelação pela ideologia.

3 . BREVE HISTÓRICO: O DEFICIENTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em diferentes momentos da história, o meio social procurou identificar e marcar aqueles indivíduos que não se enquadravam nos padrões de normalidade. Nesse trabalho o foco é o aluno surdo, importa neste momento analisar os estudos dessa área, ouvir como vivem a situação da inclusão os envolvidos nela, professores e alunos. Assim faço uma breve exposição sobre a história da inclusão do surdo e como a língua, linguagem e sujeito se entrelaçam e se constituem nesse campo.

3.1 A Inclusão do Surdo

O desejo da inclusão de surdos na sociedade encontra brechas na educação somente a partir do século XVI, quando a alfabetização formal alcançou as primeiras crianças surdas de famílias nobres. Apesar de muitos anos de trabalho, o treinamento auditivo e da fala – requisitos mínimos e fundamentais para a normalidade exigida pelo “ouvintismo” (Skliar, 1999) não impediu que os alunos surdos deixassem de falar a língua de sinais. A gramática espacial das línguas espaçovisuais atemorizavam e instigavam os educadores que não a conheciam, porém, secretamente, distantes dos olhos dos ouvintes, sempre estiveram ali, no corpo, nas mãos e no olhar dos surdos que jamais calaram – que não cerraram as mãos (Mascia e Silva Júnior, 2014).

Kessler (2002), em sua pesquisa de doutorado, relata que o Abade de l’Epée ouviu a voz desses sujeitos. Aprendeu a língua de sinais com os surdos e a utilizou metodologicamente para ensiná-los a ler e a escrever. Em 1755, funda a primeira escola para surdos na França; em 1789 após sua morte já havia formado inúmeros professores surdos que, por sua vez, fundaram cerca de vinte escolas da Europa. Ao Abade podemos atribuir um momento fundador da língua de sinais, fazendo-a existir socialmente, ao descobrir que seria possível educar os surdos de maneira coletiva utilizando esta língua. Embora esse fato tenha importância, neste caso o que se tem é o que Orlandi (1990) chama de uma concepção de língua utilitária, um instrumento de trabalho com uma finalidade imediata de ordem prática.

Mascia e Silva Jr.(2014) relatam que no Brasil, a primeira escola de surdos surge apenas um século depois, em 1855, com o surdo francês Ernest Huet, professor de surdos contratado por Dom Pedro II para ensinar as crianças da nobreza. Posteriormente, esta escola do Rio de Janeiro tornou-se o Instituto nacional de Educação de Surdos (INES). Sacks (1989(1990, p.37)) define o final do século XVII e o início do século XVIII como:

...uma espécie de época áurea na história dos surdos (...) a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis.

Em 1870, havia em diversos países escolas de surdos que utilizavam tanto a língua de sinais quanto a “oralização” como base para a educação de surdos. Entretanto, os crescentes embates políticos, “a imposição colonial da língua oral e, ao mesmo tempo, a proibição da língua de sinais, tensões entre surdos e ouvintes, provocaram divergências e uma verdadeira “guerra espacial” (Mascia e Silva Jr, 2014). Apesar de um século de realização com a língua de sinais na instrução dos surdos, a corrente oralista protagonizada e defendida por Alexander Graham Bell radicalmente conquistou espaço político e no “congresso Internacional de Educadores de Surdos realizado em Milão em 1880, no qual professores surdos foram excluídos

da votação, o Oralismo venceu e o uso de Sinal em escolas foi “oficialmente” proibido” (Sacks 1989 (1990, p.45).

O sentimento e os argumentos que mobilizaram Bell ao apadrinhar o Oralismo na tentativa de ensinar o surdo a falar e ouvir foram sumarizados na 3ª Convenção de Professores de Articulação (junho, 1894) quando disse: “nós mesmos devemos tentar esquecer que eles são surdos. Nós devemos ajudá-los a esquecer que são surdos”. Trata-se de uma tentativa de restituir aquilo que a natureza tirou, a audição; de fazer do surdo um pseudo-ouvinte. Este foi o saber que engendrou as pesquisas e a prática profissional em clínicas, escolas e instituições de surdos até meados do século XX.

Apesar da resistência dos surdos, a supressão da língua de sinais resultou na “deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo” (*op. cit.*, p.45). sem a língua de sinais houve uma deterioração das conquistas educacionais e no grau de instrução do surdo. Orlandi afirma que somos constituídos em sujeitos através da língua, da possibilidade de organização psíquica da linguagem, como pesquisadora não posso mensurar quão desastroso foi esse período para as crianças surdas. Kessler (2008) afirma que esse entendimento foi o responsável por desdobramentos na vida de crianças surdas tais como a indicação dos especialistas para a inserção das crianças surdas em escolas para ouvintes. Este procedimento também promovia um afastamento dos surdos em relação aos seus pares, em uma maneira de silenciar - no sentido de censurar, como aponta Orlandi (1990; 1997) em “a política do silêncio” – o uso de sinais gestuais em favor de uma pretensa aprendizagem da modalidade oral da linguagem.

Os questionamentos surgem na década 1960 quando os surdos e os profissionais – historiadores, educadores e psicólogos – rompem esta passividade cega e percebem que algo precisava ser feito. Somente nesse momento, e a partir da inquietação de linguistas que anteriormente nunca haviam concedido atenção à língua de sinais, é que se instaura um novo paradigma, com a publicação de William Stokoe em 1960, “Sign, Language, Structure”, e em 1965, “A Dictionary of American Sign Language”. Stokoe², foi um estudioso, que pesquisou extensivamente a American Sign Language ou ASL enquanto trabalhava na Universidade Gallaudet. Em parceria com seus colegas surdos, Dorothy Casterline e Carl Croneberg, Stokoe busca uma estrutura de língua, desvendando o léxico e desnudando a sintaxe espacial da ASL abre o caminho da língua(gem), das palavras, das proposições, do corpo que(m) fala pelo sujeito surdo.

“(Re)conhecer a língua de sinais como uma língua produziu incessantes questionamentos. Deslocam-se conceitos. Língua não se constitui apenas um código oral-auditivo, mas também na tridimensionalidade do espaço, nas mãos. Falar uma língua (a boca que fala) perde o sentido. (Re)significa-se. A língua, portanto, é o corpo que(m) fala. O ouvinte fala uma língua oral. O surdo fala uma língua espaçovisual. Língua é corpo” (Mascia e Silva Jr., 2014, p. 30).

2 Dr. William C. Stokoe, Jr. foi um estudioso, que pesquisou extensivamente a American Sign Language ou ASL enquanto trabalhava na Universidade Gallaudet.

Com Kessler (2008, p. 32) esses estudos deslocam os sentidos de surdez do campo médico e os situam a partir do entendimento de que os surdos, pela sua condição, utilizam uma língua diferente, a língua de sinais, de natureza visuo-espacial. É através dela, observa a autora, que se desenvolve sua identidade e são localizados socialmente como pertencendo a uma comunidade linguística minoritária e possuindo uma cultura que lhes é própria, pois sua condição de surdez lhes impõe funcionamentos diferentes na sua vida cotidiana.

No final do século XX, no Brasil, a língua de sinais saiu da obscuridade, e a cultura surda obteve maior espaço social e visibilidade. Em 2005, ganha força e visibilidade social o movimento reivindicatório do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua de livre circulação, podendo ser utilizada nas escolas para o ensino de surdos. (Mascia e Silva Jr., 2014)

Kessler (2008) afirma que as propostas ditas bilíngues de educação de surdos defendem a necessidade de que as crianças surdas desenvolvam a linguagem através do contato precoce, isto é, desde bebês, com os adultos como sinalizadores enquanto usuários da língua de sinais, e de que aprendam como segunda língua a língua oral da comunidade ouvinte. Uma das referências mais frequentes sobre o aprendizado das línguas de sinais por surdos, quando comparado ao aprendizado de língua oral, repousa no argumento de que aquela seria de mais fácil aprendizado para o surdo, mais intuitiva, mais simples em relação a língua oral. Por outro lado, os surdos oriundos de famílias de pais ouvintes, que aprendem a língua de sinais no contato nas escolas especializadas, também aprendem rapidamente. Esse indício nos leva a analisar os trechos abaixo de alunos surdos.

A aluna V. entrevistada tem 15 anos, surdez congênita e profunda bilateral. Fez implante coclear aos 8 anos de idade no ouvido esquerdo e usa aparelho de amplificação sonora no ouvido direito. Foi oralizada e proibida de usar libras em casa, começou a usar a Libras apenas quando foi para a escola, aprendeu com o interprete da escola. O aluno L. tem 17 anos, surdez congênita e severa bilateral. Ensinado em libras desde pequeno, tentou o português como segunda língua. Sem uso do aparelho de amplificação sonora, atualmente, por questões financeiras.

R1. Aluno L.: ... tem que esperar um interprete chegar... no ano passado eu pedi a minha mãe que reclamasse na secretaria de educação porque não tinha interprete.... no começo do ano não tinha em fevereiro e março... e aí não dá!!!
...

R2. Aluna V.: ...tinha um interprete muito ruim e eu chorava de saudade do outro intérprete... esse interprete ficava no computador e não dava atenção pra mim... os meus amigos ficavam bravos porque o interprete não ajudava...

Podemos observar que ambos os depoentes relatam a necessidade do interprete em sala de aula, ou seja, é necessário que um ouvinte, assista a aula dada pelo

professor da disciplina e traduza para a Libras, para que os alunos surdos possam compreender. Interessante notar que ambos dão preferência para a Libras, mesmo tendo histórias diferentes quanto à exposição ao português ou a Libras como língua materna. Podemos ver que de alguma maneira os sentidos da aula são compreendidos na língua visuo-espacial e não no português oral.

Mascia e Silva Jr. (2014, p.32) afirmam que do ponto de vista linguístico parece tratar-se de um avanço, entretanto, os embates permanecem, no estatuto destas línguas para os surdos, tendo em vista que em última instância a aquisição da Libras pelo surdo sempre será um eficiente caminho para “conhecer (e jamais saber) a língua dominante: o português.

“Todo saber constituído na/pela língua de sinais (ágrafa) pelo surdo, para que permaneça historicamente registrado deverá ser aprisionado no papel pela língua do outro. Isto é inevitável, constitutivo. “Mostra que, mesmo nesta abordagem, ao transitar pelas duas línguas, uma “identificação surda” será possível somente no entremeio.”(Kessler, 2008, p. 43)

Podemos assim compreender pensando a relação entre linguagem e surdez, a língua é a questão, sob qualquer ângulo, no que é dito e no que não é dito. Kessler (2008, p.38) destaca uma distinção importante “no que é dito com a Língua e no que é dito na/sobre a língua que não se fala com a língua”. A língua como fronteira entre um “dentro” e um “fora” (de lugares). Questionamos com Scherer (2005) e Kessler (2008) “mas o que vem a ser estar fora de lugar? De qual lugar? Lugar da língua na família, da língua da maioria, dos ouvintes, dos surdos? Trata-se da língua como elemento de inclusão ou exclusão? Pois para estar “dentro” da comunidade ouvinte, deve-se estar na língua oral; para estar “dentro” da comunidade surda, deve-se ser surdo sinalizador, e ouvintes não são aceitos, ou seja, estão “fora”.

Independente da língua em questão, estar na linguagem é muito mais do que poder falar, ou neste caso poder ouvir. É constituir-se como sujeito histórico (ORLANDI, 2014).

4 . CONCLUSÃO

Este trabalho traz um breve relato da legislação na inclusão do surdo e questiona a questão fundamental para o ser humano, a língua. Com que língua o surdo se comunica? Como ele aprende na escola regular? Concluimos que a Libras tem um papel constitutivo na linguagem dos sujeitos surdos ouvidos nesta pesquisa e que, neste caso, para ser inclusiva a escola precisa dominar essa língua. Na escola em questão o interprete em sala de aula fez esse papel. Fica o questionamento se temos tantos intérpretes quanto alunos surdos para que possamos tornar a escola regular inclusiva? Só isto basta? Essa é uma discussão que fica para um próximo trabalho de pesquisa.

REFERÊNCIAS

KESSLER, Themis Maria. **A surdez que se faz ouvir**: sujeito, língua e sentido. 2008. 236 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

MASCIA, M. A. A. e SILVA JR, A. N. **A Construção da Identidade do sujeito Surdo nas entre-línguas**: orais e espaço-visuais. In: UYENO, E.Y., CAVALLARI, J.S., MASCIA, M. A. A. (ORGS). Mal-estar na inclusão como (não) se faz. 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 4. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento**: As formas do Discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORRÚ, Carla Maria dos Santos Ferraz. **O Discurso da Inclusão**: o direito a diferença. In: UYENO, E.Y., CAVALLARI, J.S., MASCIA, M. A. A. (ORGS). Mal-estar na inclusão como (não) se faz. 1º ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

PECHEUX, M. **Semântica e Discurso**: Uma crítica a afirmação do Óbvio. Trad. De Eni P. O. (et al) 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

SCHERER, A. **A Constituição do EU e do Outro pela interpelação da língua na História do Sujeito**. II SEAD. Porto Alegre, UFRGS, 2005.

O DISCURSO TRANSFEMINISTA E O ABALO DAS EVIDÊNCIAS DO SEXO: REUNINDO REFLEXÕES A RESPEITO DA CISGENERIDADE

Data de submissão: 13/05/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Beatriz Pagliarini Bagagli

Universidade Estadual de Campinas - Instituto de
Estudos da Linguagem
Campinas – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/6602183606546784>

RESUMO: O transfeminismo, ao propor representar sujeitos cujas expressões de gênero são tidas como da ordem do abjeto, se torna capaz de construir uma crítica ao mundo semanticamente normal do sexo. Partindo de um diálogo com a Análise do Discurso, procuro compreender os processos de resistência transfeministas como formas com que este discurso produz um olhar em relação aos corpos sexuais que lhes devolva a opacidade na medida em que novas relações de alteridade são construídas pela linguagem. Abordamos a noção de cisgeneridade e transgeneridade como posições relativas que se estabelecem nas relações de poder e articulamos estas questões de identidade de gênero com a de enunciação, nomeação, silêncio, interlocução e irrompimento de sentido. Entendemos que o gesto de nomeação da cisgeneridade torna possível a reciprocidade na interlocução entre sujeitos trans e cis.

PALAVRAS-CHAVE: Feminismo. Análise do Discurso. Subjetividade. Gênero. Transexualidade.

TRANSFEMINIST DISCOURSE AND THE SHOCK OF EVIDENCE OF SEX: GATHERING REFLECTIONS ABOUT CISNESS

ABSTRACT: Transfeminism proposes to represent subjects whose expressions of gender are seen as abject, thus it becomes able to build a critique of the semantically normal world of sex. Based on a dialogue with Discourse Analysis, we try to understand transfeminists resistance processes as ways in which this discourse produces a view in relation to sexed bodies that return them the opacity, according as new relationships of otherness are constructed by language. We approach the notion of cisness and transness as relative positions that are established in power relations and articulate the issues of gender identity with the notions of enunciation, naming, silence, interlocution and eruption of meaning. We understand that the gesture of naming the cisness makes possible the reciprocity in the dialogue between trans and cis subjects.

KEYWORDS: Feminism. Discourse Analysis. Subjectivity. Gender. Transexuality.

1 . TRANSFEMINISMO E QUESTÕES DE LINGUAGEM

Para a construção deste artigo, parto do texto inicialmente publicado nos anais do ENELIN de 2015 (VI Encontro de Estudos da Linguagem e V Encontro Internacional de Estudos da Linguagem “Linguagem, Tecnologia e Espaço Social”), e desenvolvo questões já abordadas por ele. Para tanto, reúno e articulo formulações já desenvolvidas em outras ocasiões ao longo destes anos, publicadas sobretudo no blog transfeminismo.com.

O transfeminismo, ao propor representar politicamente sujeitos cujas expressões de gênero são lidas socialmente como da ordem do abjeto, falso ou impossível, se torna capaz de construir uma crítica ao mundo semanticamente normal do sexo. Travestis, transexuais e transgêneros são os sujeitos e objetos de discurso desta vertente feminista. O transfeminismo propõe fazer a crítica às formas de violência sexistas e também *transfóbicas* ao apontarem para a existência de uma estrutura social baseada em *cissexismo* ou *cisnormatividade* (JESUS; ALVES, 2012). O discurso transfeminista, desta forma, aciona em sua teoria, novas categorias analíticas para compreensão de vivências, questões ou problemáticas das pessoas transgêneras.

Proponho pensar o transfeminismo como um discurso capaz de trabalhar a historicidade do sexo tendo em vista as reivindicações políticas e discussões teóricas de sujeitos trans. Para tanto, vou me ater a certos aspectos políticos e simbólicos que a palavra cisgênero e suas derivações apresentam a partir da sua circulação pelo discurso transfeminista. Articularei estes aspectos com noções do campo dos estudos da linguagem como nomeação, enunciação, interlocução, silêncio e irrompimento de sentido no não-sentido.

Através de um diálogo teórico com a Análise do Discurso, procuro compreender os processos de resistência transfeministas como formas com que o discurso transfeminista produz, a partir de um gesto de interpretação, um olhar em relação aos corpos sexuados que lhes devolva a opacidade na medida em que novas relações de alteridade são construídas pela linguagem. Compreendemos o gesto de interpretação como um ato simbólico que intervém no mundo, como define Orlandi (2012).

Novas palavras irrompem do sistema da língua: *cisgênero*, *cisgeneridade*, *cisnormatividade*. Estes neologismos emergem para estabelecer, no discurso transfeminista, novas relações de determinação semântica entre palavras, especialmente entre os determinantes *cisgêneros* e *transgêneros* e os determinados *homens* e *mulheres*: homens cisgêneros, mulheres cisgêneras, em relação de antonímia com homens transgêneros e mulheres transgêneras, respectivamente.

Observamos as condições de produção histórica da emergência do discurso transfeminista no interior do campo feminista conjuntamente às discussões acerca da univocidade (e equivocidade) do sujeito feminista. Teóricas/os dos estudos de

gênero têm se questionado acerca da problemática das formas de representação homogêneas das mulheres neste campo de saber. Desta forma, haveria uma limitação política do feminismo na medida em que se parte, pela teoria, de uma noção de mulher enquanto evidência. Muitas evidências sobre o que é uma mulher são fornecidas pela ideologia. Uma delas, “sem dúvida”, diz respeito ao seu corpo. Partindo das considerações de Orlandi (2012b, p.92):

Como sabemos nem os sujeitos, nem os corpos, pensando-se a significação, são evidentes. Ainda é sempre a opacidade, a não transparência da linguagem, que se apresenta quando pensamos discursivamente. Ou, dito de outra forma, o corpo da linguagem e o corpo do sujeito não são transparentes. São atravessados de discursividade, efeitos de sentidos constituídos pelo confronto do simbólico com o político em um processo de memória que tem sua forma e funciona ideologicamente. O que redundava em dizer que, assim como as nossas palavras, nosso corpo já vem sendo significado, antes mesmo que não o tenhamos, conscientemente, significado.

Propomos pensar a existência simbólica dos corpos transgêneros como pontos de deriva possíveis ao mundo semanticamente normal que significa os corpos sexuados: na medida em que historicamente a mulher e o homem foram significados pela existência de seus corpos enquanto pré-construídos¹ (já significados como referências logicamente estáveis), o que pensar acerca de sujeitos cujos corpos não foram capazes de serem sustentados pelos seus gêneros como uma evidência? O que pensar dos corpos ininteligíveis, excluídos do regime de produção de verdades?

Dito de outra forma, compreendemos os corpos e os sentidos de transgeneridade como capazes de interrogar a própria existência das evidências do sexo como dados imutáveis pela crítica à cisnormatividade. Ponto em que o ritual ideológico de assujeitamento se apresenta como falha visível. Corpos de gênero erráticos – mal encaixados pelas máquinas de classificar - que clamam novos sentidos frente à história.

2 . ARTICULANDO A CISGENERIDADE, ENUNCIÇÃO E NORMATIVIDADE

É notável a mobilização de noções como cisgênero, cisgeneridade, cisnormatividade e cissexismo como categorias de análise por teóricas transfeministas. Serano (2007, p. 55) entende a cisgeneridade como o referencial a partir do qual a habilidade de se assignar e arbitrar os gêneros se baseia e Vergueiro (2015) como a norma regulatória a partir da qual as possibilidades de corpos e existências são medidas e um conceito analítico capaz de lidar com os efeitos de verdade em relação ao gênero. Disto decorre o entendimento da cisgeneridade como a posição a partir da qual a enunciação da própria identidade de gênero é autorizada como legítima e verdadeira. Em função disto, a cisgeneridade é pensada conjuntamente

¹ Pêcheux (2009) define o efeito de pré-construído como o “sempre-já-ai” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (“o mundo das coisas”).

com noções analíticas como normatividade ou normas de gênero e sexismo. Para Vergueiro (2015, p. 61), a cisgeneridade se constitui através dos seguintes traços: pré-discursividade², binariedade e permanência.

Coacci (2018, p. 217) observa que a divulgação do termo cisgênero foi um dos primeiros passos para a construção de uma perspectiva transfeminista no contexto brasileiro. Kaas (2012) entende que o termo, no interior de uma teoria transfeminista, busca “evidenciar o caráter ilusório da naturalidade da categoria cis” e define cissexismo como “a desconsideração da existência das pessoas trans* na sociedade” e o “apagamento de pessoas trans* politicamente por meio da negação das necessidades específicas dessas pessoas”. Portanto, para a autora, a cisgeneridade é uma condição sobretudo política, e seu funcionamento enquanto normatividade produz posições sociais de privilégio.

No interior do movimento feminista é notável a presença de correntes feministas hostis e contrárias às demandas e teorizações transfeministas. Tais correntes têm sido agrupadas mais frequentemente em torno do que se convencionou chamar como feminismo radical trans-excludente – precisamente em função de descrever um posicionamento feminista que é a favor da exclusão de perspectivas e demandas de travestis e mulheres transexuais no movimento feminista. A noção de cisgeneridade é criticada por estas posições feministas sobretudo na articulação entre cisgeneridade e relações de poder e privilégio.

Como estratégia argumentativa para sustentar essa posição, feministas radicais trans-excludentes frequentemente minimizam as situações sociais de violência transfóbica que pessoas trans estão expostas, em especial, pessoas transfemininas (travestis, mulheres transexuais e/ou transgêneras), chegando ao ponto de inclusive sugerir que mulheres trans e travestis de alguma forma consentiriam ou se “identificariam” com a violência social que estão expostas. Isto se dá por meio da ideia de que mulheres trans e travestis conscientemente se exporiam a estas violências ao escolherem transicionar para o gênero feminino.

Este raciocínio culpabilizante é tecido, mesmo que implicitamente, nas inúmeras situações de enfrentamento polêmico com transfeministas em que feministas radicais trans-excludente sistematicamente afirmam que a opressão que mulheres cisgêneras (ou dita por elas “fêmeas” ou simplesmente mulheres) estão expostas não decorre de uma escolha subjetiva ou identificação pessoal – dando entender, portanto, que a opressão de gênero que travestis e mulheres trans estão expostas decorreria de uma escolha subjetiva ou identificação pessoal.

A noção de privilégio cisgênero também é atacada por feministas radicais trans-excludentes ao associarem a condição de cisgeneridade de mulheres às inúmeras

2 A autora entende a pré-discursividade como os efeitos de verdade produzidos através de processos de localização do sexo em certas partes ou aspectos do corpo, tais como genitálias, cromossomos e hormônios.

situações de vulnerabilidade e opressão de gênero. Se a cisgeneridade, no caso de mulheres, é tomada como sinônimo direto ou metonímia da condição de “ser mulher”, e ser mulher, por sua vez, implica diretamente na situação de enfrentamento à violência de gênero, não faria sentido algum em dizer a respeito da existência de privilégio cisgênero, a não ser sob a ideia de que mulheres “consentiriam” ou se “identificariam” com a sua própria opressão³.

Uma das críticas ao uso da noção de cisgeneridade na teoria feminista é a alegação de que ela pressuporia que o alinhamento entre identidade de gênero e as expectativas sociais quanto ao gênero seria absoluto ou sem falhas. No entanto, de nossa posição, admitimos a possibilidade em falar a respeito da cisgeneridade sem pressupor que a concordância com as expectativas de gênero seja absoluta ou plena. Assumir a existência da identificação com as expectativas de gênero e nomeá-la como uma posição cisgênera é um gesto teórico muito diferente de dizer que essa identificação seja total ou absoluta, que ela não seja capaz de falhas, ou ainda que ela não seja em si mesma contraditória. Reconhecer isto nos permite a aproximação com a noção central de interpelação ideológica na Análise de Discurso que funciona precisamente pela falha do ritual ideológico - na medida em que estamos propondo aqui uma aproximação entre identidade de gênero e interpelação ideológica.

Alegar que o conceito de cisgeneridade seria inútil para a teorização feminista em função da inexistência da correspondência absoluta entre identidade e as expectativas normativas em relação a identidade, por sua vez, nos impede de reconhecer que a correspondência que poderíamos supor em nossa teoria feminista é precisamente falha, não absoluta, e portanto, relativa (possuindo, portanto, nuances). Este gesto de exclusão do conceito nos impediria, *a priori*, de conceber diversas nuances e o próprio refinamento analítico a respeito da identificação de correspondência do sujeito com as normas de gênero. Se a alguma posição ou interpretação do termo “cis” parece redutora ou ingênua, é “sinal de que sua própria compreensão de ‘trans’ também deve sê-la” (MOIRA, 2017, p. 369).

O transfeminismo propõe, assim, a constituição de um lugar de enunciação de si a partir da inscrição de uma temporalidade no discurso que se mostra como forma de produzir o sexo e subjetividades. O sexo é produzido no desenrolar do tempo da enunciação do sujeito que diz ser homem ou mulher. É justamente disso que se trata quando se supõe posições *cis* ou *trans* em relação ao gênero: um hiato entre um

3 Esta associação, no entanto, constitui um espantinho argumentativo das posições transfeministas, já que sofrer ou estar exposto a violências misóginas não exclui, em nosso entendimento, a possibilidade de usufruir de privilégio cisgênero, afinal, podemos compreender o privilégio cisgênero como a condição relativa à invulnerabilidade às violências especificamente transfóbicas, ao invés da invulnerabilidade à violência de gênero em si, que atinge mulheres cisgêneras. Assim, não é porque afirmamos que mulheres cisgêneras usufruem de privilégio cisgênero que as mulheres cisgêneras não poderiam ou deixariam de sofrer outras violências de gênero. Para uma posição transfeminista, *cisgênero não é sinônimo ou metonímia de mulher. Quanto aos embates com o feminismo radical trans-excludente, conferir Bagagli (2019; 2015). Para uma nuance analítica desta questão, conferir Vieira (2015).*

desígnio fundante (ao nascimento, sob efeito da transparência do discurso jurídico e médico) e uma atualidade capaz de ruptura e diferença. Estrutura e acontecimento que se inscrevem na constituição de uma identidade de gênero de um sujeito; o encontro de uma atualidade com a memória é assim representado no próprio discurso enquanto opacidade, no momento em que se enuncia.

Entendo que este aspecto constitui a peculiaridade do discurso transfeminista como agenciamento enunciativo: trabalha diferentemente os processos de identificação de gênero não enquanto evidências, mas como opacidades, processo este que tenciona os processos de subjetivação tendo em vista uma relação de alteridade. Compreendo, portanto, o transfeminismo como uma tomada de posição ética em relação à diferença que especifica os sujeitos trans. Segundo Pêcheux (1997, p. 54):

É porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a este outro próprio ao linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem se organizar em memórias e as relações sociais, em redes de significantes.

3 . CISGENERIDADE, SILÊNCIO, NOMEAÇÃO E INTERLOCUÇÃO

Compreender como o silêncio significa me parece extremamente relevante para abordarmos a cisgeneridade. Aqui uso a noção de silêncio como forma de significar tal como formula Orlandi (2007), não enquanto falta ou ausência de sentido. Segundo a autora, trata-se de pensar uma forma do silêncio que não incorra no silêncio místico ou mágico (bastante explorado pelas religiões), mas o silêncio em sua materialidade significativa, enquanto presença e não enquanto o inefável.

A cisgeneridade funciona enquanto produtora de normas de gênero/sexo através do silêncio e também só pôde ser pensada (e então dita) porque algo (o gênero/sexo) se significou e se significa no silêncio. O silêncio, segundo Orlandi (2007) não é transparente e atua na passagem entre pensamento-palavra-coisa. Nesse sentido, quando a autora diz que “o silêncio é fundante”, podemos entender que o silêncio funda a cisgeneridade. Esse silêncio se dá ao mesmo tempo em que produz coerências e inteligibilidades às identidades dos sujeitos cisgêneros e interdições à plena identificação de gênero aos sujeitos transgêneros. Essa interdição é responsável pela produção de abjeções relacionadas à transgeneridade. Mas essa interdição também enseja formas de resistência pelos/as subalterno/as.

Então quando pensamos sobre formas de quebrar este silêncio (que se deu por um irromper da linguagem dentro do próprio silêncio) através da nomeação da cisgeneridade em um dito, vislumbramos implicações políticas (ou a ligação do simbólico com o político) e de deslizamentos de sentidos sobre “homens” e

“mulheres”. Isso porque “o silêncio intervém como parte da relação do sujeito com o dizível, permitindo os múltiplos sentidos ao tornar possível, ao sujeito, a elaboração de sua relação com os outros sentidos” (ORLANDI, 2007, p.89).

Essa quebra de silêncio (a linguagem) funciona como uma forma de “domesticação da significação”. Mas certamente este retorno à linguagem que o termo cisgênero proporciona não se trata de um retorno ao mesmo. Produz-se uma nova identidade através da linguagem, com uma coerência, totalidade e unicidade novas. Vejo que uma passagem pelo silêncio tornou possível uma fala improvável e subalterna de se irromper no silêncio, a fala das pessoas trans ao nomearem os normais, as pessoas cis. Vozes historicamente silenciadas assim como suas questões, suas vivências, perspectivas e opressões. Esse novo irromper da linguagem proporciona outras formas de interpretação de algo já aparentemente dado. Nesse processo apontamos as lacunas e os equívocos, questionando a completude do que foi dito.

Através da “passagem incessante das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras”, torna-se possível tanto o surgimento do sentido de cisgeneridade ou do termo cisgênero quanto a ocupação de um lugar emancipatório para o sujeito-transgênero: a relação com o Outro passa a ser redefinida. Aqui está a dimensão política do silêncio, na medida em que recorta o dizer, como define Orlandi. Podemos pensar o limiar da nomeação da cisgeneridade como um ato de linguagem que precisamente irrompe no silêncio.

É a partir desta perspectiva que podemos compreender como a nomeação da cisgeneridade envolve uma estranha-familiaridade. Afinal, é algo que está sempre “já lá”, mas a partir do momento em que ela surge como uma materialidade significativa em sua opacidade, há um estranhamento. O par estranheza-familiaridade joga com o absurdo-evidência, como também nos propõe Pêcheux (2009), ao relacionar com a questão do pré-construído. A evidência de que homens e mulheres sejam homens e mulheres esbarra no seu par estranheza-absurdo quando nos defrontamos com alteridades transgêneras. As determinações “homens nascidos homens”; “mulheres nascidas mulheres”; “homens e mulheres verdadeiros/as”; “biológicos/as” e “normais” mostram bem o ponto em que a familiaridade-evidência se choca com o absurdo-estranheza. Em todo caso, o que subjaz a todas essas formulações é o caráter de “absurdo” que uma possível alteridade que viria a se estabelecer entre pessoas cis e trans, o que nos remete a “evidência” ideológica que alguns homens e mulheres são mais verdadeiros/as/; biológicos/as; nascidos/as; normais do que outros.

Se assumimos a existência da transexualidade e a nomeamos, temos que assumir também a existência da cisgeneridade, mesmo que não tínhamos a nomeado ainda. Neste sentido trata-se da nomeação de algo que já existia e produzia efeitos. A ausência do termo não implica a inexistência daquilo que designa, precisamente

porque a cisgeneridade como uma norma funciona na produção de evidências sob o seu próprio mascaramento. Segundo Moira (2017), “o discurso científico, ao criar identidades abjetas quando nomeia o anormal, produz, *implicitamente*, o campo do normal, muito embora esse não tenha recebido um nome”. De forma semelhante, Hining (2020, p. 68) afirma que “os discursos e práticas que produziram a transexualidade são os mesmos que produziram a cisgeneridade” – a única diferença, assinalamos, reside no fato de que a transexualidade é produzida pelos discursos psíquicos tradicionais (com tendências psicopatologizantes) por meio de sua nomeação *explícita*, enquanto a cisgeneridade é produzida pela sua *implicação/pressuposição* como norma.

As nomeações das posições cis e trans não são simétricas (HINING, 2020 p. 51), elas estão implicadas em gestos teóricos distintos. Isto se exemplifica na problemática da etiologia, na qual as ciências psíquicas nomearam as identidades trans como tentativa de “explicá-las”, enquanto transfeministas nomeiam a cisgeneridade como forma justamente de escapar da problemática etiológica ou das práticas reguladoras e normatizadoras de corpos e identidades (HINING, 2020, p. 56). Para Hining (2020, p. 55), quando a medicina e a psiquiatria inventam as categorias de transexualismo e travestismo, foi para “marcar, identificar e normalizar o desvio”. Podemos depreender um processo de naturalização da cisgeneridade em virtude da ausência de sua nomeação. Assim, a partir do momento em que nomeamos a cisgeneridade, questionamos o efeito de evidência e naturalidade que a norma ou posição hegemônica produz. Podemos compreender o ato de nomear a cisgeneridade como um gesto de tornar visível o processo pelo qual ela se naturalizou - em certo sentido, portanto, tornar visível o que até então era invisível. Isto é, a passagem do silêncio ao irrompimento da palavra.

Por outro lado, ao nomearmos as identidades de gênero tendo em vista as posições cis e trans construímos ou propomos, neste ato de linguagem, uma nova simetria entre essas posições, pois trans deixa de se opor a biológico, normal, real ou verdadeiro. Neste sentido, a novidade não reside em “criar” a entidade normativa pelo ato de nomeação, mas a nomeação possibilita e funda um posicionamento crítico em relação a esta normatividade. A partir do momento em que transgênero se opõe a cisgênero, assumimos a posição segundo a qual a identidade de gênero de pessoas cis e trans são igualmente legítimas. Há reciprocidade possível entre posições que nomeamos como trans e cis que permitem relações autênticas de alteridade, mas não há alteridade possível entre trans, de um lado, e biológico, normal, real ou verdadeiro, do outro; pois não há reciprocidade entre estas posições, já que uma pressupõe a invalidação da outra como estando fora do registro da biologia, normalidade, realidade ou verdade. Dumaresq (2016) compreende a reciprocidade entre as posições cis e trans como uma questão de interlocução: não há interlocução

possível quando a assimetria entre posições cis e trans produz a invalidação da posição trans. A autora também assinala que a interlocução é condição para que pontos de vistas epistêmicos sejam constituídos (ibid., p. 128), ou seja, trata-se da condição de possibilidade de construirmos conhecimento a respeito destas questões. Assim, ao mesmo tempo em que, pela nomeação, assinalamos uma relação de poder que estabelecem assimetrias entre a forma como as identidades de pessoas cis e trans são socialmente interpretadas, nos engajamos na crítica das estruturas de poder que invalidam as identidades de gênero na posição trans.

As considerações de Orlandi (2011, p. 150) são relevantes para pensar a interlocução. A autora busca compreender a intersubjetividade como a interação entre falante e ouvinte no processo de interlocução. Trata-se, a partir da posição da autora, de sublinhar uma noção de interação que dê conta da simultaneidade das posições de ouvinte e falante, na qual “o eu e o outro” são reunidos “na sua relação dialética de reconhecimento ou conjuntura da interlocução” (ibid., p. 150). A autora propõe então uma tipologia do discurso tendo em vista a reversibilidade entre as posições de ouvinte e falante (consistindo numa espécie de “troca de papéis”): no discurso lúdico a reversibilidade é total; no polêmico ela se dá sob certas condições e no autoritário ela tende a zero (ibid., p. 154-155).

Voltando-nos para o processo de nomeação das posições cis e trans, no que se refere identificação de gênero: trata-se precisamente de um gesto simbólico que assinala a relevância da interação que promova a reversibilidade entre quem fala e ouve. A reversibilidade que Dumaresq (2016) nos aponta é entendida como condição necessária para que as vozes e perspectivas minoritárias dos sujeitos trans deixem de serem silenciadas, distorcidas ou subjugadas, ou ainda, como formula a autora, presumidas como “conhecimentos disfuncionais” (ibid., p. 130). O estancamento da reversibilidade entre as posições, vale lembrar, é caracterizado pela tipologia proposta por Orlandi precisamente como o discurso autoritário.

4 . RESISTÊNCIA E NÃO-SENTIDO

O que o gesto de interpretação transfeminista acerca do sexo desvela é a própria produção de subjetividades: se trata de poder dizer e como dizer quem pode ser homem ou mulher. É através da posição transfeminista que novas formas de ser homem ou mulher se tornam possíveis a partir de outra temporalidade enunciativa e uma ruptura com a memória. O transfeminismo realoca o corpo discursivamente simbolizado quanto ao seu gênero em relação ao tempo em uma relação de ruptura que permite o diferente irromper do não-sentido.

Pêcheux (1997) afirma acerca da existência de uma área intermediária entre o logicamente estabilizado e o não-estabilizado (derivados do jurídico, do administrativo,

das convenções da vida cotidiana e mesmo da medicina) na qual a Análise de Discurso pode intervir. Nesta direção, compreendo o transfeminismo como capaz de intervir no ponto em que as evidências lógico-práticas sobre o sexo falham no que se refere aos espaços administrativos da sua gestão social: na contestação da atribuição do desígnio de gênero ao nascimento como caráter pretensamente lógico-estabilizado. É na margem do sexo em sua equivocidade que o transfeminismo se torna capaz de interrogar o feminismo, espaço este que delimita quais corpos, quais práticas e quais subjetividades são verdadeiros. Margem que dá brecha à interpretação.

Pertencer a algum sexo, portanto, não pode ser completamente encoberto segundo proposições lógicas (verdadeiro ou falso) ou com interrogações disjuntivas (o estado de coisas é x ou não-x?) referentes à atribuição de gênero com base em identificações pela genitália. O transfeminismo é resistente à normalização do pensamento em relação ao sexo, crítico dos efeitos operados pelo sistema jurídico e médico que tomam a identidade de gênero do sujeito como reflexo lógico-empírico de uma atribuição de gênero ao nascimento.

Orlandi (1998) afirma que a incompletude do sujeito permite a deriva e o trabalho dos sentidos que o constituem; desta forma, o sentido não se resume a um conteúdo. Diremos então, a partir de um posicionamento transfeminista, que o sexo não é um conteúdo do sujeito, mas um fato historicamente determinado que se inscreve no corpo e clama por sentidos. Tornar visível a materialidade do sexo é o mesmo que fazer a sua historicização e, desta forma, tornar opaco o seu modo de constituição e funcionamento.

Pêcheux (1990, p.17) entende como uma forma de resistência possível se “despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido do interior do não-sentido”. O não-sentido é entendido como espaço possível para irrupção de sentidos novos que tem a potencialidade de afetar o real da história. Neste aspecto, Gadet e Pêcheux (2010, p.64) afirmam que “o equívoco aparece exatamente como o ponto em que o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história”. Desta forma, entendo que *cisgênero* adquire sentido no discurso transfeminista a partir do não-sentido. Enunciar o discurso transfeminista implica entrecruzar um ponto paradoxal: no momento que se atinge uma saturação semântica pelas relações de determinação, se entrepõe o efeito de sem-sentido. Falar em *cisgênero* e em *cisgeneridade* frequentemente parece não fazer sentido.

O estranhamento em relação à significação da palavra *cisgênero* desvela como o não-sentido é capaz de produzir um efeito de sem-sentido. Para compreender esta relação, considero a distinção que tece Orlandi (1998) entre o não-sentido e o sem-sentido. Segundo a autora, o não-sentido é da ordem do interdiscurso e da relação

com o Outro, domínio da memória em que há movimento possível dos sentidos e dos sujeitos, sendo, desta forma, entendido como horizonte de possibilidade (e não do vazio); o sem-sentido, por sua vez, deriva do efeito imaginário que produz evidência e estabilização em relação ao outro, gerando o efeito de apagamento da margem (como exclusão) e do possível através do efeito de saturação.

Compreendo que a prática de resistência transfeminista necessita estabelecer sentido a fim do não-sentido – o qual é a origem do sentido - não deslizar para o efeito de sem-sentido que reproduziria o discurso da dominação (ou melhor, do silenciamento). O sem-sentido como efeito que significa a palavra cisgênero se dá através da saturação do imaginário em relação aos homens e mulheres. Neste funcionamento, não há espaço possível na memória que travestis, transexuais e transgêneros possam habitar; a saturação de sentidos produz margens que excluem a possibilidade do trabalho dos sentidos e de identificação por estes sujeitos. O sem-sentido estanca a movimentação de sentidos possíveis para os sujeitos transgêneros.

Neste aspecto, o transfeminismo produz um efeito de desconstrução desta saturação de sentidos sobre homens e mulheres, o que permite outra forma de constituição da subjetividade; permite o trabalho de significação por parte destes sujeitos localizados não mais à margem produtora de abjeções, impossibilidades, ininteligibilidades ou silenciamentos. A margem é redefinida em direção à alteridade, à possibilidade de afirmação de formas de vidas diferentes. Este processo estabelece uma nova relação entre subjetividade e equivocidade. Segundo Orlandi (1998, p.58), a subjetividade é o acontecimento da estrutura significante no homem, ou seja, “é como a língua - sujeita a equívoco - acontece no homem [...] não se pode trabalhar o sujeito sem o discurso, deste modo, compreender o sujeito é compreender como funciona a língua”.

De minha posição, argumento que o discurso transfeminista seja capaz de afetar o processo de historicização dos sentidos sobre o sexo de forma a alterar a própria constituição da forma-sujeito. Isto, contudo, não está alheio às injunções à estabilização, à fixidez em relação a estes novos sentidos sobre homens e mulheres que a partir do momento em que se desterritorializam, adquirem novos contornos e se reterritorializam. Trata-se, de qualquer forma, de compreender novos e contraditórios percursos de significação na história do movimento feminista; deixar margem para o possível advir do impossível. Em que pese as articulações e demandas transfeministas estarem cada vez mais presentes no espaço público, ainda há muita história e luta de transexuais, travestis e transgêneros para se fazer e contar.

REFERÊNCIAS

- BAGAGLI, B. P. **Discursos transfeministas e feministas radicais: disputas pela significação da mulher no feminismo**. Dissertação (mestrado) - UNICAMP, IEL, Campinas, 2019.
- _____. **“Cisgênero” nos discursos feministas: uma palavra “tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida”**. Campinas: UNICAMP/IEL/Setor de Publicações, 2015.
- COACCI, T. **CONHECIMENTO PRECÁRIO E CONHECIMENTO CONTRA-PÚBLICO: a coprodução dos conhecimentos e dos movimentos sociais de pessoas trans no Brasil**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2018.
- DUMARESQ, L. Ensaio (travesti) sobre a escuta (cisgênera). **Revista Periódicus**, v. 1, n. 5, p. 121-131, 2016.
- GADET, F; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Campinas: Pontes, 2ª edição, 2010.
- HINING, A. S. **Cisgeneridade: um operador analítico no transfeminismo brasileiro**. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. 2020.
- JESUS, J. G.; ALVES, H. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. **Revista Cronos**, v. 11, n. 2, nov. 2012.
- KAAS, H. O que é cissexismo? **Transfeminismo**. 2012. Acesso: <https://transfeminismo.com/o-que-e-cissexismo/>
- MOIRA, A. R. O cis pelo trans. **Estudos Feministas**, v. 25, n. 1, p. 365-373, 2017.
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. – 6ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- _____. **Interpretação**, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico – 6ª Edição, Campinas: Pontes Editores. 2012a.
- _____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. Campinas: Pontes Editores, 2012b.
- _____. Do não-sentido e do sem-sentido. In: L.C.U. Junqueira Filho (org.) **Silêncios e luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- _____. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso**. 6ª Edição. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. 4ª Edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- _____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.
- _____. Delimitações, inversões e deslocamentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**. V.19. p. 7-24. Campinas, 1990.
- SERANO, J. **Whipping girl: A transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity**. Berkeley: Seal Press. 2007.

VERGUEIRO, V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade** (Dissertação de Mestrado). UFBA, Salvador. 2015

VIEIRA, H. Toda cisgeneridade é a mesma? Subalternidade nas experiências normativas. **Geledés**. 2015. Acesso: <https://www.geledes.org.br/toda-cisgeneridade-e-a-mesmasubalternidade-nas-experiencias-normativas/>

SOBRE FALA, ESCUTA E ETIQUETA – ENCONTRO E DESENCONTROS COM MULHERES INDÍGENAS

Data de submissão: 01/06/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Ivânia Maria Carneiro Vieira

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

ivaniavieira04@gmail.com.br

<http://lattes.cnpq.br/1719336988574799>

RESUMO: A participação da mulher indígena nas esferas dos movimentos sociais e dos espaços institucionais do Brasil envolve múltiplas e silenciosas batalhas. Uma delas, cotidianamente travada, é a da legitimação do direito de expressão pela fala o que implica no compromisso da plateia em ato de escuta respeitosa e no exercício de formação de audiência na perspectiva da observância dos direitos humanos, da cidadania e dos princípios norteadores da democracia. Este texto problematiza relatos feitos por ativistas indígenas do Estado do Amazonas envolvidas em agendas diversas de lutas pelos direitos das mulheres e dos povos indígenas brasileiros. São abordados fragmentos das narrativas de três mulheres indígenas sobre *sentimento, impedimentos e táticas* por elas acionados nas diferentes arenas das falas em eventos públicos e nos espaços dos encontros indígenas. A finalidade é empreender esforço para compreender elementos discursivos

nos posicionamentos dessas mulheres e as dimensões abrigadas nesses outros passos da marcha da mulher indígena como personificação das jornadas feitas pelas indígenas por dentro da rede de poder que autoriza e veta o discurso oral. São acionadas nesta reflexão noções de representação e representatividade, democracia e direito de expressão, cultura, oralidade, espaço comunicacional e colonialidade a partir dos jogos de linguagem, relações de poder e lugar de fala.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres Indígenas. Etiqueta. Direito de Expressão. Colonialidade. Amazônia.

ABSTRACT: Indigenous women participation in social movements and institutional spaces in Brazil involves multiple and silent conflicts. One of them implies legitimizing the right of expression through speech, which focuses on the commitment of the target people in an act of respectful listening and attention to the audience into the perspective of observing human rights, citizenship and the guiding principles of democracy. This text emphasizes reports by indigenous activists (from *Amazonas State*) involved in several struggles for the rights of women and Brazilian indigenous peoples. Feelings, barriers and strategies make part of narrative fragments of three indigenous women

approached in this article. The purpose of this paper is understanding discursive elements in the speech of these women and the dimensions sheltered in these other steps related to the Achievements of the Indigenous as an embodiment of the journeys made by the indigenous people within the powerful network that authorizes and denies their oral speech. This reflection calls attention to representation issues and representativeness, democracy, the right of speech, oral communication, culture, communicational space, and coloniality from language games, political control and speech place.

KEYWORDS: Indigenous Women. Etiquette. Right of Expression. Culture and Coloniality. *Amazônia*.

“Muitos deles não têm paciência para escutar as nossas palavras”. A declaração de Clarice Tukano expõe um sentimento compartilhado por outras mulheres indígenas participantes de frequentes reuniões formais. A não paciência à escuta das palavras percebida por Clarice abriga, neste texto, uma proposta de debate acerca de alguns dos elementos constituidores dos protocolos de eventos e das etiquetas que dão a forma a esses encontros. Na escolha do arquétipo utilizado residem estratégias e táticas a serem operacionalizadas em todo o percurso do acontecimento, da preparação à realização, e, neste conjunto, espaço e tempo de fala são assegurados ou negados em atos concretos e subjetivos.

Ao participarem de reuniões com outros segmentos (não há aqui uma generalizando embora reconheçamos a recorrência), mulheres indígenas se percebem no estreito do palco, onde fala e escuta se realizam por mediações do *tempo* cronometrado, (em negação ao tempo cosmológico, por exemplo o dos indígenas), do *espaço* (compreendido com campo de forças desigualmente acelerado) e de um circuito por onde interações se realizarão dentro de um enquadramento interpretativo.

Reuniões são laboratórios de práticas sociais onde decisões tomadas tendem a orientar grupos, comunidades, povos, e gerar modelos de ação tanto a coletivos sociais, às organizações indígenas, e outros segmentos, compondo o mosaico de expressão da sociedade. Como instâncias de negociação e de instituição das relações de poder, esses eventos abrigam conflitos, de variáveis proporções, e *modus* de operacionalizar instâncias de veto e de autorização do discurso; e estabelecem canais pelos quais se desenvolvem políticas da linguagem, maneiras de comunicação.

Este texto rastreia sentimentos manifestados por mulheres indígenas após participarem de encontros formais (como reuniões e seminários com não-indígenas). Nesses ambientes a disputa do poder de fala e de escuta envolve complexas barreiras que, no caso das indígenas, remetem a diferentes níveis de recepção, desde o acolhimento, passando pela tradução de expressões e ou relatos da língua do seu povo para o português, a língua oficial, à relação conflituosa da dimensão tempo/ espaço como delimitador da fala.

Formas de dominação e de negação de direitos atuam na arena de conflitos naturalizando-as. As indígenas, nesses ambientes, reagem promovendo enquadramentos e assimilações que entendem ser necessários; e também elaboram estratégias de enfrentamento aos modelos dispostos. O lugar de expressão impõe um cotidiano de conflitos, pouco visibilizado que busca fazer a palavra dela falar, a paciência da escuta acontecer. Compreender os mobilizadores da palavra abre caminhos a comunicação se complete entre os diferentes e para que decisões pactuadas sejam expressão do esforço empreendido pela equidade das vozes dos sem-direitos.

No movimento indígena desde 2009, Clarice Gama da Silva Arbella, Clarice Tukano, assumiu, em 2019, a Coordenadoria da Associação das Mulheres Indígenas do Rio Negro (AMARN- *Numiâ-Kura*, “grupo de mulheres”, em tradução livre do tukano). É membro de outros coletivos indígenas e não indígenas que atuam com as temáticas de *povos indígenas*, *mulheres indígenas*, *Amazônia*.

A agenda da ativista é intensa: trabalha em ações contínuas pela revitalização da AMARN, no atendimento às demandas das indígenas vinculadas à organização; para cumprir prazos de prestações de conta, dos relatórios; na promoção das reuniões internas; na realização de feiras artesanais e gastronômicas. A outra página da agenda é participar, externamente, como representante da AMARN, de encontros, congressos, seminários, painéis. Mesmo no sistema de revezamento, criado como meio de envolver as integrantes da coordenadoria, e assegurar a presença da associação no maior número possíveis de encontros. São 70 mulheres e 70 famílias de diferentes etnias que têm na AMARN o único instrumento para obter renda por meio da produção e da comercialização de produtos artesanais, como escola de língua indígena e lugar da convivialidade inter e multicultural.

A consumação de ataques aos povos indígenas (em espancamentos, expulsões e assassinatos), a manutenção de um estado de ameaças e, desde março, os efeitos da pandemia da Covid-19 nas comunidades indígenas, intensificaram os compromissos externos da coordenadoria da AMARN. São muitas reuniões e diferentes ações em várias frentes de enfrentamento a esse quadro ampliado de violências.

Clarice Tukano relata o sentimento por ela experimentado ao participar desses eventos: “em fevereiro¹, fui a um deles. Era muito importante porque tratava da mineração em terras indígenas. Eu fui representando a AMARN. O local estava cheio e os organizadores informaram que as falas deveriam ser feitas em dois minutos. Então, fiquei pensando que nós, os indígenas, não tínhamos espaço para falar. No meio daquela gente toda e com um tempo tão curto, eu só consegui fazer a leitura rápida da carta da FOIRN” (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro).

1 Trata-se do debate sobre "Mineração na Amazônia: desafios e possibilidades", realizado em Manaus, no dia 7 de fevereiro, por iniciativa da SBPC-AM, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e pesquisadores ligados ao Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa).

Estabelecer o tempo de fala é recurso recorrente nos encontros públicos de caráter democrático, e costuma ser usado na perspectiva de assegurar igualdade de tempo aos presentes que queiram se manifestar. Normalmente, no ato de abertura, como parte das informações é apresentada a dinâmica do encontro aos participantes (no palco, quem coordena e quem faz exposição; na plateia, os interlocutores, os que reagem ao exposto). A categoria tempo produz efeitos diferenciados entre os participantes e é manejada de acordo com os interesses dos bastidores, do palco e da plateia.

O sentimento de direito cerceado a que nos remete a fala de Clarice Tukano, oferece um campo de reflexões que tem na arquitetura dos encontros um dos eixos de referencialidade. Nela, as noções de decisão, tempo, espaço e participação são desenvolvidas em escalas de valores a partir do modelo arquitetônico adotado e do papel desempenhado pelos sujeitos operadores, anfitriões e convidados. Gestam-se procedimentos comunicacionais ainda pouco conhecidos e não sistematizados. De que forma os mecanismos de gestão de encontro podem ser lidos como experiências de confrontos de culturas, de tensionamento comunicacional e de apontamentos para outros exercícios na comunicação?

Ao tratar da centralidade da cultura, Hall (2003, p.133) destaca os entrelaçamentos das práticas sociais como “práxis sensual humana” constituindo a “atividade por meio da qual mulheres e homens fazem a história”. Para Hall, está na cultura a constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social. Nesse emaranhado, é possível pensar como a cultura dominante se corporifica institucionalmente e age nas entrelinhas dos arranjos espaciais mesmo naqueles banhados por águas democráticas e pelo esforço de elaborar outras pedagogias para alcançar outros sujeitos.

Como se situa Clarice no “meio daquela gente toda” tendo que falar em dois minutos, para obedecer a regra? A pergunta que fez a si mesma ao receber a informação do tempo de fala foi: “o que eu consigo dizer em dois minutos?” Leu, rapidamente, uma carta e retomou ao seu assento.

O jogo da linguagem envolve dispositivos que se digladiam em *ponto de vista* e *exposição* convergentes e divergentes no quadro onde “{...} coisas diferentes aparecem quando mudamos as posições relativas entre o observador e observado” (GOMES, 2013, p. 19). Retomo a fala de Clarice:

“{..} na maioria das vezes, nessas reuniões, nós, indígenas, ficamos calados. E, quando falamos, uns parece entender o que queremos dizer, outros não entendem. Estão apressados, não têm paciência para escutar as nossas palavras. E nós, muitas vezes, não conseguimos entender qual é a pauta do encontro. Somos convidados a participar e, aí, somos informados que o tempo para falar é de dois minutos. Sinto que nem sempre temos espaço pra falar, então ficamos lá, ouvindo, caladas. Não é porque não temos o que dizer, é a forma que nem sempre nos permite dizer algo, falar” (maio de 2020²).

2 trecho extraído de entrevista concedida por Clarice, em 5 de maio de 2020, à autora deste artigo como parte de atualização de informações sobre o tema, tratado em novembro de 2019.

A medida do tempo para falar (a um público que carrega consigo outros públicos replicados em profusão simultânea pelas redes sociais), é mecanismo real de controle das relações de poder também agenciados nos protocolos dos eventos públicos e privados, da realeza e da plebe. Está inserida no que Guattari e Rolnik (1999, p.31) identificam como processo de subjetivações duplamente descentrados que implicam no funcionamento de natureza extra pessoal e individual.

Uns conseguirão se manifestar habilmente em dois minutos; outros não. Poderão desenvolver táticas ou estratégias para envolver palco e plateia na encenação que se estenderá sob os sinais ou não do ‘tempo esgotado’, na negociação por mais tempo para se completar naquela determinada cena. E aqueles que, ao receberem a informação do tempo disponível, mentalmente rejeitam usá-lo por registrá-lo como exíguo e ou por se sentirem incapazes de estabelecer a fala pretendida nessa medida de tempo. Uma das premissas de Guattari é que cada indivíduo e cada grupo social opera modelos de subjetividade

Na cronometragem que regem as etiquetas de reuniões o espaço para contemplar as diferenças do lugar de fala e do lugar de escuta irá se confirmar no resultado de embates agenciados. Há o roteiro e pode ocorrer a quebra de protocolo. A hierarquização a partir da ideia de valor do orador, do modelo de oratória de doutos e pessoas brancas coloca o mesmo tempo, cronometrado, para falas de culturas diferentes.

A impaciência no ato da escuta como trata o exemplo citado por Clarice, exige, como contraponto, um modelo equitativo de etiqueta que enuncie, para além de uma cultura protocolar, o respeito e o reaprender sobre a virtude da paciência em oposição a falta dela. Na perspectiva agostiniana a paciência está imbricada na busca em *continuum* da sabedoria e remete a outra noção de tempo, talvez mais próximo do que Clarice Tukano gostaria de ver acontecer nas reuniões entre aliados da causa.

Pensados numa lógica que objetiva alcançar o melhor resultado (para quem?), encontros, seminários, reuniões, painéis movimentam elementos diversos moldados à cultura de um mundo afeito a *rankings* de audiências, *curtidas*, *compartilhamentos* e *comentários* nas redes sociais. Na sociedade de controle, números são fermentados classificando o que foi apatia ou fracasso no circuito das realizações sociais, institucionais, religiosas, empresariais.

COMUNICAÇÃO & NARRATIVAS INDÍGENAS

No Brasil, faltam espaços naturais de circulação da literatura indígena. São poucos os autores indígenas que conseguiram transpor as fronteiras do silenciamento e difundir seus textos nos vários formatos e nas diferentes plataformas. Inexistem

políticas públicas que incentivem a realização de colóquios entre os povos indígenas, e entre estes e os não indígenas; e o país está longe de atender a um quadro satisfatório quanto à produção e disseminação das culturas indígenas nos ambientes escolares, nas universidades, nos institutos, nos eventos culturais e científicos, como valores culturais, sabedoria e conhecimento.

A construção de políticas governamentais e públicas no âmbito da comunicação e das narrativas indígenas envolve a vontade política para enfrentar e romper com níveis de tutela operacionalizados na relação institucional no trato com os indígenas. Prevalcem em operação mecanismos estatais que acoplados produzem sistemática subalternização dos indígenas e mantêm em vigência condutas de preconceito e discriminação como parte do projeto integracionista. Neste momento da história brasileira, estas condutas estão sendo acentuadas.

Em uma das atividades organizadas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)³, um debate online reuniu os pesquisadores João Paulo Barreto, do povo tukano, doutorando na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o antropólogo Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa, professor-doutor na Faculdade de Educação (FACED-UFAM), e o biólogo Phillip Fearnside, do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). Nele, um dos focos debatido foi a necessidade de a ciência se reposicionar na relação macro que mantêm com os povos indígenas e da recepção à produção do conhecimento, do respeito ao lidar com as percepções de conhecimento e saberes indígenas. As janelas do prédio científico permanecem estreitas e as portas estão fechadas embora em algumas delas os cadeados tenham sido abertos.

Inovar o cânone científico é uma das tarefas emergentes aos cientistas. Precisamos mobilizar pela elaboração e disseminação de outras epistemologias (SANTOS, 2010). A gestão dos encontros pede, nesse arcabouço, o repensar crítico da função do protocolo e da etiqueta, identificando o lugar dado às dimensões intercultural e multicultural. O desafio se coloca em pelo menos dois aspectos: confrontar as ligações vigentes dos procedimentos adotados nesses protocolos com traços de vinculação eurocêntrica; e reescrevê-los na perspectiva do Outro, reconhecendo-o, interligando.

As outras culturas pedem passagem e espaço de expressão nos manuais oficiais e extraoficiais dos eventos e da rotina da ciência, como postula Ailton Krenak (2019, p.63; p.69), ao questionar o valor absoluto do viés técnico sobre as outras dimensões. “{...} a ciência inteira vive subjugada por essa coisa que é a técnica”; e evocar a

3 O evento Marcha (virtual) pela Ciência - #paCTo pela Vida - realizado dia 7 de maio substituiu a reunião física anual da SBPC, cancelada em decorrência da pandemia da Covid-19. Foram realizados 40 debates, dois painéis nacionais; e registradas 57 mil visualizações nas páginas da SBPC no Youtube e Facebook, com 195 mil usuários (balanço divulgado em 8 de maio de 2020 no endereço: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticia>) acessado em 22 de maio de 2020.

religação como princípio. “{...}deveríamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo{...}”. A educação indígena, nesse contexto, exerce função libertária porque se realiza por meio de outras práticas. Sobre o tema, Gersem Luciano (2013, p. 91; p. 219) afirma: “{...} os intelectuais indígenas foram e continuam a ser atores fundamentais na luta pela autonomia étnica de seus povos{...}” e propõe como bandeira que “{...} a escola indígena cada vez mais se qualifique de forma adequada e coerente com os princípios de interculturalidade, da multiculturalidade e da intercientificidade{...}”. São rascunhos em elaboração dos outros conhecimentos não incluídos pelos agentes majoritários da ciência brasileira.

Possivelmente, se o percurso reivindicado por autores indígenas e o movimento indígena tivesse seguido o processo natural, considerando o marco da Constituição de 1988, rupturas importantes teriam sido consumadas. Outros artefatos do laboratório social estariam sendo hoje vivenciados, na literatura, na comunicação, na política, na cultura, na economia, na ciência. No DNA das instituições brasileiras já estariam expressas as digitais da mudança que, por sua vez, é peça fundamental para o aprimoramento da democracia nacional. Não existiriam as nódoas do retrocesso, mas a memória do percurso feito para eliminá-las.

Cabem na abordagem sobre os protocolos de encontros as perguntas de Zolin-Vesz (2016, p. 29): “Que alianças, que cumplicidades, que resistências nas interpretações” se movem nas paisagens das reuniões de diferentes ativismos do campo progressista? Como os aparatos tecnológicos de comunicação são manipulados, nesses acontecimentos, para divulgação e disseminação dos discursos agenciados por quais interesses?

Imageticamente, os encontros entre indígenas e não indígenas (a distinção feita é em decorrência do tema abordado neste *paper*) já seguiriam, na nossa utopia, outros desenhos arquitetônicos. A imagem é um código que fisga. Todos os artefatos constituintes de reunião, do seminário, de um painel carregam elementos que irão compor cenários comunicacionais. O gesto expresso no *convite* é um deles. Carregaria cerimoniosamente uma cesta de elementos enunciativos que podem ser o do compromisso de incluir, desconstruir progressivamente moldes de protocolos deterministas que articula a inclusão para não incluir. *Tempo* e *espaço*, nesse tipo de laboratório, seriam representados por adoção de estratégias de escuta melhor articuladas na bacia cultural brasileira-amazônica, sempre no esforço e na revisão crítica permanente do cuidado para que uma cultura, a dominante, não permaneça consagrando, nesses ambientes, modelos importados e impostos de uma *etiqueta* padronizadora do ritual de participação como um dos suportes da democracia ocidentalizada. São nas forças democráticas da sociedade esgotada que poderão brotar dispositivos da reinvenção de outras modalidades de representação que não

enclausura saberes, ao contrário, os convoca como novas referencialidades que possam se relacionar com a diversidade de suas formas (JOVCHELOVITCH, 2008, p.293).

Os outros passos na marcha das mulheres indígenas pelo direito de expressão tencionam para alcançar visibilidade na pauta da grande marcha. Após cumprirem as etapas da marcha maior, o que acontece no andar cotidiano dessas mulheres e de seus compromissos agendados? Serão parte dos nomes e dos números numa folha de frequência dos arranjos burocráticos de prestação de contas? Que alianças são tecidas nessas participações e que impactos produzem na reelaboração da etiqueta como instância de comunicação? Estes religam a esperança resiliente a que Thiél (2012, p. 154), descreve como ação para ampliar horizontes, orientar olhares e reflexões onde “{..} as peles silenciosas transformadas em peles sonoras encontram meios de afirmar suas identidades, construir alteridades, negociar sentidos, dar continuidade a tradições, ensinar e aprender”.

ESTRANHO INIBIDOR

Deolinda Freitas Prado⁴, do povo Desana, nascida em lauretê, região do Alto Rio Negro, fronteira com a Colômbia, recorda o sentimento vivido quando, em agosto de 1986, participou do 8º Encontro Nacional Feminista, realizado em Nogueira, bairro do Rio de Janeiro. Pela primeira vez viajava de avião para um lugar desconhecido e um encontro mais desconhecido ainda. Perdeu-se no aeroporto e no percurso até chegar à comunidade onde ocorria o encontro. Relata: “{...} ali, as mulheres falavam muito alto, discutiam muito, parecia que estavam todas brigando umas com as outras {...}. Fiquei calada, espiando tudo aquilo que estava acontecendo. E voltei para Manaus com a cabeça fervilhando. Era muita coisa. Nunca tinha visto uma reunião assim. Ao final, foi bom ter tido a coragem de ir e ver {...}”.

É possível que ao ser indicada entre as mulheres como “a que poderia viajar” para representar as indígenas na reunião e ter completado a missão, Deolinda Prado tenha se tornado a primeira indígena do Amazonas em um encontro feminista que articulava as lutas e as propostas para compor documentos de reivindicação de direitos na futura Constituição brasileira, assinada em 1988.

Deolinda compreendia e falava pouco o português. Chegou jovem a Manaus, contrariada, porque desejava permanecer na sua comunidade. Na capital amazonense trabalhou como doméstica e, ao engravidar, perdeu o posto de trabalho em uma cidade àquela época hostil aos indígenas, às mulheres indígenas. O ambiente hostil permanece.

Tornou-se uma das fundadoras e a primeira coordenadora da AMARN, em 29 de março de 1987, cargo que voltou a ocupar no ano de 2011. O “espiar” e a escuta

⁴ Trechos extraídos de entrevistas concedidas em 2016 à autora, com atualizações em m de 2020

de Deolinda permanecem entranhados nela. Atua até hoje na AMARN como guardiã da história da associação, a mais antiga organização de mulheres indígenas do Brasil em funcionamento; e mulher sábia, conselheira, em torno da qual as mais novas se articulam para conhecer a história e tecê-la no presente como expressão das lutas das indígenas e de suas comunidades (pautas que caminham sempre juntas). Nos encontros, fora da associação, Deolinda espia e escuta; nas rodas de conversa das indígenas, ouve, fala e rir. Sem medo aciona os fios do grande tear (a própria AMARN) e generosamente ensina sobre o trançado da vida feito de dores, tristeza, perdas, achados e alegria. É aparato metodológico a espera de ser conhecimento e incluído nas experiências comprometidas com rupturas de procedimentos supressores de direitos. O jeito de *espionar* e *escutar* de Deolinda está burilado em mais de sete décadas de existência e delinea outra comunicação possível de ser ampliada e influir nas formas do protocolo e da etiqueta utilizadas nos diversos ambientes.

Foram as escutas caminhantes de Francinara Soares⁵, Nara, do povo baré, feitas desde a infância, que a levaram enfrentar o desconhecido, espionar a *paisagem* dos encontros – onde os homens eram a maioria e os únicos com direito à fala - e, nos arranjos tecidos por indígenas, a se tornar a primeira mulher a assumir a coordenação-geral da Coordenadoria das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

Designada para ajudar na organização da assembleia geral da COIAB, em agosto de 2013, Nara Baré integrava a equipe de logística. Esse era o papel que deveria cumprir na arena dos acontecimentos que tiveram como palco a aldeia Umutina, no município Barra do Bugres, no Estado de Mato Grosso.

Nara recorda: “{...} eram 400 participantes, a COIAB conseguiu, naquele ano, levar representantes, os conselheiros, dos nove Estados da Amazônia. {...}. Primeiro a Miquelina me colocou para ser tesoureira numa chapa. Depois, Miquelina, Sonia, Valéria Paye e Simone disseram que eu deveria sair candidata à coordenação-geral. Recusei porque tinha meu filho pequeno que precisava de mim e tinha a faculdade de Administração, um sonho que eu tentava realizar com muita dificuldade. Disse não e segui para pegar algumas coisas em um carro. Aí, a Miquelina me tirou de lá, segurou meus braços e disse ‘vamos lançar uma candidatura feminina e é você’ Quando olhei, naquele momento, o rosto de cada uma delas, os olhos delas, não tive mais como recuar”.

Eleita coordenadora-geral, Nara Baré assumiu uma COIAB fragilizada econômica e politicamente. Passou a cumprir uma agenda regional, nacional e internacional onde o espionar e o escutar tornaram-se meios de aprendizado. Nos encontros com diferentes povos indígenas da Amazônia, Nara encontrou plateias unicamente formada por homens; pastores deliberando sobre as formas de participação dos indígenas e das

⁵ Trechos extraídos de entrevistas concedidas em 2016 à autora, com atualizações em m de 2020

indígenas nos eventos; mulheres indígenas que participavam a partir das escutas no momento da feitura dos alimentos e no das refeições; e aquelas que não se expressavam na língua oficial portuguesa.

Nessas viagens do ver e do sentir outras realidades do mundo foram se apresentando a Nara Baré, desconstruindo certezas e revelando outras verdades. “Aprendo muito em cada jeito de ser das pessoas e desses lugares”, reconhece sem minimizar os efeitos nela causados nos encontros e desencontros do seu caminhar. Hoje, a coordenadora-geral é ouvida por homens e mulheres em diferentes cenários e tempo determinado pela etiqueta prevalente. O que permanece, nos encontros, é o consenso de entendimento fortemente pactuado em torno da generalização no tratamento dos povos indígenas. “{...} é preciso querer compreender nossas diferenças. Não somos iguais porque somos indígenas. Mas, penso que esse aspecto levará tempo para ser aprendido, afinal os brancos que escrevem sobre nós, nos colocam insistem em negar nossas diferenças. Cada povo tem sua cultura e cada cultura é um universo de valores”.

EXPLORAÇÕES FINAIS

A *etiqueta* dos encontros está banhada por um conhecimento europeu que ganhou o novo mundo, as academias, os cursos de formação e os espaços institucionais onde o cerimonial é planejado e executado. Os discursos neles contidos carregam gestos que têm na colonialidade a fonte da matéria-prima usada na confecção dos artefatos cerimonialistas.

Quantas ideias pré-preparadas ou sacadas no momento desses encontros, reuniões ou seminários deixaram de vingar por conta do modelo de etiqueta que não contribui para uma participação plena e equitativa em reuniões de diferentes e diversas culturas e povos.

A porção colonial brasileira age nos diversos campos para estabelecer consensos de veto. E reage duramente diante daquelas e daqueles que, como as mulheres indígenas, insistem, apesar de tudo, em *espionar* e *escutar* os encontros onde elas estão cada vez mais buscando presença, para falar ou silenciar de acordo com o sentimento ao manejarem a modalidade tempo.

Nos arranjos arquitetônicos dos encontros, vistos como construções sociais conflituosas, inúmeras peças são acionadas até a concepção de protótipos que atendem, em geral, as convenções da tradição. Noções de participação, representação e representatividade, imbricadas, irão se revelar nas cenas do começo, meio e fim das reuniões. A linguagem se exprime nas relações de poder estabelecidas nesses ambientes.

Problematizar a *maneira adequada* por onde as noções de tempo e espaço são

exercidas nos encontros implica na revisão das etiquetas as quais os eventos estão afiliados; no questionamento dos formatos de representação, representatividade e participação, aqui sustentados pela interpretação dada por Jovchelovitch (2008, p.286; p.290; e p.291); no reconhecer a dificuldade que a ideia de tempo apresenta; e trazer ao debate as diferentes percepções sobre os efeitos do cronômetro como marcador dos tempos permitidos, encurtados, prolongados, vetados. Trata-se de confrontar um tempo marcado com o tempo representando por outros saberes e outros conhecimentos, outras cosmologias como as quais as culturas indígenas se vinculam.

O tempo em tudo perpassa. Os tempos de fala nos encontros estão presentes em diferentes manuais e roteiros. O marketing da política rege uma performance a ser apresentada em determinado tempo; a legislação eleitoral e partidária configura números em tempo no horário eleitoral; nos meios Televisão e Rádio o *script* está diretamente amarrado à escala dos horários; no futebol, são 90 minutos divididos em duas partes que poderão ter acréscimos arbitrados legitimamente ou não pelo juiz, parte da representação no espetáculo.

Como compreender e resgatar os outros tempos no recipiente onde o tempo oficial se materializa e determina? O tempo evocado por Clarice, Deolinda, Nara está em sintonia com outra cultura de acolhimento onde o ritmo da vida humana se completa no ritmo dos seres não humanos, do movimento das águas que enchem e secam os rios, os igarapés, os lagos, nos tempos da lua, nas mensagens das estrelas, no nascer e pôr do sol; numa circularidade da conversa.

O estranhamento no confronto dos tempos afeta a participação incentivando-a ou dificultando-a. As costuras nesse lidar com as diferenças no mundo poderão gerar outros raciocínios sobre os moldes dos encontros e alterar procedimentos. As rodas de conversa, visibilizadas no modelo freiriano de educação, e os formatos de conversa dos indígenas oferecem subsídios à busca a ser feita por aqueles e aquelas dispostos a forjar outros protótipos de ambientes de encontros. As vozes da Amazônia desenham um território onde *espionar, escutar e bubuiar* dão sentidos de participação. As mulheres indígenas produzem novas paisagens, com assinatura ecossistêmica e um de emergência que de acordo com Jovchelovitch (p.297) pede atenção aos muitos territórios da dor produzidos pela desigualdade. Esse gesto pode ser o outro passo para reinventar a etiqueta dos modos e dos tempos entre os diferentes nas interações que nos comprometem com a realização potencial da comunicação e do entendimento.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BASTOS, Élide Rugai; PINTO, Renan Freitas. **Vozes da Amazônia**: investigação sobre o pensamento social brasileiro. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

BURKE, P. e PORTER, R. **História Social da Linguagem**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra, 25ª ed. São Paulo. 1996;

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Editora Vozes, 18ª ed. Petrópolis/RJ, 2011.

GOMES, Paulo C. da Costa. **O Lugar do olhar** – elementos para uma geografia da visibilidade. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro. 2013.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Editora Vozes. Petrópolis/RJ. 1999;

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os Contextos do Saber** – Representações, comunidades e cultura. Editora Vozes. Petrópolis/RJ. 2008.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do Mundo**. Companhia das Letras, São Paulo. 2019.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para o manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Edição revista e modificada pelo autor. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das Minorias Ativas**. Editora Vozes. Editora Vozes. Petrópolis/RJ. 2011,

OROZCO, Yury Puello (Org.). **A presença das Mulheres nos Espaços de Poder e Decisão**. São Paulo: Max Editora, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. Edusp, São Paulo. 2002.

SANTOS, Boaventura de S. e MENESES, Maria P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina S. A. Coimbra. 2ª ed. 2010

THIEL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**: a Literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

VERDUM, Ricardo (Org.). **Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas**. Brasília: Inesc, 2008.

VIEIRA, Ivânia. **O discurso operário e o espaço da fala da mulher** - um estudo sobre o Linha de Montagem. Manaus: Editora Valer / Governo do Estado do Amazonas, 2002.

VIEIRA, Ivânia. **Lugar de Mulher** – A participação da indígena nos movimentos feministas e indígenas no Estado do Amazonas. Tese/Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2017.

ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **Linguagens e Descolonialidades** –arena de embates de sentidos. Editora Pontes. Campinas/SP. 2016.

BIBLIOTECAS DIGITAIS, DIREITOS AUTORAIS E O COMPARTILHAMENTO DE MATERIAIS (NÃO) AUTORIZADOS NO ESPAÇO DIGITAL

Data de submissão: 13/05/2020

Data de aceite: 20/07/2020

Natália Rodrigues Silva

Bibliotecária no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) - Campus Avançado Carmo de Minas

Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) (2018)

Graduada em Biblioteconomia pelo Centro Universitário de Formiga (UNIFOR-MG) (2012)

E-mail: natalia.silva@ifsuldeminas.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1447781105210047>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7771-9724>

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo compreender como os sentidos sobre o compartilhamento de obras na sociedade, hoje, face ao advento da Internet, são produzidos em relação às bibliotecas digitais e os direitos autorais. Busca compreender, também, de que maneira é produzido o imaginário de que o que se está disponível on-line é de livre reprodução e compartilhamento. Objetiva analisar como compartilhamento afeta a constituição de uma determinada posição sujeito autor, enquanto detentor do(s) direito(s) autorais. A problematização do trabalho, assim, se volta para uma compreensão de como os direitos

autorais são significados na contemporaneidade em relação ao gesto de compartilhar obras.

PALAVRAS-CHAVE: Bibliotecas digitais. Direito autoral. Análise de Discurso. Compartilhamento.

ABSTRACT: This research aims to understand how the meanings about sharing works in society, today, in the face of the advent of the Internet, are produced in relation to digital libraries and copyright. It also seeks to understand how the imagery is produced that what is available online is freely reproduced and shared. It aims to analyze how sharing affects the constitution of a given position as the author, as the holder of the copyright (s). The problematization of work, therefore, turns to an understanding of how copyright is meant in contemporary times in relation to the gesture of sharing works.

KEYWORDS: Digital libraries. Copyright. Discourse Analysis. Sharing.

1. INTRODUÇÃO

As tecnologias, em certas condições de produção de sentidos, tem produzido novas práticas de (com)partilhamento de “informações”, de maneira que as tentativas para se controlar a disponibilidade e a forma de acesso às obras que estão na internet é

uma das grandes preocupações e desafios da atualidade como, por exemplo, para produção e institucionalização de políticas públicas que sejam eficazes neste espaço. Ao falarmos em tecnologia, rapidamente a relacionamos com as tecnologias digitais, das máquinas on-line, inscritas na ordem da velocidade, efêmeras em seu tempo de circulação, no sentido de que a novidade hoje pode estar ultrapassada amanhã (SILVA, 2020). Nesse sentido, em relação ao digital, Orlandi (2016, p. 78) salienta que

[...] quando tomamos como objeto de reflexão o digital, em suas condições de existência e de produção – da ideologia pragmática (a da informação e da comunicação que engajam o cognitivo e o psicológico). O digital corresponde, nessa perspectiva, na conjuntura sócio-histórica que vivemos, à forma de linguagem que reflete o modo como a ciência, a tecnologia e administração se sobrepõem no funcionamento das práticas simbólicas que realizam o imaginário do sujeito pragmático. Ou seja: há contemporaneamente uma dominação pragmáticoideológica, seja como conhecimento, seja como produção do real. E as tecnologias, na forma que o digital oferece, correspondem à produção dominante dos processos de significação e de constituição dos sujeitos.

Orlandi (2017) reforça que com o digital, há um imaginário de que o conhecimento está relacionado quase basicamente somente com a tecnologia, e que há em circulação um imaginário de completude, de precisão, propiciado pelo digital. Ainda para a autora,

[...] a relação entre o digital com a tecnologia e a informação traz a relação inevitável com a quantidade. Isso, para a informação, já para o conhecimento, não é a quantidade, mas seu modo de produção que importa, e o modo de relação que estabelecemos entre linguagem, mundo, pensamento, resultando em sua compreensão (ORLANDI, 2017, p. 239-240).

É importante frisar que apesar de o digital propiciar o excesso de “informações”, não é a quantidade, o acúmulo que importa, mas como o conhecimento, o saber, são agregados aos sujeitos e, posteriormente, ressignificam sua relação com a sociedade.

Com o avanço e a popularização da internet surgem questionamentos quanto aos direitos autorais no espaço digital. A facilidade que existe em obter-se cópias e reproduções que não são autorizadas na e via internet colocam em evidência uma necessidade de proteção dos direitos autorais que sejam mais eficientes, sobretudo no que se refere ao espaço digital.

Os direitos autorais, como veremos mais adiante, foram legitimados em uma época em que não haviam tantos instrumentos tecnológicos que possibilitassem o compartilhamento, a alteração e reprodução instantânea e desautorizada de obras protegidas. Essa disponibilização de conteúdos on-line é cada vez mais usual e é uma prática considerada por muitos como comum.

Com esta pesquisa buscamos compreender como se constitui a relação de sentidos entre os direitos autorais e a “cultura científica” (PÊCHEUX, 1994) por hora presenciados. Por outro lado, nas políticas públicas, em especial a brasileira, buscaremos analisar como se constituem os sentidos sobre as relações existentes entre direitos autorais e as “bibliotecas digitais”, no espaço digital.

2 . AS BIBLIOTECAS DIGITAIS

De acordo com Cunha (2009) as bibliotecas digitais são frequentemente denominadas de maneiras distintas, tais como: “biblioteca virtual”, “biblioteca eletrônica”, “biblioteca sem paredes”. Conforme Sayão (2009, p. 8) essas diferentes denominações “possuem diferentes significados, mas que são usados frequentemente para designar a mesma coisa”.

Na literatura da Ciência da Informação e Biblioteconomia, temos como primeira biblioteca digital conhecida o protótipo de Vanevar Bush, datado de 1945, ao fim da Segunda Guerra Mundial. Bush a batizou como Memex (Memory Extension), “que em inglês ao pé da letra quer dizer memória extensiva, mas que na prática queria dizer memória expansível, ou memória que se possa expandir” (PROCÓPIO, 2004, p. 11). Segundo este autor ressalta “tal maquininha, trazia consigo o conceito do acesso a uma teia com servidores de conteúdo informacional interligada, que claramente Bush considerava ser a biblioteca universal do futuro” (p. 11).

Nesse sentido, temos que as primeiras bibliotecas digitais eram formadas por coleções digitais, constituídas por informações pessoais, organizacionais ou de grupos de trabalho e ambientes colaborativos (SAYÃO, 2008).

Para os fins desta pesquisa, consideramos, então, como concepção de biblioteca digital, a ideia que surge ao final do século XX, com o uso, em especial, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), em que foi possível a produção de informações em formato digital, e, conseqüentemente, com o uso das redes de comunicação que possibilitou que a informação estivesse disponível em diferentes formatos e em diferentes suportes.

As TICs proporcionaram que as bibliotecas deixassem de estar presentes somente em espaços físicos. Hoje elas são também digitais. As TICs, somada ao novo comportamento dos usuários, romperam os paradigmas cristalizados sobre as bibliotecas. O desenvolvimento das TICs possibilitaram a ampliação de produtos e serviços oferecidos em bibliotecas. Com o avanço tecnológico, e em especial da internet, estamos concebendo e conhecendo uma outra forma de biblioteca. Percebe-se que com o advento e popularização da internet, o sentido e o discurso sobre/de biblioteca foram se modificando. Antes vista como um espaço de depósito de materiais as bibliotecas viram seus sentidos e objetivos serem transformados a medida que a sociedade se expandia e evoluía.

As TICs possibilitaram as bibliotecas, por exemplo, que o tratamento da informação fosse realizado de forma automatizada e que os catálogos on-line das bibliotecas pudessem ser acessados de qualquer lugar do globo, por quem tenha acesso à internet. Que as bibliotecas possuíssem acervos digitais, com materiais e suportes diversificados. De uma instituição denominada por muitos e reduzida por

anos a um depósito de materiais a biblioteca é hoje aliada do processo de ensino-aprendizagem, é uma instituição propulsora e propagadora de conhecimento. O discurso sobre o que é biblioteca mudou.

O espaço digital possibilitou um discurso em que na internet e nas “bibliotecas digitais” é possível encontrar de tudo o que se precisa em matéria de informação para se manter atualizado ou informado, seja para fins pessoais ou acadêmicos. Alguns sites ou “bibliotecas digitais” inclusive vendem esta ideia, este discurso de completude. Mas será que isso é verdade ou essa ideia de completude faz parte de um imaginário?

Assim, há um imaginário, um pré-construído de que tudo está disponível nas “bibliotecas digitais”, ali em tela. Mas será que apesar da popularização da internet, todos realmente têm acesso à informação e ela está disponível para todos na denominada “sociedade da informação” (CAPURRO, 2017; ORLANDI, 2016)?

3 . DIREITOS AUTORAIS: UMA BREVE HISTÓRIA

Na história dos direitos autorais, tradicionalmente, Roma e Grécia são conhecidas como as primeiras as civilizações a tratar sobre a preservação da propriedade intelectual.

Inicialmente, temos que neste período as regras a respeito da propriedade intelectual era baseada nos costumes e usos da época, não havendo assim uma legislação específica que protegesse efetivamente as obras publicadas neste período, sobretudo porque a educação e a escrita não eram autorizados para todos os membros da sociedade. Nesse sentido, Souza (2013) nos diz que as pessoas que copiavam ou mesmo faziam uso de uma obra sem autorização prévia sofria punições. Como exemplo desta punição por uso indevido de obras, o autor cita que as pessoas chegavam a ter as próprias mãos amputadas.

Na Idade Média, a reprodução de materiais era feita nos mosteiros, acredita-se que sem fins lucrativos, e priorizava-se a disseminação de temas religiosos. A autoria das obras não era identificada, pois a elaboração e reprodução era realizada dentro do próprio mosteiro, o que dificultava ou mesmo impedia que houvesse autoria individual (PARANAGUÁ; BRANCO, 2009).

Nessa época, também existiam os escritos políticos, cujo ápice era o reconhecimento da autoria e sua consequente divulgação.

[...] havia, na organização da produção cultural da Idade Média nestes locais, a estrutura primária das futuras obras coletivas. Paralelamente, existiam os escritos de conteúdo político, cujo ganho essencial era o reconhecimento da autoria, e sua consequente divulgação. Além disso, neste período, têm-se as apresentações públicas de caráter literário e representativo, que podem ser descritos como antecessores dos direitos de representação, complemento dos direitos de reprodução na configuração dos direitos patrimoniais (SOUZA, 2013, p. 12).

A invenção da prensa de Gutenberg, no século XI, possibilitou que começasse a se pensar em direito autoral, devido a invenção permitir a publicação de obras em série (SOUZA, 2013). Contudo, no início, essas proteções não protegiam o autor, mas os impressores e editores, como uma maneira de garantir que estes tivessem um retorno financeiro pelas obras (MELLO, 2013).

A Inglaterra se destaca como o país precursor da proteção de obras e autores. Assim, temos que em 1709, a rainha Ane outorgou o *Copyright Act* (ato do direito de cópia), cuja lei passou a regular e proteger os autores copistas (SOUZA, 2013). Direito autoral é, então, a ramificação do Direito que versa sobre os direitos dos autores. Louis d’Héricourt, advogado francês, é tido criador do termo, em 1725 (FRAGOSO, 2009).

O *droit d’Auteur*, da França, que surgiu com a Revolução Francesa, abolindo o modelo de privilégios e estabelecendo o caráter moral do direito do autor e o *copyright* norte-americano, que surge no final do século XVIII, são termos que se destacam na história e no desenvolvimento dos direitos autorais (MELLO, 2013).

Com a finalidade de se unificar o discurso sobre os direitos autorais, tivemos alguns tratados como a Convenção de Berna (1886), que debate sobre o direito autoral em âmbito internacional. O tratado então discute e regula algumas questões que envolvem a proteção dos direitos autorais.

De acordo com Fragoso (2009, p. 84) a Convenção de Berna foi “firmada em 09 de setembro de 1886, [...] [e] constitui até hoje, o instrumento-padrão para o Direito de Autor”. Em 1908, o documento foi revisto em Berlim, na Alemanha, porém essa revisão não abordou os direitos autorais de forma pessoal, apenas aperfeiçoou este sobre o viés patrimonial. No ano de 1928, o documento foi novamente revisto, e foram inseridos os direitos morais do autor, no âmbito de proteção internacional (SOUZA, 2013). Atualmente, são 164 países, incluindo o Brasil, que aderem ao tratado.

Ao falarmos de direitos autorais é importante citarmos e movimentarmos a noção de autoria. Para Orlandi (2009, p. 74), a autoria “é uma função do sujeito”. Segundo Pfeiffer (1995, p. 30) “[...] a questão da autoria tem sido compreendida como uma posição discursiva em que o sujeito se coloca como responsável pelo seu dizer, inscrevendo-se historicamente”.

Mas, afinal, o que é o autor? De acordo com Orlandi (2008, p. 77), “o autor é a função discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições”.

O autor é o “fundador de discursividade”, aquele que cria um texto a partir dos quais outros textos podem se formulados. Um ‘princípio de autoria’ pode assim ser reconhecido entre um texto e outro, e a autoria para este estudioso é esse princípio de regularidade (FOUCAULT, 1992).

Para Orlandi (2009), a relação do dizer com a interpretação são características para a constituição do autor. Para a autora, o sujeito “[...] só se faz autor se o que ele produz for interpretável” e se ele “inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer” (p. 70).

Em relação à autoria, temos também a função-autor, uma das posições que podem ser ocupadas pelo sujeito. Nos dizeres de Orlandi (2001, p. 65-66),

[...] se temos, de um lado, a função autor como unidade de sentido formulado, em função de uma imagem de leitor virtual, temos, de outro, o efeito-leitor como unidade (imaginária) de um sentido lido. [...] o efeito leitor é uma função do sujeito como a função-autor.

A autoria é, então, uma função do sujeito. É por meio da função-autor que o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do seu dizer. Orlandi (2001, p. 65) salienta que a função-autor “constrói uma relação organizada – em termos de discurso – produzindo um efeito imaginário de unidade”.

A função autor qualifica a existência, a circulação e o funcionamento de alguns discursos na sociedade. Para Foucault (1992, p. 48) a função autor, “[...] não se exerce de forma universal e constante sobre todos os discursos”, conforme a época, o critério de autoria dos discursos varia.

Pêcheux (1988) nos diz que se o sujeito tem a ilusão de ser a origem do seu dizer, essa ilusão é necessária para que ele possa se constituir (como sujeito), inscrevendo, assim, seu dizer no interdiscurso. Pêcheux (1988, p. 215, grifos do autor), reforça que o sujeito “é, constitutivamente, *colocado como* autor responsável por seus atos (por sua ‘conduta’ e ‘palavras’), em cada prática que se inscreve”. Assim, o autor produz efeito de autoridade e legitimidade por meio de suas palavras, produzindo, dessa forma, esse efeito de autoria.

3.1 Políticas públicas sobre direitos autorais no Brasil

No que se refere ao Brasil, em relação as políticas públicas, os decretos e leis buscam legitimar os direitos do autor. Em relação as políticas públicas brasileiras sobre direitos autorais, temos o código criminal de 1830, que proibia a reprodução de obras compostas ou traduzidas por brasileiros que é a base dos antecedentes legislativos nacionais. Em 1891, com a edição da primeira constituição brasileira, o direito autoral passa a ser regulado, assegurando aos autores de obras literárias ou científicas e a seus herdeiros, o direito exclusivo de reprodução das obras. A lei nº 496, de 1898, é a primeira lei sobre o direito autoral no Brasil (FRAGOSO, 2009).

Com o advento do Código Civil Brasileiro, de 1916, os direitos dos autores foram, finalmente, incorporados de modo expressivo ao nosso Direito Positivo, no capítulo que trata da Propriedade (“Da Propriedade Literária, Científica e Artística”) e, por fim, tivemos a edição da lei autoral nº 5.988/73, de 14 de dezembro de 1973. Entretanto, anteriormente à Lei nº 5.988/73 tivemos no Brasil a Lei 4.944, de 6 de abril de 1966, com a regulamentação do Decreto nº 61.123, de 1º de agosto de 1967, versando sobre direitos conexos aos de autor (FRAGOSO, 2009, p. 70).

De uma perspectiva mais atual sobre os direitos autorais no Brasil, temos hoje em vigor a Lei de Direitos Autorais (LDA) nº 9.610/1998. A LDA é recente se comparada a outros países que já discutem e regulam sobre a matéria a mais tempo. Vale frisar também que a LDA foi sancionada em uma época em que não existiam tantas tecnologias disponíveis e com facilidade de acesso.

Assim, temos que a Propriedade Intelectual brasileira é dividida em duas áreas: a Propriedade Industrial (patentes, marcas, desenho industrial, indicações geográficas e proteção de cultivares) regida pela lei 9.279/96 e a do Direito Autoral (obras literárias e artísticas, programas de computador, domínios na Internet e cultura imaterial), que é regida pela lei 9.610/98 (SCALCO, 2013).

Os direitos de autor, no Brasil, também são divididos em duas partes: direito moral e direito patrimonial. Conforme Fragoso (2009) usamos o termo direitos, no plural, para nos referir a essas duas partes.

A respeito do direito moral Fragoso (2009, p. 29), salienta que “[...] a expressão “direito moral” surgiu inicialmente na França em 1872, cunhada pelo advogado André Morillot, designando prerrogativas vinculadas à personalidade do autor”. O autor ainda reforça que o termo direito moral foi estabelecido pela Conversão de Berna, em seu artigo 6 bis¹, por meio da salvaguarda dos direitos de paternidade, de integridade e de modificação e está relacionado aos seus créditos, ou seja, o direito de pleitear sua autoria. “Esse direito é irrenunciável, ou seja, o autor não pode abrir mão dele nem vendê-lo ou transferi-lo” (KISCHELEWSKI, [200-], s/p).

O direito moral possibilita que o autor tenha seu nome publicado na obra, podendo recusar-se a modificá-la, ou mesmo suspender a sua utilização, caso esteja sendo usada de forma que prejudique sua imagem e/ou até mesmo sua honra. Por esse direito é dada a possibilidade de se reconhecer que a obra foi criada pelo autor e, por sua vez, de garantir que este receba créditos pela sua criação (SILVA, 2019).

Conforme Silva (2019) a comprovação de criação original da obra se dá por meio de sua caracterização e distinção. As criações intelectuais contêm traços, marcas e formas de expressão do seu autor e mostram sua originalidade. O direito moral surge a partir do momento em que a obra é criada e o autor recebe o reconhecimento de sua publicação e divulgação. “A obra criada transcende o tempo, ela permanece

1 1) Independentemente dos direitos patrimoniais de autor, e mesmo depois da cessão dos citados direitos, o autor conserva o direito de reivindicar a paternidade da obra e de se opor a toda deformação, mutilação ou a qualquer dano à mesma obra, prejudiciais à sua honra ou à sua reputação.

2) Os direitos reconhecidos ao autor por força do parágrafo 1) antecedente mantêm-se, depois de sua morte, pelo menos até à extinção dos direitos patrimoniais e são exercidos pelas pessoas físicas ou jurídicas a que a citada legislação reconhece qualidade para isso. Entretanto, os países cuja legislação, em vigor no momento da ratificação do presente Ato ou da adesão a ele, não contenha disposições assegurando a proteção depois da morte do autor, de todos os direitos reconhecidos por força do parágrafo 1) acima, reservam-se a faculdade de estipular que alguns desses direitos não serão mantidos depois da morte do autor.

3) Os meios processuais destinados a salvaguardar os direitos reconhecidos no presente artigo regulam-se pela legislação do país onde é reclamada a proteção (CONVENÇÃO DE BERNA, 1886, s/p).

sempre sendo de autoria do autor que a criou e nada mudará isso” (REIS; ROZADOS, 2013, p. 4).

Por sua vez, o direito patrimonial garante que o autor faça uso e disponha de determinada obra da maneira como achar mais apropriada. O autor tem os privilégios dos direitos patrimoniais somente durante um determinado período. Nesse sentido, o autor, por meio do direito patrimonial “[...] pode permitir que terceiros usem, traduzam e reproduzam sua obra, negociando sua utilização de forma integral ou parcial. Essa negociação pode ser feita em caráter gratuito ou não” (KISCHELEWSKI, [200-], s/p).

Com o avanço das tecnologias, em especial, da internet a discussão e o estabelecimento de normas, leis ou decretos que sejam mais eficientes e eficazes neste espaço, ganham mais força. Nesse sentido, temos que

No plano jurídico, como decorrência da ampliação do universo tecnológico e da crescente difusão de obras pela rede, vemos também o aumento da tensão entre o direito à informação e o direito de reprodução; entre o direito dos autores e outros titulares e os interesses públicos, em particular a informação, aí incluída a educação (FRAGOSO, 2009, p. 74).

Contudo, mediante ao avanço tecnológico que vivenciamos, no que se refere ao Brasil, podemos dizer que a internet não modificou os direitos autorais. A LDA, apesar de ter sido sancionada em um período em que as tecnologias não eram de acesso rápido ou fácil, também é aplicada, ou seja, também se refere ao espaço digital, pois, em seu artigo 7, diz que “são obras intelectuais protegidas as criações do espírito, *expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível*, conhecido ou que se invente no futuro (BRASIL, 1998, s/p, grifos nosso)”. Assim, podemos compreender que a LDA também se refere ou se aplica ao espaço digital.

Mesmo assim, com essa proteção da LDA também no espaço digital, muitas pessoas infringem a lei dos direitos autorais neste espaço como, por exemplo, pelo compartilhamento desautorizado de materiais, que são por sua vez, protegidos pela LDA.

4 . AS PRÁTICAS DE (COM)PARTILHAMENTO NO ESPAÇO DIGITAL

O espaço digital possibilitou novas práticas de (com)partilhamento, isso é fato. Hoje é fácil encontramos diversos sites ou “bibliotecas digitais” que disponibilizam a seus “usuários” materiais para download, que tornam a prática de (com)partilhamento cada vez mais comum, ou seja, algo inerente ao uso desses sites ou “bibliotecas digitais”. Nesse sentido Branco, e Britto (2013, p. 27) salientam que “em razão da imaterialidade de textos, músicas, fotos e vídeos, todo esse conteúdo fica muito mais suscetível ao uso não autorizado do que as mesmas obras quando inseridas em suportes físicos”.

Vale ressaltar que as informações que estão disponíveis na internet nem sempre estão autorizadas para download, ou seja, estão legitimadas para compartilhamento de forma indiscriminada. A LDA, em seu artigo 24, inciso IV diz que são direitos morais do autor “o de assegurar a integridade da obra, opondo-se a quaisquer modificações ou à prática de atos que, de qualquer forma, possam prejudicá-la ou atingi-lo, como autor, em sua reputação ou honra” (BRASIL, 1998, s/p). Ou seja, podemos a partir deste trecho compreender que a divulgação, o compartilhamento e a divulgação de determinada obra sem o consentimento ou autorização do autor é um ato que infringe os direitos autorais.

As tecnologias, em especial, a internet, coloca em circulação o discurso que as informações estão mais fáceis e rápidas, mas será que isso é verdade? O acesso à informação é está disponível de forma igualitária para todos que dela necessitam?

Nesse sentido, Orlandi (2006) nos chama a atenção ao dizer que temos uma ilusão de igualdade, pois nem todos têm acesso às informações disponíveis na rede, ou melhor, nem todos tem acesso as informações postas como disponíveis no discurso para todos no espaço digital. Diria, assim, que a internet propiciou um imaginário de socialização que possibilita o acesso e o (com)partilhamento do conhecimento.

As “bibliotecas digitais” que facilmente encontramos na internet, disponíveis para acesso a um clique ou mediante um cadastro estão inseridas em uma prática de (com)partilhamento, pois disponibilizam obras não autorizadas para uso, em que por exemplo, para que eu faça um download eu tenho que fazer um upload, assim, elas funcionam por meio de um trabalho colaborativo entre seus “usuários” (membros). Essas “bibliotecas digitais” produzem sentidos de interatividade e conectividade, de um acesso para todos.

Estas “bibliotecas digitais”, são determinadas e definidas enquanto sentidos de colaboratividade e de conectividade, bem como de internet, pois são os “usuários” que inserem materiais para formar seus “acervos”, e, para acessar os conteúdos que elas ofertam, é preciso estar conectado à internet, e também a outros “usuários” o que possibilita que os materiais sejam trocados e (com)partilhados entre esses.

Dias e Coelho (2016, p. 37), salientam que

A colaboratividade e a conectividade são características da mobilidade contemporânea, dos movimentos urbanos contemporâneos, das formas de organização do espaço e das instituições e também da constituição dos sujeitos e dos processos de ressignificação dos sentidos.

Assim, podemos dizer que esse sentido de colaboratividade está relacionado com o atual momento que vivemos, em especial, pelo uso da internet em que as “bibliotecas digitais” ou as ferramentas que possibilitam o (com)partilhamento de informações são de fácil manuseio e rapidamente disseminadas entre os seus “usuários” e tem seu uso cada vez mais popularizados.

Vale ressaltar que muitos “usuários” destas “bibliotecas digitais” desconhecem que esta prática de (com)partilhamento infringe a LDA, talvez por ser uma prática tão comum e tão usual o gesto de fazer um upload e um download de materiais passa despercebido como uma prática que fere os direitos de autor.

Ademais, a partir disso, diria que essas “bibliotecas digitais” que se inserem nessa prática de (com)partilhamento, não são bibliotecas digitais, mas plataformas digitais colaborativas. Ao dizer que são plataformas digitais colaborativas, isso se dá pelo fato de serem os próprios “usuários” os responsáveis em “alimentar” seus acervos com materiais, em sua maioria, digitalizados e (com)partilham estes com outros “usuários” (membros) por meio de uploads e downloads, numa forma de colaboratividade em que, por exemplo, para que eu possa ter acesso a um determinado material de uma plataforma, eu tenho que “doar” outro. Essa “doação” de um outro material não precisa necessariamente ser de minha autoria ou não é necessário uma autorização por parte do autor, detentor dos direitos autorais, para que seja inserido sua obra dentro destas plataformas. Assim, muitos dos materiais que fazem parte do “acervo” destas plataformas digitais colaborativas não são autorizados pelos seus autores a estarem ali, tendo sua obra digitalizada e disponibilizada para uso indiscriminado.

Nestas plataformas digitais colaborativas percebemos que o “usuário” ao fazer o upload de um material em uma das plataformas, que não é de sua autoria, acaba assumindo, naquele espaço, um dos papéis do autor, de detentor de direitos, pois “autoriza” essa divulgação naquele espaço. Desse modo, o “usuário” ao fazer o upload divulga uma obra que não lhe “pertence” em termos legais, mas ao ser lançado na plataforma por esse “usuário” ele assume este papel de autor. Assim, as plataformas digitais colaborativas, pela posição sujeito “usuário”, produzem um imaginário de liberdade de “uso”, de acesso livre, de livre (com)partilhamento. O espaço digital possibilita a esses “usuários” esse imaginário de “liberdade”. Liberdade essa para inserir materiais nas plataformas e (com)partilhar arquivos com outros sujeitos. (SILVA, 2020).

5 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre as “bibliotecas digitais” ou melhor as plataformas digitais colaborativas e os direitos autorais ainda é uma questão complexa. O advento da internet possibilitou que estas plataformas fossem cada vez mais populares e, conseqüentemente, mais utilizadas. A prática de (com)partilhamento de materiais dentro dessas plataformas é comum e muitos dos “usuários” que fazem upload de um material nestes sites que não é de sua autoria ou um download não sabem que

está prática é ilegal, que há uma lei que protege estes materiais, inclusive no espaço digital.

Em relação ao Brasil, apesar da LDA não citar claramente a proteção dos direitos autorais na internet, cita em seu artigo 7 que “são obras intelectuais protegidas as criações do espírito, *expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro*” (BRASIL, 1998, s/p, grifos nosso), assim podemos entender que, a lei 9.610/98 protege os direitos autorais também no espaço digital, e pode e deve ser aplicada também neste espaço.

Apesar disso, existem inúmeras “bibliotecas digitais”, sites que disponibilizam para upload ou download materiais protegidos pelos direitos autorais, que acabam possibilitando ou ocasionando que os seus “usuários” façam uso indevido de obras de terceiros. Muitos autores que têm seus materiais inseridos nestes sites não autorizaram que sua obra, sua produção intelectual, estejam postas e circulando de maneira indiscriminada nestes sites.

Ademais, vale ressaltar que o espaço digital propiciou uma situação nova e inesperada no que se refere a proteção dos direitos autorais e no modo como as informações são (com)partilhadas e postas em circulação. A discussão é complexa e deve ser abordada entre os diversos profissionais envolvidos com a questão. Por fim, é importante reforçar que a internet não modificou os direitos autorais, eles existem e devem ser respeitados, seja no espaço físico ou no digital, ou seja, os sentidos do que é dito em um lugar está em relação ao que é dito em outro lugar.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Renato Vieira da. Biblioteca Digital: uma abordagem conceitual. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E GESTÃO DA INFORMAÇÃO, 14, 2011, Maranhão. **Anais [...]** Maranhão, 2013. Disponível em: <http://rabci.org/rabci/sites/default/files/BIBLIOTECA%20DIGITAL%20uma%20abordagem%20conceitual.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017

BRANCO, Sérgio; BRITTO, Walter. **O que é Creative Commons?** Novos modelos de direito autoral em um mundo mais criativo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 20 fev. 1998.

CAPURRO, Rafael. A liberdade na era digital. *In*: GONZÁLEZ DE GOMEZ, Maria Nelida de; CIANCONI, Regina de Barros. **Ética da Informação**: perspectivas e desafios. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda., 2017. p. 45-66

CONVENÇÃO de Berna para a proteção das obras literárias e artísticas, 1886. Disponível em: http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/bresil/brazil_conv_berna_09_09_1886_por_orof.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

CUNHA, Murilo Bastos da. Desafios na construção de uma biblioteca digital, **Ciência da Informação**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 257-268, set/dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v28n3/v28n3a3.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

DIAS, Cristiane. **Memória metálica**. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=119>. Acesso em: 23 mar. 2017.

DIAS, Cristiane. Arquivos digitais; da des-ordem narrativa à rede de sentidos. In: GUIMARÃES, Eduardo, PAULA, Mirian Rose Brum de (Orgs.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

DIAS, Cristiane; COELHO, Cidarley Grecco Fernandes. Do discurso digital: ciência, escrita e colaboratividade. **Fragmentum**, n. 48, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/23312>. Acesso em: 27 fev. 2018.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Vega: Passagens, 1992.

KISCHELEWSKI, Flávia Lubieska N. **Entenda o direito autoral**. [S.l]: Positivo Informática SA, [200-]. Disponível em: <http://www.aprendebrasil.com.br/pesquisa/swf/DireitoAutorial.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

LAGAZZI, S.; ORLANDI, E. P, (Orgs.) **Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes. 2006.

LUCAS, Clarinda Rodrigues. **Indexação: gesto de leitura do bibliotecário**. 1996. 100 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em aberto**, Brasília, Ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Formas de Conhecimento, Informação e Políticas Públicas. **Animus - revista interamericana de comunicação midiática**, v. 17, p.11/22, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/2373/2458>. Acesso em: 14 abr. 2017

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu tu ele**. Campinas: Pontes Editora, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Formas de Conhecimento, Informação e Políticas Públicas. **Animus - revista interamericana de comunicação midiática**, v. 17, p.11/22, jan./jun. 2010.

PARANAGUÁ, Pedro; BRANCO, Sérgio. **Direitos autorais**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Campinas, Campinas, SP: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PROCÓPIO, Ednei. **Construindo uma biblioteca digital**. São Paulo: Edições Inteligentes, 2004.

REIS, Juliani Menezes do, ROZADOS, Helen Beatriz Frota. Direito autoral e o livro eletrônico: os desafios da Era Digital. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25, 2013, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/TGI061%20REIS%20ROZADOS.pdf>>. Acesso em: 16 ago 2017.

SAYÃO, Luis Fernando. Afinal, o que é biblioteca digital? **Revista USP**, n. 80, p. 6 – 17, dez./fev., 2008-2009. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/revusp/n80/02.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2017.

SAYÃO, Luis Fernando. Bibliotecas digitais e suas utopias. **Ponto de Acesso**, Salvador, v.2, n.2, p. 2-36, ago. /set. 2008. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/2661>. Acesso em: 27 mar. 2017.

SCALCO, Nathália Ceratti. **Direito autoral e internet (encontros e desencontros), 2013**. Disponível em: http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2013_1/nathalia_scalco.pdf. Acesso em: 16 mar. 2017.

SILVA, Natália Rodrigues Silva. **Bibliotecas digitais ou plataformas digitais colaborativas?** por uma compreensão do funcionamento das bibliotecas digitais (não) autorizadas no espaço digital. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Natália Rodrigues. As bibliotecas digitais (não) autorizadas e a questão dos direitos autorais no gesto de compartilhar. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 9, p. 14666-14678 set. 2019. Disponível em: 10.34117/bjdv5n9-071. Acesso em: 07 maio. 2020.

TAMMARO, Anna Maria; SALARELLI, Alberto. **A Biblioteca Digital**. Briquet de Lemos: Brasília, 2008.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Mauriceia Silva de Paula Vieira - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós-graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista.

Patricia Vasconcelos Almeida - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós-graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

ÍNDICE REMISSIVO

A

A cartomante 39, 46, 47, 48

Análise de Discurso 105, 106, 107, 118, 131, 138, 143, 148, 164, 175

Anúncio 8, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104

Aspectos Estilísticos 70, 79

B

Bibliotecas Comunitárias 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23

Bibliotecas digitais 9, 164, 165, 166, 167, 171, 172, 173, 174, 176

C

Cinema 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61

Círculo de leitura 18, 19

Comunidade Surda 8, 119, 120, 121, 125, 128, 129, 137

D

Dialógico 60, 65

Direito de Expressão 152, 159

Ditadura militar 21, 24, 25, 26, 28, 30, 34, 35, 38, 62

Drama moderno 60, 61, 64, 65, 68, 69

E

Escrita 6, 7, 8, 1, 3, 4, 5, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 37, 41, 43, 45, 54, 62, 66, 70, 73, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 98, 106, 107, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118, 124, 125, 127, 167, 175

Escrita e oralidade 82, 83

Estética 7, 37, 38, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 64, 80, 130

Etiqueta 8, 152, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162

F

Feminismo 139, 141, 142, 143, 148, 150

G

Gênero 8, 41, 42, 57, 64, 81, 91, 92, 96, 97, 99, 101, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 151

I

Implicações pedagógicas 82, 83, 85

Inclusão escolar 8, 128, 131

L

Leitura e escrita 1, 3, 5, 9, 14, 15, 22, 76, 106

Libras 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 136, 137

Língua Portuguesa 8, 9, 40, 71, 72, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 91, 117, 119, 120, 122, 125, 126, 130, 177

Lúdico 5, 6, 12, 110, 111, 117, 147

M

Memória 20, 24, 26, 30, 33, 34, 35, 37, 38, 49, 51, 80, 106, 109, 114, 115, 116, 118, 141, 144, 147, 149, 158, 166, 175

Mulheres Indígenas 8, 152, 153, 154, 159, 160, 161, 162, 163

Multimodalidade 92, 93, 94, 96, 97, 100, 104, 105

N

Narração 24, 26, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 55, 56

Narrativa musical 39, 40, 45

O

Opera 39, 40, 156

P

Prática de Ensino 8, 119, 122, 126

Práticas de leitura 6, 5, 13, 14, 15, 18, 19, 22

Produção Textual 70, 71, 72, 73, 76, 78, 90, 91, 130

Psicanálise 106, 107, 111, 117, 132

Publicidade 52, 55, 92

R

Resistência 6, 7, 13, 21, 22, 28, 49, 51, 53, 54, 56, 58, 135, 139, 140, 144, 147, 148, 149

S

Subjetividade 8, 24, 33, 37, 49, 51, 67, 106, 107, 110, 115, 117, 139, 149, 155, 156

Surdo 8, 120, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138

T

Tragédia 36, 41, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 77

Transexualidade 139, 145, 146



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**