

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

MUITAS  
VOZES

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

<b>REITOR</b>	Carlos Luciano Sant'ana Vargas
<b>VICE-REITORA</b>	Gisele Alves de Sá Quimelli
<b>PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO</b>	Osnara Maria Mongruel Gomes
<b>COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM</b>	Silvana Oliveira
<b>EDITOR GERAL</b>	Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
<b>EDITOR DA SEÇÃO DOSSIÊ</b>	Djane Antonucci Correa
<b>PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO</b>	Andressa Marcondes
<b>CRIAÇÃO DE CAPA</b>	Dyego Chrystenson Marçal

## CONSELHO EDITORIAL

<b>Benito Martinez Rodriguez</b> - UFPR
<b>Claudia Mendes Campos</b> - UFPR
<b>Desirée Motta-Roth</b> - UFSM
<b>Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira</b> - UECE
<b>Julio Pimentel Pinto</b> - USP
<b>Kanavillil Rajagopalan</b> - UNICAMP
<b>Maria Ceres Pereira</b> - UFGD
<b>Naira de Almeida Nascimento</b> - UTFPR
<b>Orlando Grosseguesse</b> - Universidade do Minho
<b>Regina Dalcastané</b> - UNB
<b>Rosana Gonçalves</b> - Unicentro
<b>Rosane Rocha Pessoa</b> - UFG
<b>Waldir do Nascimento Flores</b> - UFRGS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

# MUITAS VOZES

REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ESTUDOS DA  
LINGUAGEM  
UEPG

DOSSIÊ ENTRE  
HEGEMONIAS E  
SABERES SUBALTERNOS  
NA UNIVERSIDADE  
DO SÉCULO XXI



*Editora*  
UEPG

Muitas Vozes / Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem,  
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Editora UEPG.  
Vol. 1, n.1 (jan–jun. 2012). Ponta Grossa, 2012-  
Semestral.

Vol. 7, n.1 (jan–jun. 2018)

ISSN 2238-717X (Versão impressa)  
ISSN 2238-7196 (Versão online)

1- Linguagem. 2- Identidade. 3- Subjetividade.

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

#### **INFORMAÇÕES / DISTRIBUIÇÃO / PERMUTAS**

Muitas Vozes

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade  
Praça Santos Andrade n.1  
Sala 115 – Bloco B  
84.030-900 Ponta Grossa - PR

**Endereço eletrônico:** <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes>

E-mail: [revistamuitasvozes@gmail.com](mailto:revistamuitasvozes@gmail.com)

Permutas - E-mail: [intercambio@uepg.br](mailto:intercambio@uepg.br)

#### **VENDAS**

**Editora e Livrarias UEPG**

Fone/fax: (42) 3220-3306

Email: [editora@uepg.br](mailto:editora@uepg.br)

<http://www.uepg.br/editora>

**Pede-se permuta**

Exchanged Requested

2018

# SUMÁRIO

## SUMMARY

<b>Apresentação</b> .....	7
<b>Dossiê Entre hegemonias e saberes subalternos na Universidade do Século XXI</b>	
As sendas da formação acadêmica: um teimoso diálogo entre vida, causa social e universidade <i>The paths of academic formation: a stubborn dialogue between life, social cause and university</i> <b>João Batista Costa Gonçalves; Marcos Roberto dos Santos Amaral</b> .....	18
“O que de fato é ser um professor de inglês?” Descobrimo a docência no contexto PIBID <i>“What is actually being an english teacher?” Discovering teaching in the PIBID context</i> <b>Rozana Aparecida Lopes Messias; Anna-Katharina Elstermann</b> .....	35
Letramentos de reexistência no movimento ensaio rock: um estudo em pragmática cultural no programa viva a palavra <i>Literacies of reexistence in the movement ensaio rock: a study in cultural pragmatics in the viva a palavra program</i> <b>Vanusa Benício Lopes; Antonio Oziêlton de Brito Sousa; Claudiana Nogueira de Alencar; Sandra Maria Gadelha de Carvalho</b> .....	49
O CEAI como espaço de conciliação entre universidade e sociedade <i>CEAI as a conciliation space between university and society</i> <i>CEAI vỹ tỹ jagnẽ mré vênhmãn kar jagnẽ mré ki króm jãfã nĩ universidade kar kỹ tãmĩ ke ã ag kĩ gé</i> <b>Joel Anastacio; Letícia Fraga</b> .....	65
A palavra da tradição oral à tradição escrita: a literatura indígena na Universidade do século XXI <i>The word between oral tradition to wrieten tradition: Indian literature in the XXIst University</i> <b>Julie Dorrico; Leno Francisco Danner</b> .....	75
Índio já sofre por ser índio: língua e identidade em redações de indígenas <i>Indian already suffers from being indian: language and identity in indigenous composings</i> <b>Angela Derlise Stübe; Gabriele de Aguiar</b> .....	99
Ensino de línguas estrangeiras no currículo da Educação Básica: percurso e percalços <i>Teaching foreign languages in the Basic Education curriculum: course and mishaps</i> <b>Lucimar Araujo Braga; Ligia Paula Couto</b> .....	125
Cartografias literárias: a antologia e o ensino <i>Literary cartographies: the anthology and teaching</i> <b>Analice de Oliveira Martins</b> .....	146
Metapragmáticas de um teste linguístico e ideologias linguísticas em contextos migratórios <i>Metapragmatics of a language test and language ideologies in migration contexts</i> <b>Letícia Leme da Cruz; Joana Plaza Pinto</b> .....	158

Constituição do posicionamento sujeito-leitor feminino em um livro de receitas da coleção <i>União</i> <i>Constitution of female subject-reader position in a cookbook of união collection</i>	
<b>Ludmila Belotti Andreu Funo; Maisa de Alcântara Zakir</b> .....	176

Produtivismo: pesquisa na universidade <i>Productivism: research at the university</i>	
<b>Dina Maria Martins Ferreira</b> .....	210

## Artigos

Temer e os memes: a norma culta na oralidade do Presidente e as repercussões em comentários na internet <i>Temer and the memes: the standard cults in the orality of the President and the repercussions in comments on the internet</i>	
<b>Mariano Jeferson Teixeira; Valeska Gracioso Carlos</b> .....	223

Práticas colaborativas de escrita via internet em formação continuada de professores: o papel do leitor-autor <i>Collaborative writing practices via internet in continued teacher training: the role of the reader-author</i>	
<b>Adriana Silvia Vieira; Sandro Luis Silva</b> .....	237

Dois exemplos de leituras escolares: a configuração de diferentes letramentos <i>Two examples of school readings: different setup literacies</i>	
<b>Ludovico Omar Bernardi</b> .....	252

Literatura como tática: construções e desconstruções <i>Literature as a tactic: constructions and deconstructions</i>	
<b>Vera Lúcia da Silva; Álamo Pimentel Gonçalves da Silva</b> .....	266

Destrução e morte: fragmentos de um mosaico composicional em <i>The Sandman</i> , de Neil Gaiman <i>Destruction and death: fragments of a compositional puzzle in The Sandman, by neil gaiman</i>	
<b>Willian André; Cleverson de Lima</b> .....	281

<i>João Vêncio</i> : performances de um eu amoroso que se transfigura em outros eus <i>João Vêncio: performances by a loving self who is transformed into other selves</i>	
<b>Vinícius Lourenço Linhares</b> .....	296

## Resenha

PEREIRA, Ana Teresa. Karen. 2a. ed. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2017, 136 p. Karen	
<b>Bruno Mazolini de Barros</b> .....	311

<b>Normas para colaboradores</b> .....	316
--	-----

# Apresentação

Neste número da *Muitas Vozes*, a seção **Dossiê**, intitulada **Entre hegemonias e saberes subalternos na universidade do século XXI**,<sup>1</sup> reúne onze artigos que expõem, problematizam e analisam temas ligados às práticas acadêmicas, escolares, socioculturais e linguísticas com vistas a propor, direta ou indiretamente, reflexões acerca do papel social do intelectual crítico e da universidade pública. As autoras e os autores que contribuem para a discussão que ora se apresenta trazem, entre outros, abordagens que instigam o pensar sobre as emergentes necessidades de revisão de paradigmas hegemônicos de pesquisa, de ensino e de extensão.

Levando-se em conta que vivemos atualmente uma intensa crise identitária que não se restringe à sociedade brasileira e desenha um momento sócio-histórico de grande conflito e polarização no qual, de um lado, ocorre o pensar e agir sob a égide do conservadorismo e na outra ponta ecoa a luta para manter em pauta discussões e ações que reconheçam a diversidade, a diferença e as desigualdades, todas as pessoas se vêem impelidas a olhar para este panorama inseguro e preocupante e discuti-lo torna-se imprescindível.

Ademais, em tempos de amplo acesso a redes sociais e a diversos modos de interação, é preciso muito discernimento para lidar com o vasto e intenso volume de informações que nos chega, uma vez que os conteúdos veiculados nem sempre procedem e mesmo quando têm procedência, podem ser entendidos de diferentes formas.

Temos assim um panorama complexo e é difícil situar-se nesse espesso campo de visão, olhar com perspicácia para entender como os diferentes modos de pensar e agir de diferentes atores sociais constroem um contexto de alinhavo melindroso e de difícil compreensão. Nesse sentido, retomo Correa (2019, no prelo<sup>2</sup>) para trazer o conceito bastante adequado de “desentendimento” conforme (RANCIÈRE, 1996). Trata-se de um tipo determinado de situação da palavra: aquela em que um dos interlocutores, ao mesmo tempo, entende e não entende o que diz o outro.

O desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. É o conflito entre aquele que diz branco mas não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura. (RANCIÈRE, 1996, p. 11).

O filósofo francês observa que não se trata de desconhecimento, uma vez que este pressupõe que um dos interlocutores ou os dois – pelo efeito de uma simples ignorância, de uma dissimulação concertada ou de uma ilusão constitutiva – não sabem o que um diz ou o que diz o outro. Não é tampouco mal-entendido produzido pela imprecisão das palavras. Ambos os argumentos requerem, segundo Rancière (1996), duas medicinas de linguagem que consistem em ensinar o que quer dizer falar e “os casos de desentendimento são aqueles em que a disputa sobre o que quer dizer falar constitui a própria

<sup>1</sup>A edição do dossiê é parte do plano de trabalho proposto e desenvolvido entre agosto de 2017 e julho de 2018 junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLa-UECE) por meio do Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD/CAPES). Título do projeto: “O sujeito acadêmico na universidade do século XXI: entre hegemonias, saberes subalternos e possibilidades epistemológicas”.

<sup>2</sup> CORREA, D. A. Vulnerabilidade social, desafios epistêmicos e conhecimentos rivais: por diálogos mais horizontais. In **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2019, no prelo.

racionalidade da situação da palavra”. Os interlocutores então entendem e não entendem a mesma coisa nas mesmas palavras” (RANCIÈRE, 1996, p.12).

O desentendimento não diz respeito apenas às palavras. Incide geralmente sobre a própria situação dos que falam. (...) Não diz respeito à questão da heterogeneidade dos regimes de frases e da presença ou ausência de uma regra para julgar gêneros discursivos heterogêneos. Diz respeito menos à argumentação que ao argumentável, à presença ou ausência de um objeto comum entre um X e um Y. Diz respeito à apresentação sensível desse comum, à própria qualidade dos interlocutores ao apresentá-lo. A situação extrema do desentendimento é aquela em que X não vê o objeto comum que Y lhe apresenta porque não entende que os sons emitidos por Y compõem palavras e agenciamentos de palavras semelhantes aos seus (...) essa situação extrema diz respeito, essencialmente, à política. (...) o desentendimento se refere ao que é ser um ser que se serve da palavra para discutir. As estruturas de desentendimento são aquelas em que a discussão de um argumento remete ao litígio acerca do objeto da discussão e sobre a condição daqueles que o constituem como objeto. (RANCIÈRE, 1996, p. 13).

É com base nessa ideia de litígio acerca do objeto de discussão, ou seja, do desentendimento visto como um momento produtivo de confronto entre pontos de vista que este dossiê foi proposto. E com esse fio condutor entre os trabalhos, os artigos trazem diferentes aportes teóricos e metodológicos, sendo que alguns trazem estudos integrados de pesquisa, ensino e extensão.

O artigo *As sendas da formação acadêmica: um teimoso diálogo entre vida, causa social e universidade*, escrito por João Batista Costa Gonçalves (UECE) e Marcos Roberto dos Santos Amaral (UECE), nos traz uma importante discussão sobre como as relações dialógicas e éticas, no espaço acadêmico, podem promover práticas transformadoras em favor do empoderamento de grupos marginalizados e sugere uma atividade escolar, destacando a importância desta para uma prática pedagógica transformadora, mostrando que a atividade acadêmica nunca é desinteressada, porque participa de questões sociais e históricas.

Ao longo das discussões empreendidas, os autores destacam que, mais do que uma síntese de escolhas teóricas e metodológicas de dada teoria, o caminho acadêmico se faz de constantes problematizações sobre quais são nossos interesses de sociedade e quais são os meios acadêmicos que o podem oportunizar, além de saber que essas questões são pesadas a partir de nossas experiências de vida concretas tanto dentro como fora dos muros da universidade.

Ressaltam ainda que é na apresentação dos percursos que tecem a nossa vida acadêmica que buscamos evidenciar seu caráter político, sua pulsação por decisões comprometidas com uma causa social. Compreendendo



a atividade acadêmica como uma atividade essencialmente social e, por isso mesmo, nunca desinteressada, ela deve, portanto, preocupar-se com os problemas éticos da pesquisa e a busca de solução de questões sociais, além de com a crítica da constituição e do *status* do próprio discurso acadêmico, como representação não neutra, nem ingênua, mas, sobretudo, comprometida com grupos sociais específicos, bem como preocupar-se de que forma essas questões chegam à sala de aula.

Rozana Aparecida Lopes Messias (UNESP/Assis) e Anna-Katharina Elstermann (UNESP/Assis) fazem uma importante conexão entre conteúdos teóricos e de ensino no artigo *O que de fato é ser um professor de inglês? Descobrendo a docência no contexto do PIBID*. O artigo retrata um estudo desenvolvido no âmbito da coordenação de um subprojeto PIBID/Letras-Inglês, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído junto à CAPES.

Segundo as autoras, o programa oportuniza que estudantes universitários de cursos de licenciatura vivenciem a realidade escolar, acompanhados por um professor da Educação Básica e orientados por um supervisor na universidade e, no âmbito dessa ação, o estudo analisa relatórios reflexivos e relatos dos participantes, gravados em reuniões de supervisão e posteriormente transcritos e retrata como os licenciandos participantes do projeto constroem suas visões sobre o papel dos professores de inglês nas escolas públicas brasileiras e de que maneira delineiam sua identidade docente.

Os resultados mostram que o cenário criado pela inserção dos graduandos na escola, além de aproximá-los da realidade da profissão, desmantela a hierarquia criada entre conteúdos de ensino e conteúdos teóricos e as autoras concluem que não há mais lugar nos cursos de licenciatura para uma visão elitista e dicotômica do conhecimento, uma vez que saber e fazer são igualmente importantes no trabalho de um profissional professor.

*Letramentos de reexistência no movimento ensaio rock: um estudo em pragmática cultural no programa viva a palavra* é de autoria de Vanusa Benicio Lopes (UECE), Antonio Oziêlton de Brito Sousa (UECE), Claudiana Nogueira de Alencar (UECE) e Sandra Maria Gadelha de Carvalho (UECE) e mostra uma parte do trabalho realizado no Programa de extensão “Viva a Palavra”, coordenado pela Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar. Assim, o artigo traz os estudos dos letramentos de reexistência produzidos pelo grupo Ensaio Rock, movimento político e cultural da Serrinha, uma comunidade da periferia de Fortaleza. Tais estudos visam entender como o domínio do uso social da linguagem se relaciona com as lutas sociais na Serrinha e de que maneira a linguagem contribui para a transformação das relações sociais de opressão.

Os resultados gerados indicam que a juventude ligada ao Movimento Político e Cultural Ensaio Rock tem se utilizado de eventos de letramento como forma de manifestação política e de resistência às várias formas de

opressão, mostrando o caráter emancipatório da linguagem. As autoras e os autores destacam também a diversidade de letramentos, como práticas sociais que estão além do ler e escrever, que permeiam a vida dos moradores da periferia, mas não foram sistematizados e disseminados de maneira homogênea, como as apresentações culturais, os saraus e os encontros para discutir os problemas do bairro. Da mesma forma, propõem evidenciar as práticas linguísticas dos moradores da periferia presentes nos letramentos e trabalhar com elas no sentido de interromper o ciclo de opressão no atual sistema de sociabilidade, mostrando o caráter emancipatório da linguagem.

Na mesma direção do artigo anterior, *O CEAI como espaço de conciliação entre Universidade e sociedade* apresenta um caso concreto de comprometimento com um grupo social específico, descrevendo como e por que ocorreu a criação e funcionamento do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI). Assim, Joel Anastacio (UEPG) e Leticia Fraga (UEPG) apresentam uma discussão sobre os desafios de se pôr em prática uma proposta que defenda uma revisão sobre os espaços e as estruturas acadêmicas; de discutir o papel social das universidades públicas; e a importância de se valorizar os saberes ditos subalternos.

Além de ser um trabalho que mostra a riqueza e as dificuldades de se desenvolver projetos integrados de extensão e de pesquisa, em equipe interdisciplinar, duas questões fundamentais são destaque no texto. A primeira é o exercício de escrever, que, para o grupo, tem se mostrado uma oportunidade de reafirmar os compromissos, ajustar os propósitos e principalmente fortalecer os laços, questões bastante importantes considerando que o coletivo nasceu da diferença.

A segunda, diretamente relacionada à primeira, é bastante complexa, segundo a autora e o autor, e diz respeito à condução do texto em relação à autoria em todos os materiais que escrevem, desde a definição da pessoa verbal a ser utilizada. Nem a primeira pessoa do plural ou o “se” indicando sujeito indeterminado “resolvem” totalmente as questões com as quais precisam lidar. O uso do “nós” acaba sendo restrito, porque não é em todos os momentos em que a fala das/dos participantes é comum. De acordo com a autora e o autor, trata-se muito mais de falas que se complementam do que vozes uníssonas. Por outro lado, o uso do sujeito indeterminado dificilmente tem lugar, porque nas discussões é fundamental apontar quem está falando. Temos assim, um texto que mostra os desafios e de se discutir, elaborar, realizar e registrar ações integradas de extensão e pesquisa com uma comunidade específica, no caso, indígena. Da mesma forma, o artigo mostra a necessidade de se investir mais esforços nessa direção.

Mantendo o eixo da discussão na inclusão sociocultural, acadêmica e escolar indígena, *A palavra da tradição oral à tradição escrita: a literatura indígena na Universidade do século XXI* é um artigo que exemplifica como a academia pode protagonizar eventos de exclusão ao propor “dar voz” a

uma comunidade específica em razão da predominância da cultura oral em uma sociedade predominantemente grafocêntrica. Da mesma forma, evidencia a necessidade de reconhecer e incluir literaturas não-hegemônicas nos currículos escolares e acadêmicos, como forma de dar visibilidade ao pluralismo.

Ao nos mostrar a importância de se reconhecer o caráter predominantemente oral do modo de expressão da cultura dos povos indígenas, Julie Dorrigo (PUCRS) e Leno Francisco Danner (UNIR) destacam que, durante muito tempo, essa palavra oral chegou à academia pela letra e voz de estudiosos de áreas como a antropologia, sociologia e linguística, os quais estabeleciam uma mediação em relação à voz dos próprios indígenas, falando em nome destes e sobre estes. Os autores dizem ainda que, hoje, os indígenas escrevem e publicam suas palavras sob o signo da Literatura, apresentando temas que vão desde rotinas cotidianas na aldeia à cosmovisão étnica e à crítica do presente, de sua situação e de sua condição na sociedade.

E, assim, o artigo apresenta um debate sobre a necessidade de se adotar os livros dos escritores indígenas para estudo na sala de aula no curso de Letras e, por meio deles, refletir sua cultura, expressão, mensagem, resistência, enfatizando também como um diálogo com esta literatura pode colaborar para o reconhecimento da formação plural, não-unidimensional da sociedade brasileira, defendendo o argumento de que a ausência da literatura indígena, nos currículos do ensino de Letras legitima e sustenta a exclusão social do indígena na História oficial do país, sujeitando-o ao exílio epistemológico e anulando a possibilidade de reconhecer sua presença enquanto sujeito/protagonista e cidadão com direitos políticos e culturais.

“Índio já sofre por ser índio”: *língua e identidade em redações de indígenas* mantém o tema dos dois artigos anteriores e discorre sobre o ser-indígena no ensino superior por meio da escrita de si e a incessante busca de provar que é índio em uma sociedade preconceituosa em relação ao diferente. Escrito por Angela Derlise Stübe (UFFS) e Gabriele de Aguiar (UFFS), o artigo traz análises de algumas sequências discursivas de redações elaboradas por sujeitos indígenas participantes do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

As autoras ressaltam, no estudo, a inquietação ao observar nessas redações como os sentidos sobre língua e identidade são afetados ao necessitarem adequar-se ao lugar do outro, do não-indígena, mostrando que isso pode produzir o apagamento dessas línguas indígenas, constituintes de grupos minoritários, sem discussão da inserção institucional e das consequências para a formação dos alunos e dos professores.

Assim, elas apontam, entre outras questões, uma ruptura em relação à língua materna do indígena, uma vez que ao habitar o lugar considerado

do não-indígena, ele é afetado pela língua-cultura do outro e sofre um silenciamento de sua língua e identidade a fim de ser aceito e isso interfere nos traços identificatórios do indígena. Com isso, permanece em um conflito entre-línguas-culturas, tendo que calar sua língua materna para, então, conseguir transitar nesse espaço considerado do não-indígena. Evidenciam ainda outro conflito do entre-línguas quando o próprio processo seletivo exige que a redação seja escrita em língua portuguesa, ao mesmo tempo em que exige que o candidato declare ser realmente indígena.

*Ensino de línguas estrangeiras no currículo da Educação Básica: percurso e percalços* discute formação de professores em estudos que foram realizados por meio de projetos integrados de pesquisa e extensão na Universidade Estadual de Ponta Grossa e apresenta uma investigação sobre a situação das línguas estrangeiras nos currículos educacionais brasileiros, desde a educação jesuíta, até a aprovação da LEI 11.161/2005 e de sua revogação, em 2017, com a LEI 13.415/2017, as quais abrangem, respectivamente, a inserção/exclusão da língua espanhola nos currículos do ensino médio no Brasil.

De autoria de Lucimar Araujo Braga (UEPG) e Ligia Paula Couto (UEPG), o artigo apresenta uma síntese do percurso e alguns percalços vivenciados por professores de língua espanhola, traçando um paralelo entre esta língua e as outras línguas estrangeiras que, de alguma forma, fizeram ou fazem parte do currículo brasileiro. Além disso, discorrem sobre as leis de inserção e exclusão das línguas estrangeiras no currículo e as possíveis consequências desses movimentos políticos na sociedade e de política linguística na educação, que refletiram tanto nas escolas como na coletividade como um todo.

Ao concluírem o artigo, consideram, entre várias questões, que o currículo, enquanto documento, além de ser influenciado pela política, pela economia e pelos poderes prenunciam movimentos desenvolvidos na sociedade como um todo que interferem diretamente na escola. Assim, os professores e as professoras de línguas estrangeiras não podemos entender o percurso das línguas estrangeiras pelo currículo como algo trágico e nos reconfortarmos nos percalços do trajeto das línguas estrangeiras como algo dado, que nos leva ao conformismo. Se há uma política linguística em curso, a nossa responsabilidade é de cada vez mais pesquisarmos e levarmos essas discussões para as salas de aulas, para os projetos e para as nossas pesquisas, com o intuito de ampliarmos os debates e as perspectivas sobre os porquês do tratamento político para a inserção/exclusão das línguas estrangeiras no currículo, pois entendemos que praticar uma política linguística a partir do plurilinguismo pode ser uma forma de abarcar maior diversidade cultural e linguística por meio do currículo educacional praticado em sala de aula.

O artigo *Cartografias literárias: a antologia e o ensino* nos mostra alguns impactos dos Estudos Culturais sobre os Estudos Literários e suas

repercussões e desdobramentos no Ensino de Literatura, em particular, da literatura brasileira. A autora, Analice de Oliveira Martins (IFF), destaca que a politização do discurso literário é consequência do fértil diálogo entre a Antropologia, a Sociologia e a Literatura. E assim ela discute, do ponto de vista teórico, o *boom* de antologias centradas em uma das variantes do processo mais complexo da identidade cultural pós-moderna e suas implicações para o Ensino, buscando avaliar vantagens e desvantagens ocasionadas por tal tendência do mercado editorial brasileiro.

Nas palavras da autora, mais do que fazer um levantamento de títulos e números, de caráter empírico-quantitativo, o artigo busca pensar as vantagens e desvantagens da adoção de antologias literárias na formação escolar brasileira do final do século XX e do início do século XXI em consonância com a emergência de políticas afirmativas ligadas aos Estudos Culturais e suas possíveis intervenções sociais, ou seja, quando a leitura literária é entendida como um processo de formação cidadã, além de suas dimensões cognitiva e estética.

O estudo discute também questões direcionadas à eclosão do que se poderia chamar de “literatura de escaninhos” e traz alguns possíveis diagnósticos a partir do material analisado e do lugar que a leitura literária ocupa hoje no âmbito escolar. Nesse sentido, é muitíssimo importante observar a visão de Analice mediante a possibilidade de rejeição da literatura diante de leitores que sequer depreendem a referencialidade dos signos linguísticos e de professores tão pouco leitores ou estagnados na leitura do cânone e sem interesse nas relações dialógicas estabelecidas pela literatura contemporânea. Professores reféns, às vezes, de um beletismo inútil, dissociado de qualquer perspectiva histórico-cultural capaz de fazer significar o que é lido. Nesse cenário, a autora ressalta que o único temor a ser evitado, em cursos propedêuticos, é o vale-tudo que relega a literatura a uma condição ainda mais marginal e periférica do que a que tem ocupado diante de outras artes e linguagens.

Em *Metapragmáticas de um teste linguístico e ideologias linguísticas em contextos migratórios*, Letícia Leme da Cruz (UFG) e Joana Plaza Pinto (UFG) apresentam um estudo sobre o teste linguístico Celpe-Bras. A pesquisa é realizada em campos etnográficos on-line e off-line e identifica, descreve e relaciona recursos metapragmáticos e ideologias. Em uma metodologia etnográfica de levantamento de páginas do PEC-G e CELPE-BRAS ativas no aplicativo Facebook, a seleção de postagens, e entrevistas feitas com alunas do PEC-G de uma universidade federal, as autoras utilizam na pesquisa os conceitos de metapragmática, ideologias linguísticas, hierarquia linguística, padronização e mercado linguístico para desenvolver o trabalho.

Ao analisar os dados coletados e retomar alguns de pesquisas anteriores, os resultados indicam que, além de movimentar um mercado linguístico com a venda de cursos preparatórios, o teste possibilita a propagação de

uma ideologia linguística que apresenta a língua portuguesa apenas em sua forma padrão e compromete a experiência legítima de migrantes. Ao chegar ao Brasil, as estudantes encontram uma realidade linguística para a qual não foram preparadas pelo estudo da língua portuguesa para o teste. Existem ainda indícios que imprimem um caráter institucional ao teste, demonstrando que a finalidade predominante do teste é o ingresso em uma universidade brasileira.

E finalizam o artigo com uma reflexão sobre qual o peso desse processo para os(as) estudantes migrantes, como a língua pode tornar-se uma frustração a partir dessa mescla de experiências linguísticas contraditórias.

No artigo *Constituição do posicionamento sujeito-leitor feminino em um livro de receitas da coleção “União”*, Ludmila Belotti Andreu Funo (UNESP/Assis) e Maisa de Alcântara Zakir (UNESP/Assis) analisam um livro de receitas para abordar uma posição de sujeito-leitor feminino e, concomitantemente, uma posição ou espectro-enunciativo, que dialoga e interpela esse sujeito-leitor discursivamente construído.

A análise, embora nos traga uma reflexão acerca do papel da mulher na sociedade algumas décadas atrás, é muito atual e necessária. Conforme palavras das autoras, evidencia que a posição sujeito-leitor deflagrada dialoga com a posição social e as práticas sócio-históricas almejadas para as mulheres (não apenas) daquele período. Essa correspondência se estabelece por meio de mecanismos interpelativos que opõem, ideologicamente, a posição sujeito-leitor a outras posições-sujeito possíveis. Essa dinâmica de oposições define a quem as receitas são destinadas e, também, molda discursivamente os espaços, a identidade de gênero esperada e as práticas sociais permitidas para as mulheres de até então.

As autoras ressaltam ainda que, como se trata de um material de notória circulação e de uma memória até hoje presente para muitas pessoas, de diferentes idades e gerações a análise deste conteúdo implicou uma tomada de posição como analistas com a devida distância temporal e ideológica do contexto em questão. Implicou, ainda, um posicionamento como sujeitos que enunciam essa análise na atualidade, em um momento em que o papel da mulher se constitui de outro modo, com a ocupação de cargos das mais diversas naturezas, tendo chegado, inclusive, à presidência da república, assumindo-se como trabalhadora, chefe de família, pesquisadora, eleitora, enfim, tendo poder de decisão em todas as áreas em que atua. Essa nova constituição, no entanto, não implica um apagamento da realidade de outras mulheres, como a construída pelos textos que compõem o livro de receitas que analisamos. Tampouco implica o desconhecimento de que as práticas e papéis sociais esperados para as mulheres daquela época ainda se mantêm em grande medida, por mais que tenha havido muitas mudanças.

No artigo *Produtivismo: pesquisa na Universidade*, Dina Maria Martins Ferreira (UECE) conclui o dossiê tematizando a predominância de critérios

quantitativos em detrimento de critérios qualitativos para avaliar a produção acadêmica exigida de pesquisadoras e pesquisadores. Utilizando a análise de fragmentos de Rajagopalan e Einstein, a autora ratifica a preocupação de alguns cientistas sobre o valor da produção científica, em que se ignora não só o leigo, como também a intervenção da ciência no social.

Segundo destaque da autora, mede-se a produtividade de um pesquisador pelo número de trabalhos apresentados ou publicados em eventos e revistas de grande relevância no âmbito científico, sem que se considere o impacto do trabalho na área de atuação do seu autor. A busca pelo cumprimento de metas numéricas em um dado período de tempo - chamada por alguns de produtivismo -, torna-se então mais importante que a relevância ou a criatividade dos conhecimentos expostos através da escrita.

Martins Ferreira sustenta que, no que tange à pesquisa e sua escrita, adentramos no gênero acadêmico-científico que surge a partir da necessidade de se divulgar o conhecimento produzido através do método científico. Logo, é imprescindível que a escrita acadêmica esteja sempre vinculada a uma finalidade específica, como trazer algum tipo de avanço para o meio científico: um novo objeto, um olhar criativo sobre um objeto já conhecido, uma metodologia inovadora, enfim, uma discussão que exija sua exposição (artigos, banners, dissertações, teses, etc). Ocorrendo dessa maneira, o resultado seria uma produção escrita criativa que promoveria o desenvolvimento da ciência e o aprimoramento do meio acadêmico.

A seção **Artigos**, de temática livre, é aberta com o texto *Temer e os memes: a norma culta na oralidade do presidente e as repercussões em comentários na internet*, cujos autores são Mariano Jeferson Teixeira (UEPG) e Valeska Gracioso Carlos (UEPG), que se volta para a linguagem rebuscada do ex-presidente Michel Temer com o objetivo de discutir como a internet, por meio dos chamados memes, tem favorecido as reações quanto ao cenário político brasileiro desse período de governo. Constata que a internet tem possibilitado à população participar, opinar e debater sobre temas diversos, incluindo a política, e os memes configuram uma ferramenta eficaz de reação e opinião nas redes sociais. O estudo aponta que o uso do registro formal do Presidente desencadeou muitas discussões sobre identidade e preconceito linguístico que revelam diferentes pontos de vista, permitindo perceber que os papéis sociais têm se configurado no uso da língua bem como no reconhecimento, valorização ou desprestígio das variedades.

A internet é também um elemento presente em *Práticas colaborativas de escrita via internet em formação continuada de professores: o papel do leitor-autor*, de autoria de Adriana Silvia Vieira (Unifesp) e Sandro Luis Silva (Unifesp), os quais analisam as práticas colaborativas de escrita com o uso da ferramenta digital *wiki*, realizadas por professores de Língua Portuguesa participantes de um curso on-line de formação continuada, o

que permite evidenciar o papel fundamental da leitura na constituição da autoria do texto coletivo.

A leitura é ainda abordada em *Dois exemplos de leituras escolares: a configuração de diferentes letramentos*, de Ludovico Omar Bernardi (UEM), em que se relata uma atividade de letramento literário, mais especificamente, um júri simulado da protagonista do romance *Natália*, publicado em 2010 pelo escritor português Helder Macedo. Realizada junto a turmas do curso de Direito de uma instituição de ensino superior privada brasileira, dentre outros objetivos, a atividade buscou romper com o modelo autônomo de letramento.

No artigo a seguir, *Literatura como tática: construções e desconstruções*, Vera Lúcia da Silva (Centro Territorial de Educação Profissional do Extremo Sul da Bahia) e Álamo Pimentel Gonçalves da Silva (UFSB) enfatizam a produção literária como tática tanto de desconstrução das representações sobre os povos indígenas como de construção de outras formas de afirmação identitária. Para isso, articulam a noção de *literatura menor*, de Delleuze e Guatarri, à noção de *tática*, presente nas artes de fazer de Michel de Certeau, e dialogando com produções literárias indígenas, sobretudo com a obra *Metade Cara, metade máscara*, de Eliana Potiguara. O artigo destaca a potência criadora de outras formas de fazer e dizer dos processos de construção da condição indígena no Brasil e aponta alternativas para a compreensão dos conflitos culturais que ainda permanecem no Brasil.

Na sequência, no estudo *Destruição e morte: fragmentos de um mosaico composicional em The Sandman, de Neil Gaiman*, Willian André (UNESPAR - Campo Mourão) e Cleverson de Lima (UNESPAR/UEL) analisam dois episódios específicos da *graphic novel*, publicados respectivamente nos arcos intitulados *Brief lives* e *The Kindly Ones*, por considerarem que eles são de fundamental importância para o desfecho da narrativa. Estabelecendo um paralelo com o mosaico de referências que constitui a *graphic novel* estudada, a leitura proposta se desenvolve também na forma de um mosaico composicional, procurando destacar várias possibilidades de abordagem que se complementam na análise/compreensão da obra, tais como a condição híbrida visível no esboroamento das fronteiras entre narrativa literária e história em quadrinhos, as referências intertextuais e aspectos da caracterização da literatura pós-moderna.

No último artigo da seção, *João Vêncio: performances de um eu amoroso que se transfigura em outros eus*, Vinícius Lourenço Linhares (PUC Minas; IFMG-Congonhas) investiga como as interações estabelecidas pelos sujeitos textuais do/no romance *João Vêncio: os seus amores*, de Luandino Vieira, potencializam o desdobramento do eu/narrador amoroso que se enuncia no romance, transfigurando-se em outros “eus” nas relações estabelecidas com seus vários amores. Para tanto, mobiliza reflexões teóricas acerca da figura do narrador (Benjamin, Booth) fazendo aproximações com alguns pontos



da teoria da enunciação (Benveniste, Bakhtin). A linha argumentativa do artigo busca uma associação entre movimentos de narratividade e o processo enunciativo do romance em análise, evidenciando como a enunciação prevê, em sua realização, a construção do narrador, entendido como sujeito textual que se desdobra na cadeia enunciativa do romance.

Fechando o número, a seção **Resenha**, por meio de Bruno Mazolini de Barros (PUCRS), dá lugar ao romance português *Karen*, de Ana Teresa Pereira (Relógio D'Água Editores), que em 2017 ganhou o Oceanos – Prêmio de Literatura em Língua Portuguesa.

Boa leitura!

Djane Antonucci Correa – Editora do Dossiê

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh – Editora Geral

# AS SENDAS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA: UM TEIMOSO DIÁLOGO ENTRE VIDA, CAUSA SOCIAL E UNIVERSIDADE

## THE PATHS OF ACADEMIC FORMATION: A STUBBORN DIALOGUE BETWEEN LIFE, SOCIAL CAUSE AND UNIVERSITY

**João Batista Costa Gonçalves \***

*UECE*

**Marcos Roberto dos Santos Amaral\*\***

*UECE/SEDUC-CE*

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. (Mikhail Bakhtin)

**Resumo:** O propósito deste artigo é discutir, a partir da Análise Dialógica do Discurso (ADD), em que sentido relações dialógicas e éticas, no espaço acadêmico, podem promover práticas transformadoras em favor do empoderamento de grupos marginalizados. Fundamentamo-nos, para esta discussão, nas ideias de Bakhtin (2010; 2014; 2015), Bakhtin/Volochínov (2014 [1924]) e Volochínov/Bakhtin (s/d), bem como em intérpretes desta perspectiva dos estudos da linguagem, como Brait (2014), Faraco (2017), Marchezan (2014) e Silva (2013), a fim de construirmos a base teórico-conceitual desta pesquisa. Apoiados, neste alicerce teórico, sugeriremos uma atividade escolar, destacando sua importância para uma prática pedagógica transformadora. Deste debate, mostramos que a atividade acadêmica nunca é desinteressada, porque participa de questões sociais e históricas. Com efeito, destacamos que é papel da academia preocupar-se com os problemas éticos da pesquisa, na busca de solução de questões sociais, na crítica da constituição e do status de seu discurso e, ainda, no compromisso com determinados grupos da sociedade.

**Palavras-chave:** Análise Dialógica do Discurso. Atividade Acadêmica. Pedagogia Transformadora.

\* Possui graduação em Letras, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é adjunto IX da Universidade Estadual do Ceará, coordenador do curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da mesma Universidade. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, e desenvolve pesquisas centradas nos estudos bakhtinianos do discurso.

\*\* Possui graduação em Letras Portuguesas e Literaturas e mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Doutorando do mesmo programa. Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE) e do Grupo de Estudos Deleuze & Guattari (GEDEG). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Professor (licenciado para estudos) da rede estadual de ensino do Ceará - SEDUC-CE. <https://orcid.org/0000-0001-8130-4580>

**Abstract:** The purpose of this article, from the Discourse Dialogic Analysis (DDA), in which meaning, dialogical and ethical relations, in the academic space, can promote transformative practices in favor to the empowerment of marginalized groups. Our theoretical assumption is based on the ideas of Bakhtin (2010; 2014; 2015), Bakhtin/Volochínov (2014 [1924]) and Volochínov/Bakhtin (s/d), as well as interpreters from this perspective of language studies, such as Brait (2014), Faraco (2017), Marchezan (2014) e Silva (2013), in order to construct the conceptual-theoretical basis of this research. Based on this theoretical assumption, we will suggest a school activity, highlighting its importance for a transformative pedagogical practice. In such debate, we show that the academic activity is never desinterested, because it participates in historical and social issues. In fact, we highlighted that it is the role of the academy to be concerned with ethical problems of research, in search of solutions about social problems, in the criticism of the constitution and the status of its discourse, and also in the commitment with certain groups of the society.

**Keywords:** Discourse Dialogic Analysis. Academic Activity. Transformative Pedagogy.

## Introdução

Ao nos depararmos com um questionamento a respeito dos caminhos pelos quais nossa trajetória acadêmica enveredou-se, podemos pensar nos propósitos que esboçaram os passos do caminhar de nossa vida e nos anseios que determinaram por quais searas seguir nesta caminhada. Procuramos, assim, nestas primeiras linhas, não dissociar vida acadêmica de perspectiva e expectativa de vida, porque acreditamos que uma forma de vida não independe da outra. Certamente, fazer uma apresentação de nossas escolhas individuais que caracterizam nossa identidade acadêmica, como sujeito que participa das vicissitudes da vida, dentro e fora dos muros da universidade, é tarefa que suscita uma reflexão sobre a relação íntima, diríamos, entre os conceitos, métodos e trabalhos que desenvolvemos com a nossa vontade de construção de uma vida melhor, para todos.

Por isso, analisaremos uma proposta pedagógica (sobre educação de trânsito) a fim de pôr em perspectiva um tipo de atuação pedagógica que, acreditamos, é possível de ser trabalhado na escola, de maneira que, através dele, se concretizem práticas cidadãs, com o intuito de sinalizar para onde as práticas dentro dos muros da universidade, especialmente, as de formação docente, podem olhar, estabelecendo, dessa forma, um diálogo transformador com a escola e a sociedade.

Entendemos por prática pedagógica transformadora um tipo de ação ética que se delinea enquanto problematização de formas de garantia ou impedimento do exercício de direitos sociais, civis e políticos<sup>1</sup>. Nesse sentido, as práticas pedagógicas são formas de mediar “questões suscitadas pela prática social, dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução e viabilizar sua incorporação como elemento integrante da própria

<sup>1</sup> A respeito do entendimento desses direitos, cf. nota nove.

vida dos alunos” (SAVIANI, 2007, p. 420); e de promoção da relação com o saber, apostando em gestos de solidariedade, bem como em outros tipos de relações sociais que seguem a aventura humana de consciência de si enquanto ser humano solidário histórico (CHARLOT, 2013, p. 182).

Nesse sentido, nas palavras que se seguem, tentaremos, sobretudo, refletir sobre o diálogo que os fundamentos da perspectiva teórica que escolhemos para trabalhar – uma perspectiva círculo-bakhtiniana, a Análise Dialógica do Discurso – travam com algo que acreditamos atravessar nossa formação pessoal – os anseios de uma vida social que se paute na comunhão com o próximo, em detrimento de uma lógica individualista de rivalidade e competitividade exacerbadas, tão próprias do nosso tempo, indiferente às suas constitutivas condições de abuso, nas situações concretas da vida.

Para tanto, organizaremos nosso texto da seguinte forma: num primeiro momento, teceremos considerações sobre como o chamado Círculo de Bakhtin e a Análise Dialógica do Discurso podem ajudar-nos a entender de que maneira as relações dialógicas endossam práticas anticapitalistas e de que forma esta perspectiva teórica permite o estudo engajado contra formas de reificação do homem. Em seguida, discutiremos alguns dos motivos que fazem do estudo do discurso vivo uma forma para compreender melhor os modos de organização e atuação do ser humano na constituição das interações sociais, desse modo, enfatizando como esta compreensão configura o viés ético dessa perspectiva. Por fim, apresentaremos um exemplo de sugestão de aplicação de uma análise dialógica numa atividade escolar, destacando sua importância para uma prática pedagógica transformadora.

## **Círculo de Bakhtin e Análise Dialógica do Discurso**

Segundo Silva (2013, p. 43), “dá-se o nome de Círculo, em geral, aos grupos formados pelo pensador russo e por seus amigos e colaboradores em diferentes momentos da vida de Bakhtin”. Além deste, Volochínov e Medvedev são dois importantes integrantes desse grupo. Silva (2013, p. 46) destaca que Bakhtin nasceu em Orel-Moscú, em 1895, e faleceu, em 1975, em Moscú. O filósofo, por questões políticas, viveu em várias cidades. Refletiu sobre linguística, literatura, arte, cultura popular e religião. Volochínov, de acordo com Silva (2013, p. 47):

Aproxima-se de Bakhtin em Nevel, uma pequena cidade onde o pensador residiu entre 1918 e 1920. Lá, formou-se um grupo de estudo que constituiu a primeira formação do círculo de Bakhtin. Volochínov assina algumas das obras mais importantes do Círculo, como *Marxismo e filosofia da linguagem*.

Já Medvedev, ainda segundo Silva (2013, p. 47), “aproximou-se de Bakhtin em outro momento, numa cidade chamada Vitebski, onde vários

membros do Círculo passaram a residir entre 1920 e 1924. Credita-se a Medvedev a autoria de ‘Método formal nos estudos literários’”. Sipriano (2014, p. 23) observa que, na Rússia, havia vários grupos de estudos formados por intelectuais de diversas áreas, entre os anos 1920 e 1970. Bakhtin participou de muitos grupos cujo interesse versava sobre questões linguísticas e de filosofia da linguagem. A autora comenta que o grupo de Bakhtin se reunia em Nevel, Vitebsky e São Petersburgo e que este, além dos referidos:

Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais, e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria Yudina, o professor e estudioso da literatura Lev V. Pupianski (SIPRIANO, 2014, p. 23).

Em geral, o Círculo buscou estudar, sobretudo, as formas de organização das práticas culturais, no que toca a sua relação com a questão da organização das práticas discursivas. Nesse sentido, os problemas concernentes às forças transformadoras e conservadoras das formas de produção discursiva e cultural, específicas de uma estrutura social estratificada e às formas sociais de abuso e solidarização destas com a palavra alheia, são pontos centrais para a compreensão da obra círculo-bakhtiniana. Por fim, todo seu debate deve ser considerado tomando em conta as formas dos textos que estão sensíveis a esses problemas.

Não é à toa, portanto, que Brait (2014, p. 10) explica que a concepção de linguagem da chamada Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD) define-se:

Como lugar de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, [...] de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados [fazendo] da análise um processo de diálogo entre sujeitos.

A autora aponta três características fundantes da ADD, a saber: 1) a alteridade constitutiva das noções dialógicas; 2) dialogismo constitutivo de todos os discursos em diversos graus; e 3) interação como processo verbal e social. Ela sustenta que essa perspectiva tem como embasamento constitutivo tanto o comprometimento ético do pesquisador para com o objeto estudado, instaurado pela relação entre língua, linguagem, história e sujeito; quanto o entendimento de que a construção de sentidos na linguagem se apoia em relações discursivas historicamente situadas. (BRAIT, 2014, p. 10). Nesse sentido, a autora observa que a ADD se constitui de conceitos, noções e categorias características da postura dialógica diante do *corpus* discursivo, da metodologia e da atitude do pesquisador, o que permite a análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem,

além de assumir o compromisso ético que o pesquisador tem para com o objeto de pesquisa (BRAIT, 2014, p. 29).

Para chegar a estas conclusões, Brait (2014) percorre a trajetória da obra e do pensamento de Bakhtin e do Círculo aqui no Brasil, indicando em que cada livro do Círculo contribuiu para a consolidação da ADD. Destaca, por exemplo, que, na obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, se estabelece a noção de signo ideológico, que introduz as questões da situacionalidade do discurso, do uso concreto da linguagem e da presença constitutiva do outro. Já em “Problemas da poética de Dostoiévski”, a autora mostra que se desenvolve a configuração de uma metodologia que parte da leitura minuciosa do conjunto de uma obra e chega *a posteriori* a um conceito. Em “A obra de François Rabelais e a cultura popular na idade média” e “Questões de literatura e estética”, a autora destaca que se confirma o método dialógico utilizado em “Problemas da poética de Dostoiévski”, bem como o estudo da linguagem em uso, não descartando nenhum tipo de discurso, e sua concepção social e histórica.

A autora observa ainda que a obra “Estética da criação verbal” encerra um acabamento final de uma ideia de pensamento bakhtiniano, no que toca aos conceitos dialógicos e à discussão da relação ética eu/outro, enquanto no ensaio “Discurso na vida e na arte”, de Volochínov, e na obra “Por uma filosofia do ato”, de Bakhtin, os pensadores russos contribuíram, respectivamente, para o aprofundamento das noções de interação verbal e acentuação para Círculo e o das bases filosóficas de Bakhtin.

É importante notar que a concepção de linguagem que subjaz aos estudos bakhtinianos define-se pela devida consideração da especificidade ideológica da linguagem. Nessa direção, tal concepção recobre as particularidades de criação, circulação e disputa de sentidos que se estabilizam socialmente e se especificam conforme as singularidades contraditórias das práticas sociais. É sob esta perspectiva que Bakhtin (2015, p. 207) entende a linguagem, “em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística<sup>2</sup>, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida do discurso, [...] fenômeno concreto, muito complexo e multifacético”.

Dessa forma, os aspectos da vida do discurso que tornam a linguagem um fenômeno concreto e ideológico são sua natureza dialógica, que pressupõe a presença de posições contraditórias, articulando-se num mesmo enunciado. Assim, é que essa concepção de linguagem implica, em sua constituição, o dialogismo, a atividade composta por diversos sujeitos históricos em contradição. É nessa ideia de contradição social que atravessam as práticas discursivas que se delineia a posição crítica de engajamento contra a lógica capitalista liberal que Bakhtin (2015, p. 322) empreende teoricamente, quando explica que o dialogismo de Dostoiévski é uma resposta à ideia de indivíduo

<sup>2</sup> Deve-se notar, para que não se reduzam todas as variadas perspectivas de estudos linguísticos, sua importância e historicidade, que o autor se refere à linguística de base estruturalista.

que o capitalismo forjou, “cultura decadente e idealista (individualista), a cultura de solidão de princípio e incontrastável”.

Assim, segundo o filósofo russo, “o capitalismo criou as condições para um tipo especial de consciência permanentemente solitária. Dostoiévski revela toda a falsidade dessa consciência” (BAKHTIN, 2015, p. 323). É por isso que, conforme Bakhtin (2015, p, 321):

O sentido de indivíduo em Dostoiévski tem sentido filosófico muito particular: é um ser situado em fronteira, em um limiar em que interage com o outro, de quem recebe muitos adendos à sua personalidade e à sua consciência e a quem ele também transmite adendos similares. É o indivíduo em convívio, entre uma multiplicidade de consciências, o indivíduo em processo de construção dialógica.

Sob este viés, qualquer ação que transtorne esse indivíduo coletivo, rompendo essa condição limiar com outros indivíduos, é uma forma de abuso, de reificação do homem:

Na sociedade de classe, levada ao extremo nas condições do capitalismo. Essa reificação é causada por forças externas que agem de fora e de dentro sobre o indivíduo; é a violência em todas as formas possíveis (econômica, política, ideológica), e só é possível combatê-las externamente e com forças externas (a violência revolucionária justificada); o indivíduo é o fim (BAKHTIN, 2015, p. 335).

É, justamente, por buscar esse indivíduo situado no limiar – coletivo e constituído sob fronteira com os outros – que a forma dialógica pode assegurar a interconstitutividade solidária dos sujeitos sociais, como prática responsável pelo outro e não a despeito do outro. Para exemplificá-lo, consideremos o caso do juiz José Eugênio do Amaral Souza Neto, do Fórum da Barra Funda que libertou o acusado de ejacular em uma mulher num ônibus, e o da Associação Paulista de Magistrados, que não repudiou tal prática<sup>3</sup>. Como se vê, ambas as instituições parecem se pautar numa interpretação técnico-jurídica que se sobredetermina, por assim dizer, a uma dialógica responsável. Esta, por princípio, não pode reduzir a unidade humana concreta a apenas uma unidade abstrata tecnicista e legalista da cultura, esta que sempre será menor que uma vida. Sobre a responsabilidade na perspectiva bakhtiniana, é digno de nota o que Faraco (2017, p. 52) assevera:

Ser responsabilmente participante é realizar sua singularidade não para si, mas na relação com o outro. A interação é constitutiva (é o princípio arquitetônico) do mundo real do ato; e o outro, irredutível na sua diferença, mas correlato com o eu, é a efetiva baliza do agir; funciona, portanto, como antídoto do irracionalismo em qualquer de suas dimensões: “o princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro. A vida conhece dois centros

<sup>3</sup> O caso ocorreu em um ônibus que circula na Avenida Paulista, na região central de São Paulo, onde Diego Ferreira de Novais, de 27 anos, foi preso, dia 29 de setembro de 2017, em flagrante delito pela polícia civil, embora o juiz José Eugênio do Amaral Souza Neto, do Foro Central Criminal da Barra Funda tenha relaxado o flagrante, por “entender” que não houve estupro, mas “importunação ofensiva ao pudor”. Cf. <<https://veja.abril.com.br/brasil/soltura-de-homem-que-ejaculou-em-mulher-no-onibus-divide-juristas/>>. Acesso 26/05/2018.

de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir” (BAKHTIN, 2010, p.142). Assim, viver é agir responsabilmente a partir de si e em correlação com o outro, é posicionar-se axiologicamente, é participar do diálogo aberto, do simpósio universal. Três verbos ativos – agir, valorar, interagir – tecem o viver.

Parece, portanto, que o ato discursivo do juiz José Eugênio do Amaral Souza Neto e da Associação Paulista de Magistrados se limitaram a posicionar-se em favor do texto (de si, a “lógica individualista/capitalista”) em detrimento do sujeito (o outro, a lógica “responsável/dialógica”). No final das contas, na prática desse juiz e da associação, prevaleceu a lógica do sujeito individualista responsável apenas por sua classe e sua lei.

Como se pode perceber, a crítica dos modos de organização do discurso vivo está indissociável da crítica das relações hegemônicas dos *modus operandi* da lógica capitalista. Acreditamos, assim, que depois dessas palavras, podemos dizer que nosso interesse por discutir a possibilidade de organização de uma sociedade mais justa, pautada em relações intersubjetivas não abusivas, se coaduna com o percurso teórico que seguimos a adentrar nas sendas que a ADD permite trilhar a fim de inserimo-nos academicamente de maneira ética em causas sociais de transformação da sociedade.

## Discurso vivo e Diálogo

Segundo Bakhtin (2014, p. 152), pode-se falar de uma vitalidade histórica do discurso que endossaria movimentos discursivos responsáveis pela problematização de formas de organização das interações verbais e sociais, cumprindo uma missão “de ampliar e de renovar seu significado em contextos novos e vivos”. Logo, pode-se dizer que o discurso morto seria aquele que se organiza, à medida que desconsidere as suas contradições fundantes.

De fato, nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2014 [1924], p. 48), “a memória da história da humanidade está cheia destes signos ideológicos defuntos, incapazes de constituir uma arena para o confronto dos valores sociais vivos”. Pode-se ressaltar, ainda, que o discurso vivo seria aquele que não evita “a luta dos índices sociais de valor”, contra os interesses hegemônicos que “tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1924], p. 48).

Sob esta esteira teórica, Bakhtin (2015, p. 310) entende que o discurso dialógico se constitui das “palavras do outro, introduzidas na nossa fala, [que] são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação”. Bakhtin (2014, p. 88) destaca também que “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. [...] O discurso se encontra com o discurso de outrem, e não pode deixar de participar com ele de uma interação viva e tensa”. Os textos, assim, estão



inscritos numa situação de produção real, viva, envolvendo um lugar, tempo e sujeitos históricos definidos.

Desta maneira, os textos podem ser analisados, de acordo com Silva (2013, p. 49), considerando-se que “um enunciado é formado pela parte material (verbal ou visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção”, cuja fronteira é a unidade de sentido discursiva, a qual possui uma dimensão ética. Em outros termos, os textos concretamente estão ligados “a uma atividade humana, desempenhada por um sujeito que tem um lugar na sociedade e na história, ou seja, um sujeito que sempre está em interação com outros sujeitos” (SILVA, 2013, p. 51). Assim, sob a perspectiva bakhtiniana, superar o dualismo entre teoria e vida é de grande interesse, o que se orienta para a relação íntima entre vida, enquanto existência e valor e enunciado, enquanto ato de comunicação viva (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, s/d, p. 14).

De fato, a postura dialógica é forma de enfrentamento da reificação do homem cujos contextos de produção decorrem de práticas sociais e discursivas excludentes. Pensando em romper com estas relações alienadoras, Bakhtin/Volochínov (2014 [1924], p. 47-48) observa que:

Em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta pluralidade social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir.

Certamente, em toda prática discursiva, interinfluenciam-se forças associadas a atos solidários e abusivos, já que, em todo discurso, há orientações contraditórias e orientadas para dado valor social. Nesse sentido, na elaboração concreta do discurso, “meios sutis e versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1924], p. 156) podem ser operacionalizados, de maneira que sejam estabelecidas práticas de exclusão social (p. ex., em situações de ensino de leitura, a não inclusão de discussões sobre problemas imediatos da vida cidadã dos alunos, se pensarmos no contexto escolar). Por outro lado, estes mesmos meios sutis e versáteis de introdução de réplicas de outrem podem servir à conscientização da palavra própria (p. ex., quando se amplia o horizonte social – consequentemente o valor de suas palavras – de sujeitos marginalizados).

O diálogo identifica-se, enfim, no embate presente na ação entre “sujeitos sociais que, em espaços e tempos diversos tomam a palavra ou têm a palavra representada, ressignificada” (MARCHEZAN, 2014, p. 128), no movimento dialógico, de cujo retorno pode-se mais apropriadamente (humanamente) encontrar o homem no homem, ou seja, superar, no mais possível, relações de exclusão social, forjadas em ordens discursivas abusivas, por meio do vislumbre do poder problematizador das relações dialógicas.

Sintetizando, o texto, em sendo dialógico, está “na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, s/d, p. 14). As particularidades conceituais, a seguir, podem ser destacadas sobre a noção de diálogo, orientado, especialmente: 1) pela concretude dos acontecimentos e pela experiência viva; 2) pelo assentamento no contexto amplo da comunicação; e 3) pelo posicionamento ético entre sujeitos. Por exemplo, veicula-se, nas redes sociais, uma crítica ao “entreguismo” de políticas de privatização do governo atual com enunciados que circulam em forma de meme<sup>4</sup> nas redes sociais, com a seguinte composição verbal: “Michel Temer está parecendo usuário de crack vendendo tudo que tem em casa”; outrora, no governo, de mesma linha, de Fernando Henrique, com o mesmo problema de privatização, surgiu um cartaz com o enunciado seguinte: “Tucanos Productions and PSDB Privatizations apresenta... Fernando Henrique Cardoso e José Serra OS HOMENS QUE VENDERAM O BRASIL. Direção: [...]”. Neste ponto do texto, seguem diversos nomes de jornalistas e publicitários

Figura 1<sup>5</sup>



Figura 2<sup>6</sup>



<sup>4</sup> Segundo Arruda (2017, p. 12), meme é um gênero discursivo “amplamente veiculado na internet, especialmente nas redes sociais, como veiculação de uma informação jocosa ou irônica sobre fatos que repercutem na sociedade (uma imagem, uma gíria ou um bordão, ícones, vídeos e caracteres), valendo-se de diversos recursos multimodais, como a utilização de imagem, tonalidade de letras bem acentuada com cores diferentes, uso de imagens de pessoas famosas ou determinados personagens pertencentes a uma classe, entre outros”.

<sup>5</sup> Disponível em: <[26](https://www.google.com.br/search?q=Michel+Temer+est%C3%A1+parecendo+usu%C3%A1rio+de+crack+vendendo+tudo+que+tem+em+casa&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjh7Kuv0e_WAhVCEJAKHaJkCxQQsAQILg&biw=1366&bih=662#imgrc=pS6suJlvDjufwM:> Acesso 24/05/2018.</a></p></div><div data-bbox=)

de TV e Jornal de grande circulação do Brasil, acompanhados com as fotos destes sujeitos. Veja-se:

Importa notar, nestes exemplos, que, tanto o conteúdo é semelhante (crítica contra a privatização), quanto à forma (recurso à comparação, num caso, com um dependente químico; noutra, com uma produção cinematográfica). É justamente sobre esta forma, a qual remete a acontecimentos públicos que ganharam bastante visibilidade social, que a especificidade concreta do discurso se orienta, sempre respondendo a ela, como forma de garantir sua inscrição histórica. A comparação com a produção de um filme e um hábito drogado são singularidades do período específico em que se produziu e se fez circular cada um desses textos, ligando-os a sua vivência e a um horizonte social específicos. É, nas sutilezas dessas construções, que se pode fazer, dialogicamente, uma análise ética de práticas discursivas.

De fato, em Bakhtin (2010), está ressaltada a ideia de que, para a dimensão dialógica com que cada enunciado está impregnado, implica haver diversos acentos discursivos que lhe estão associados. Estes organizam-se em torno de centros de valores que tornam ambivalentes este mesmo enunciado. Assim, são essas vozes que concretizam, que dão vida, que humanizam as formas materiais do enunciado, e que, por isso, o tornam dialógico. Essas vozes são indiciadas, materialmente, em vocábulos, modalizações, figuras de linguagem, etc., sempre acentuados, isto é, envoltos em atividades com apreciações valorativas, pois:

O componente valor é em todo lugar condicionado não por um princípio logicamente fundante, mas do lugar único que ocupa um objeto na arquitetura concreta do evento, do ponto de vista do lugar singular de um sujeito participante (BAKHTIN, 2010, p. 139-140).

Neste momento, podemos destacar o quanto o estudo dessa atividade dialógica é importante para os propósitos que objetivamos em nossa carreira acadêmica dentro e fora dos muros da universidade para a contribuição na luta contra formas de exploração social, uma vez que a atividade dialógica valorativa é uma forma de orientação para dado horizonte social e seus índices de valor. Assim, tal preceito teórico-metodológico permite vislumbrar os momentos de interpretação e distinção valorativa como constituinte das práticas discursivas. Dessa forma, podem-se reconhecer, aí, as lutas sociais e verbais fundantes das relações ético-políticas das práticas discursivas, conforme apresente o discurso enquanto modo de organização de posições engajadas.

## **Análise Dialógica do Discurso na sala de aula**

Para discutir a aplicação de procedimentos característicos da Análise Dialógica do Discurso em práticas transformadoras na sala de aula, faremos

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://www.google.com.br/search?q=Tucanos+Productions+and+PSD+B+Privatizations+apresenta...+Fernando+Henrique+Cardoso+e+Jos%C3%A9+Serra+OS+HOMENS+QUE+VENDERAM+O+BRAZIL&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjdxO20u57bAhUJDpAKHUV4AmIQ\\_AUIDCgD&biw=1366&bih=613#imgrc=cZ8Hs2hcaV12LM](http://www.google.com.br/search?q=Tucanos+Productions+and+PSD+B+Privatizations+apresenta...+Fernando+Henrique+Cardoso+e+Jos%C3%A9+Serra+OS+HOMENS+QUE+VENDERAM+O+BRAZIL&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjdxO20u57bAhUJDpAKHUV4AmIQ_AUIDCgD&biw=1366&bih=613#imgrc=cZ8Hs2hcaV12LM)> Acesso 24/05/2018.

uma análise do que seria uma proposta de atividade escolar de leitura fundamentada, ao mesmo tempo, numa concepção de leitura crítica e no conceito dialógico de palavra interiormente persuasiva. Segundo Koch e Elias (2006, p. 10), tratando de concepções não-críticas de leitura, observa-se que há caso com foco no autor em que ao leitor cabe o reconhecimento das intenções do autor e há, por outro lado, caso com foco no texto, cabendo-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em qualquer dos casos, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento e de reprodução.

Desse modo, a imagem do leitor seria a de quem desempenha um papel passivo no ato de ler, apenas identificando informações colocadas no texto de modo pacífico, como se o texto não fosse um espaço de diálogo e interação sociais, sempre tensos e inacabados, entre sujeitos situados historicamente. A contribuição ativa do leitor, aí, é nenhuma; apenas de verificação, por isso sua característica é a passividade alienadora. Em consonância com Bakhtin (2011, p. 271), a este respeito, podemos salientar que “toda compreensão é prenhe de respostas e, nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente”, por isso, de um bom leitor, ou seja, crítico, conforme Solé (2003, p. 21, *apud* KOCH; ELIAS, 2006), se tem a expectativa de que ele critique, contradiga, avalie, ou seja, se posicione diante do que lê. De acordo com Bakhtin (2014, p. 145)

A palavra dialógica do outro, interiormente persuasiva e reconhecida por nós [...] é determinante para o processo da transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente, a consciência desperta num mundo onde as palavras de outrem a rodeiam e onde logo de início ela não se destaca; a distinção entre nossas palavras e as do outro, entre os nossos pensamentos e os dos outros se realiza relativamente tarde. Quando começa o trabalho do pensamento independente experimental e seletivo, antes de tudo ocorre uma separação da palavra persuasiva da palavra autoritária imposta e da massa das palavras indiferentes que não nos atingem.

Uma primeira contribuição que a palavra interiormente persuasiva tem para com o ensino de leitura decorre do fato de que ela está orientada para a afirmação da palavra autônoma do sujeito que se produz em resposta à palavra do outro. Esta palavra estabelece-se na interação dialógica e se concretiza na crítica. Outra contribuição é a de que a palavra interiormente persuasiva permite a transformação do sujeito e da história, o que é uma força social motriz contra processos de alienação caracterizados pela naturalização de práticas sociais passivas e abusivas.

Devemos destacar, por ora, que não recorreremos a alguma atividade retirada de um livro didático, porque gostaríamos de afirmar a necessidade de o professor produzir na medida do possível seu próprio material (embora, por vezes, ele possa se valer do livro), a partir das formas de discursos que

circulam comumente nos lugares de cultura dos alunos, o que nem sempre é contemplado nos livros didáticos. É importante ainda que se considere, para a seleção do material didático a ser usada em sala de aula, a questão da formação para a cidadania<sup>7</sup>, tão cara à educação contemporânea. O leitor crítico, inclusive, será definido conforme seu poder de protagonismo cidadão.

Antes de iniciarmos a análise da proposta, devemos destacar que, conforme indicamos no início de nosso trabalho, intentamos promover práticas transformadoras, compreendendo-as enquanto formas sociais de engajamento cidadão, dizendo em outras palavras, como forma de participação crítica cujos propósitos se delineiam a fim de se proporem alternativas contra problemas sociais. No nosso caso, em particular, a partir da prática pedagógica em sala de aula, propomo-nos refletir sobre: 1) como professores na rede básica podem contribuir para a formação cidadã de seus alunos; e 2) que características de uma aula no âmbito escolar podem ser problematizadas na formação docente por professores na universidade. Tais reflexões devem orientar-se segundo tanto o reconhecimento de que com educação para cidadania, escola e universidade podem contribuir para a diminuição de mazelas sociais, como os altos índices de acidente de trânsito, quanto à expectativa de que sujeitos sociais conscientes de seu papel são sujeitos sociais empoderados<sup>8</sup>, isto é, capazes de interagir socialmente de forma autônoma e responsável, bem como quanto ao problema de que o desconhecimento das vicissitudes sociais incide sobre comportamentos viciados, como os que põem em risco a vida humana no trânsito.

É pensando, portanto, nessas questões que selecionamos trechos (textos 1) da CARTILHA DE TRÂNSITO. DICAS PARA VOCÊ VIVER MAIS E MELHOR, uma publicação da SOCIEDADE BRASILEIRA DE TRÂNSITO, a SBOT. O artigo 1º da RESOLUÇÃO 453, DE 26 DE SETEMBRO DE 2013 do CONSELHO NACIONAL DE TRÂNSITO – CONTRAN (texto 2). E, por fim, um *outdoor* que circulou em belo horizonte (texto 3). Como se vê, todos os trechos são discursos concretos que tratam da questão social de acidentes de trânsito.

<sup>7</sup> Consideramos que atualmente as práticas educativas devem orientar-se segundo questões sobre o exercício da cidadania, que, de acordo com Brasil (2017, p. 82), envolve “a condição [do sujeito] de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública” e segundo Carvalho (2002) é desdobrada em direitos civis (os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei), políticos (os que se referem à participação do cidadão no governo da sociedade) e sociais (os que garantem a participação na riqueza coletiva).

<sup>8</sup> Consideramos que o não exercício pleno da cidadania implica que sujeitos sociais estejam em situação de vulnerabilidade, e, portanto, marginalização, ou por não poderem participar das discussões sobre os problemas sociais, ou por não terem garantidos direitos.

**O**s acidentes de trânsito terrestres constituem um importante problema de saúde pública, sendo uma das principais causas de óbito no mundo: 1,2 milhão de pessoas morrem todos os anos por acidentes de trânsito, sem contar lesões que deixam um número maior de pessoas com seqüelas graves e incapacitadas.

Com relação aos motociclistas, o maior risco de óbito foi verificado entre os jovens de 15 a 39 anos. Em 2006, a maior parte das internações nos hospitais do SUS no Brasil ocorreram devido ao atropelamento de pedestres (33,7%), seguida pelos acidentes com motocicleta (28,2%) - (gráfico 1).



Gráfico 1

## **Texto 1: a cartilha de trânsito - DICAS PARA VOCÊ VIVER MAIS E MELHOR**

Sobre o texto 1, numa aula tradicional, comumente, tematizar-se-iam questões sobre quais seriam as intenções do autor e os significados de algumas partes do texto. Um exercício de leitura, nesse modelo, poderia ser o seguinte: 1) Quantas pessoas morrem por acidente de trânsito? 2) Qual a faixa etária de maior risco entre motociclistas? 3) Dê sua opinião sobre o texto.

Observe-se que, se as duas primeiras questões são estritamente de decodificação, a última parece orientar-se para uma participação crítica do aluno sobre o texto. No entanto, percebemos que esta participação estaria bastante limitada porque, somente no diálogo com outros textos, ou seja, na mediação com diversas palavras, é que se poderia ter uma participação autêntica deste aluno. Por isso, é deveras importante que o texto não figure na aula, isoladamente, despregado das relações discursivas e práticas sociais que lhe deram origem, já que o protagonismo na leitura se funda na interação entre palavras do eu e do outro, situados historicamente. Logo, para que um comando como DÊ SUA OPINIÃO possa ser apropriado por e para alguém, este deve contrapô-lo a diversos discursos sobre o tema. Ora, é por entre as palavras dos outros que a palavra própria autoral vai construir-se. Assim, uma atividade de leitura crítica poderia propor as seguintes questões: 1) Você conhece alguém que já se acidentou? 2) Na rua onde você mora, há muito movimento de moto? 3) E: esta rua é considerada perigosa? 4) Leia o texto 1 e diga por que se deve evitar os acidentes de trânsito.

Atente-se que, aqui, busca-se primeiro inserir o texto na realidade imediata do aluno, no seu horizonte social, intentando-se problematizar seus índices de valor, para, depois, orientá-lo em direção ao texto. Desse modo, inverte-se a lógica entre palavra alheia e própria, o movimento não é mais daquela para esta. É importante que, antes de estabelecer um movimento também unilateral, apenas invertido, da palavra própria para a palavra alheia, o que se propõe é a contradição dos dois movimentos, sendo que neles é que a crítica pode haver. Tal interação deve ser atravessa por outros discursos, por isso, juntamente com o texto em questão, outros devem ser tangenciados, daí questões sobre o diálogo sobre textos, sujeitos e situações concretas serem interessantes. Veja-se: 1) Na opinião de seus pais por que os motociclistas desrespeitam o limite de velocidade? 2) Você conhece a lei que trata dos limites de velocidade no trânsito? 3) Leia o texto 2.

## **Texto 2: artigo 1º da RESOLUÇÃO 453, DE 26 DE SETEMBRO DE 2013 do CONSELHO NACIONAL DE TRÂNSITO – CONTRAN**

Art. 1º É obrigatório, para circular nas vias públicas, o uso de capacete motociclístico pelo condutor e passageiro de motocicleta, motoneta, ciclomotor, triciclo motorizado e quadrículo motorizado, devidamente afixado

à cabeça pelo conjunto formado pela cinta jugular e engate, por debaixo do maxilar inferior.

Parágrafo único. O capacete motociclístico deve estar certificado por organismo acreditado pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial - INMETRO, de acordo com regulamento de avaliação da conformidade por ele aprovado (RESOLUÇÃO 453, DE 26 DE SETEMBRO DE 2013).

Ao se relacionar o texto 1 com 2 e questionar-se a respeito da atitude imprudente do motociclista, está-se estabelecendo uma relação dialógica que envolve a experiência comum do aluno e outras, além de questões legais e cidadãs. Em meio a todas estas cadeias dialógicas, a criticidade pode emergir. Para finalizar, podem-se ainda apresentar outros textos e outros sujeitos sociais, como com as próximas questões: 1) Quem assina os textos a seguir? 2) Quais os interesses dessas pessoas em querer diminuir os acidentes com motociclistas? 3) Quem mais também poderia fazer para diminuir estes acidentes?

### **Texto 3: Sociedade Brasileira de Trânsito – SBOT. Cartilha de trânsito. Dicas para você viver mais e melhor**

O maior dano, sem dúvida, é a lamentável perda de vidas, mas o custo do tratamento – que atualmente chega a bilhões de Reais – tem sido crescente, obrigando o estado a retirar recursos de outras áreas estratégicas. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE TRÂNSITO – SBOT. CARTILHA DE TRÂNSITO. DICAS PARA VOCÊ VIVER MAIS E MELHOR. SBOT. s/d p. 2).



Fonte: <[http://portfoliopatricia.blogspot.com.br/2009/11/blog-post\\_6433.html](http://portfoliopatricia.blogspot.com.br/2009/11/blog-post_6433.html)>. Acesso em 11/10/2018

#### **Texto 4: *outdoor* sobre conscientização acerca da morte frequente de jovens em acidente de moto em Belo Horizonte**

O desenvolvimento dessas questões pode ser ampliado extensamente, o que não é ruim, pois é no diálogo ininterrupto que o sujeito se constitui. E a formação de leitores críticos só pode ter a ganhar com isso. Podemos destacar, então, que a perspectiva dialógica de análise do discurso orienta-se, particularmente, pelo estudo de relações dialógicas, enquanto uso da língua caracterizado pela responsabilização pelo que se diz (para outros) em interações interpessoais concretas.

Isto pode ser compreendido, ao mesmo tempo, como a orientação ideológica, axiológica, dialógica do discurso, sem o que o destino dele terá fim na reificação da palavra e nas relações humanas, ou seja, na perda do horizonte concreto de uso discursivo. Considerando que a lógica individualista capitalista se organiza como tendência redutora dos imperativos solidários nas práticas sociais, podemos compreender, então, que o valor transformador de uma análise dialógica estaria na possibilidade de empreender uma atividade de empoderamento dos sujeitos participantes (alunos/cidadãos, especialmente) por assumir a prática discursiva como um ativismo questionador e excitador de respostas comprometidas com os problemas de seus horizontes sociais concretos. Vimo-lo, assim, quando na atividade proposta procuramos não nos distanciarmos do contexto real em que os alunos estão inseridos (violência no trânsito), nem dos problemas sociais que eles sofrem (não letramento jurídico), tentando evidenciar as relações dialógicas nas quais cada texto e cada sujeito envolvidos na interação discursiva se organizam.

#### **Considerações finais**

Ao final de nossas reflexões empreendidas ao longo deste texto, compreendemos que, mais do que uma síntese de escolhas teóricas e metodológicas de dada teoria, o caminho acadêmico se faz de constantes problematizações sobre quais são nossos interesses de sociedade e quais são os meios acadêmicos que o podem oportunizar, além de saber que essas questões são pesadas, a partir de nossas experiências de vida concretas tanto dentro como fora dos muros da universidade, o que as ideias círculo-bakhtinianas podem nos ajudar a entender melhor.

De fato, como dissemos, fazemos da atividade acadêmica um ato que toma corpo, a partir dos gestos que respondem mais vitalmente às intempéries das nossas experiências de vida. Por isso, pensar sobre nossa identidade acadêmica e sobre nossa participação social é uma experiência viva, diríamos, teimosa, porque nos faz (re) significar nossos princípios pessoais e projetos e perspectivas de organização e engajamentos sociais, numa peleja (porque, descobrimos, contraditoriamente, nesse caminhar



que, entre o que projetamos e o com que nos deparamos, há mais mistérios que a vã ingenuidade nos faz crer) em prol de uma vida mais acolhedora.

É nesse sentido que, nessa apresentação dos percursos que tecem nossa vida acadêmica, buscamos evidenciar seu caráter político, sua pulsação por decisões comprometidas com uma causa social. Em outros termos, nossa visão de mundo compreende que a atividade acadêmica é uma atividade essencialmente social e, por isso mesmo, nunca desinteressada, devendo, portanto, preocupar-se com os problemas éticos da pesquisa e a busca de solução de questões sociais, além de com a crítica da constituição e do *status* do próprio discurso acadêmico, como representação não neutra, nem ingênua, mas, sobretudo, comprometida com grupos sociais específicos, bem como preocupar-se de que forma essas questões chegam à sala de aula.

## Referências

ARRUDA, R. B. L. **Gênero meme e ensino de leitura: investigando o letramento multimodal crítico de alunos de língua inglesa**. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance**. 7. ed. São Paulo, Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

BAKHTIN, M., VOLOCHÍNOV. V **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014 [1924].

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-31.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)> Acesso em: 11 out. 2018.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas pedagógicas educativas**. São Paulo, Cortez, 2013.

FARACO, C. A. Bakhtin e filosofia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 45-56, Maio/Ago. 2017.

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 115-131.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, A. P. P. F. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 46-59.

SIPRIANO, B. F. **Vozes sociais e produção de sentidos: a representação do beato José Lourenço e do movimento Caldeirão na cobertura do jornal O Povo (1934-1938)**. 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica**. Tradução para uso didático feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. [s.d.]

*Recebido em outubro/2018.*

*Aceito em janeiro/2019.*

# “O QUE DE FATO É SER UM PROFESSOR DE INGLÊS?” DESCOBRINDO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO PIBID

## “WHAT IS ACTUALLY BEING AN ENGLISH TEACHER?” DISCOVERING TEACHING IN THE PIBID CONTEXT

**Rozana Aparecida Lopes Messias\***

*UNESP/FCL Assis*

**Anna-Katharina Elstermann\*\***

*UNESP/FCL Assis*

\* Doutora em Educação, rozana.messias@unesp.br

\*\* Doutora em Linguística Aplicada, elstermana@unesp.br

**Resumo:** O presente artigo retrata um estudo desenvolvido no âmbito da coordenação de um subprojeto PIBID/Letras-Inglês. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído junto à CAPES, oportuniza que estudantes universitários de cursos de licenciatura vivenciem a realidade escolar, acompanhados por um professor da Educação Básica e orientados por um supervisor na universidade. No âmbito dessa ação, empreendemos uma investigação com vistas a retratar como os licenciandos participantes do projeto construíam suas visões sobre o papel dos professores de inglês nas escolas públicas brasileiras e de que maneira delineavam sua identidade docente. Amparadas nos pressupostos da pesquisa qualitativa, análise de conteúdo (KUCKARTZ, 2014; MAYRING, 2009), estudos sobre a constituição do PIBID como terceiro espaço (FELÍCIO, 2014) e a formação e profissionalização docente (TARDIF, 2013; SAVIANI, 2009) analisamos relatórios reflexivos e relatos dos participantes, gravados em reuniões de supervisão e posteriormente transcritos. Os resultados mostram que o cenário criado pela inserção dos graduandos na escola, além de aproximá-los da realidade da profissão, desmantela a hierarquia criada entre conteúdos de ensino e conteúdos teóricos.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento de professores de inglês. PIBID. Papel do professor.

**Abstract:** This article presents a study developed within a PIBID/Languages (English) subproject. The Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiatives (PIBID), created along with CAPES, allows university undergraduate students to experience public school reality, supported by a secondary school teacher and supervised by a university professor. In the scope of this project, we carried out an investigation to depict how students from a teacher training course who took part in the project have constructed their visions about the role of the English teacher in Brazilian public schools, as well as how they have built their teacher identity. Based on the assumptions of qualitative research, content analysis (KUCKARTZ, 2014; MAYRING, 2009), studies on the constitution of PIBID as

a third space (FELÍCIO, 2014) and training and education of teachers (TARDIF, 2013; SAVIANI, 2009) we studied reflective reports from participants, which were recorded at supervisory meetings and subsequently transcribed. The results show that the scenario created by the insertion of undergraduates in schools dismantles the hierarchy created between teaching practice and theoretical contents, in addition to bringing students closer to the reality of the profession.

**Keywords:** Development of English teachers. PIBID. Teachers' roles.

## Introdução

Durante o ano de 2016 e início de 2017 atuamos, conjuntamente, como coordenadoras do subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), Letras/Inglês, núcleo da UNESP/Assis. Esse programa do governo federal propicia a inserção de jovens licenciandos na escola de Educação Básica, na sala de um professor que, também, recebe uma bolsa para acompanhar esse licenciando. O contexto criado pelo PIBID coloca em parceria três segmentos da carreira docente (professor formador, professor da educação básica e professor em formação inicial) em busca de um objetivo comum, qual seja, a melhoria da Educação Básica e a formação profissional docente (inicial e continuada).

Como coordenadoras do projeto, criamos um rol de atividades em que os três segmentos encontravam-se quinzenalmente e compartilhavam suas experiências, tanto a respeito dos materiais produzidos para as aulas e de suas respectivas aplicações, quanto a respeito de leituras acerca de textos teóricos que eram propostos como gatilho para reflexão conjunta e, também, para embasamento de ações pretendidas. Em um processo democrático, em que todos podiam expor suas dificuldades, insucessos e sucessos, as reuniões de supervisão (como chamávamos esses encontros) eram gravadas para que pudessem ser analisadas, posteriormente. Além das reuniões, todos produziam diários reflexivos que eram postados mensalmente em uma pasta do *Google Drive*, juntamente com todas as atividades pedagógicas produzidas no projeto (sequências didáticas, planos de aula, projetos pedagógicos etc). Para o desenvolvimento do presente artigo, nos pautaremos em transcrições de gravações de reuniões de supervisão e em relatórios reflexivos produzidos pelos estudantes (bolsistas de Iniciação à Docência).

Nesses materiais, buscaremos marcas de reflexões acerca dos papéis do professor, sobretudo dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID), personagens que vivenciam suas primeiras experiências na sala de aula da escola pública, ora acompanhando a aula de um professor mais experiente, ora assumindo a regência de uma sala sob o olhar desse docente supervisor. Tendo como panorama tal cenário, desenvolvemos uma investigação de cunho qualitativo com o intuito de verificar nos relatos dos estagiários bolsistas os modos como esses constroem sua identidade docente. Para tal, consideramos que

o PIBID pode ser entendido como um terceiro espaço, conceito cunhado por Bhabha (1999) e adaptado ao contexto do PIBID por Felício (2014). O terceiro espaço na vivência discente, nesse caso, é um *entrelugar*, no qual o estagiário bolsista deixa de ser aluno da graduação, mas ainda não pode ser considerado como um profissional professor. Em tal *interstício*, ele busca a configuração de sua identidade profissional docente. Nesse ínterim, tendo como parâmetro o momento da profissionalização docente (TARDIF, 2013), observamos, por meio de análise de conteúdo qualitativa (KUCKARTZ, 2014, MAYRING, 2009), como esses estudantes significam o ser professor e, mais ainda, ser professor de língua inglesa.

### **Entre a escola e a universidade: formando professores em contexto PIBID**

O subprojeto PIBID-Letras/Inglês da UNESP-Assis é apresentado no documento formulado por uma das coordenadoras como um projeto que objetiva

colocar os bolsistas de iniciação à docência em Língua Inglesa e suas Literaturas em contato direto com o cotidiano da Escola de Educação Básica parceira, de modo que conheçam o Projeto Político Pedagógico dessa escola, participem de sua elaboração (quando for o caso), execução e avaliação. Todos os bolsistas participarão de reuniões de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Conjunto), do processo de preparação e de desenvolvimento das aulas em conjunto com os professores supervisores. Serão programadas atividades interdisciplinares em conformidade com os projetos da escola. (...) (Projeto PIBID – Letras/Inglês, FCL-Assis, 2014)

Além disso, o subprojeto é exposto como uma ação com vistas a “propiciar a reflexão em torno de temas de interesse geral, bem como contribuir para uma formação crítico-reflexiva tanto dos alunos da rede pública de ensino, quanto dos licenciandos e, também, dos professores atuantes em formação continuada”.

Motivadas por esses objetivos de organização e gestão, seguimos com uma investigação sobre a formação inicial de professores na conjuntura do PIBID. Na busca de estudos que tratassem do mesmo espaço educacional, deparamo-nos com a investigação de Felício (2014) que retrata o PIBID, desenvolvido em sua universidade (Unifau - MG), como um terceiro espaço. Esta é uma noção influenciada pelos estudos de Zeichner (2010) que, por sua vez, trata das relações entre universidade e escolas (como campo de atuação e formação) no desenvolvimento de futuros professores, nos Estados Unidos. A ideia de um terceiro espaço, apropriada por Zeichner e seguida por Felício, tem sua origem nos estudos de Homi Bhabha (1990), autor indo-americano, pesquisador dos estudos pós-coloniais e pós-estruturalistas. Em *O Local da Cultura*, Bhabha faz uma intrincada análise de textos literários e

documentos do governo britânico, da época da Índia colonial. Nesse trabalho, o autor, na busca da definição das identidades, ultrapassa a ideia do lugar e reforça o pressuposto dos “lugares”. Para além dos lugares, no diálogo das diferenças, os “entre-lugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 1990, p. 16).

A inserção de estudantes, em processo de formação inicial, no contexto escolar da Educação Básica permite que o graduando conviva com representantes de diversos segmentos desse espaço (professores, alunos, funcionários, pais de alunos, diretores, coordenadores, supervisores etc.). Nessa intrincada relação, diferenças afloram, acordos devem ser organizados e conflitos, muitas vezes, surgem e devem ser suplantados para que as relações cotidianas possam efetivar-se de maneira construtiva e harmoniosa. Pelo nosso entendimento da teoria de Bhabha, é no “encontro” que o terceiro espaço emerge e é nesse espaço que essa compreensão das diferenças e acordos é construída. O terceiro espaço representa uma intersecção que se cria na junção das diferenças que, apesar de carregar as características de cada lado, faz despontar as individualidades que não se afinam com nenhum dos lados originários. Na sua relação com a escola, o graduando encontra-se em uma situação intermediária, ele não é ainda um professor, mas também não é aluno da graduação. Exerce um papel que se situa no entremeio da atuação profissional. E nessa posição, busca construir a sua identidade docente.

## Dialogando e refletindo com/sobre a profissão

‘Considerar o PIBID como um terceiro espaço desmaterializa a ideia dicotômica que sustenta o binômio teoria x prática. De acordo com Zeichner, 2010, p. 487, “os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação”. Em termos de formação do professor, Saviani (2009) alude a diferentes paradigmas de formação docente, dentre os quais “o modelo dos conteúdos culturais cognitivos” que reforçam a valorização do domínio de conteúdos teóricos pelo futuro professor ou o “pedagógico-didático”, no qual são sublinhados os conteúdos didático-pedagógicos. O PIBID, então, configura o diálogo entre esses dois segmentos.

Ao historicizar as ações institucionais de formação de professores no Brasil, Saviani expõe que a legislação educacional brasileira, em vários momentos da história, buscou aproximar o modelo dos *conteúdos culturais cognitivos* do *didático pedagógico*. Todavia, chama a atenção para o fato de que “essa obrigatoriedade legal reveste-se, com frequência, de um formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos” (SAVIANI, 2009, p. 151). De maneira resumida, realçamos o que aponta o autor sobre a única

saída para sanar o dilema das instituições no que tange ao posicionamento frente à ação formativa, “considerando-se que o dilema resultou da dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente, logicamente a saída do dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade (SAVIANI, 2009, p. 151).

Por esse prisma, frisamos que em sua atuação nas escolas, os estudantes vivenciam ações de ensino-aprendizagem contextualizadas no que representa seu ambiente futuro de trabalho, a escola. Ensinar e aprender passam a ser preocupações de uma vivência que os desloca da posição cômoda de um estagiário que somente observa para a condição daquele que deve auxiliar o professor da sala, intervir e refletir sobre as ações dispensadas com os estudantes. Nesse entremeio, ele se vê obrigado a retomar o que aprendeu na universidade e transformar isso em conteúdo ensinável. Entendemos, assim como Zeichner (2010), que nessas ocasiões, teoria e prática imbricam-se de maneira significativa, desvelando conhecimentos que se materializam e se tornam significativos por se constituírem como produto da experiência vivenciada pelos envolvidos. Constroem-se, nesse ínterim, sentidos sobre o trabalho docente, a configuração da escola e a relação com os estudantes da educação básica.

Pensando nessa trajetória do processo de se formar professor no Brasil e em outros lugares do mundo, com relação à profissionalização docente, Tardif sublinha que “vista de uma perspectiva comparativista e internacional, a evolução recente do ensino não é de forma alguma linear, que ela é feita de continuidades, de desvios, de retrocessos e de avanços temporários.” (TARDIF, 2013, p. 553).

O autor expõe que a forma como o ensino evolui é desequilibrada e bastante diversa de acordo com os países e “mesmo segundo regiões de um mesmo país: ele não evolui no mesmo ritmo por toda parte e formas antigas convivem com formas contemporâneas”. (TARDIF, 2013, p. 553). As diferentes formas de conceber a profissão docente, de acordo com ele, passam pela idade da vocação, do ofício e da profissão.

O ensino na idade da vocação, tem início no século XVI, quando “o ensino está, então, principalmente entregue às comunidades religiosas protestantes e católicas” (TARDIF, 2013, p.554). Com seu fortalecimento no século XIX, pessoas leigas, na Europa e nos EUA, iniciam a ação de ensinar em “pequenas escolas elementares” (TARDIF, 2013, p. 554). Nessa época, o ensino era concebido como “profissão de fé”, no sentido de trabalhar e de expressar sua fé. Essa é uma fase de extrema precarização da profissão docente, professores não recebiam salários, ou mesmo recebiam quantidade irrisória. Para tornar-se professor,

Nesse contexto religioso, o ensino é considerado como uma vocação. O que é uma vocação? Essencialmente, trata-se de um movimento interior – um elan íntimo, uma força subjetiva — pelo qual nos sentimos chamados a

cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças. (TARDIF, 2013p. 555).

Em um processo de desconfessionalização e separação das estruturas religiosas, a educação no século XIX e XX começa a fazer parte, paulatinamente, das políticas governamentais. “A profissão de docente é gradualmente integrada a estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras). Assim, a relação das professoras com o trabalho deixa gradualmente de ser vocacional, torna-se contratual e salarial” (p. 557). O autor expõe que a ampliação das escolas e a massiva presença das mulheres na carreira docente, embora ainda bastante vinculadas à ideia do ofício, exige que sejam criadas redes de formação de professores.

Entretanto, como em qualquer profissão, a experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar. Nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares. (TARDIF, 2013, p.557)

Com o crescimento dos cursos universitários de formação profissional em geral e, também, dos cursos de formação de professores, a docência começa a configurar-se como uma carreira. Esse é um processo que atravessa o século XX, de acordo com o autor. De maneira mais específica, a sistematização da formação docente começa de forma mais contundente a partir da década de 80, nos EUA. As bases que sustentam a formação de professores devem pautar-se, então, nos conhecimentos produzidos por meio da investigação científica em uma perspectiva mais ampla, não desfocada da prática. Dessa forma, entendemos que “a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p. 561).

De acordo com Tardif, em pleno século XXI, ainda convivem as três formas de pensar a profissão docente. O espaço entre as três “idades” da profissionalização docente se faz relevante em nossa reflexão sobre como os estudantes (bolsistas PIBID) constituem sua visão sobre o que é ser professor, pois essa é decisiva para a condução de suas atividades na escola. Por outro lado, para os docentes formadores (supervisor e professor da Educação Básica) que acompanham o processo, compreender esse fenômeno pode auxiliar na condução das ações formativas.

## **Metodologia e observações sobre os dados**

Para desenvolver o presente estudo, utilizamos a metodologia qualitativa de caráter hermenêutico-interpretativista, nos moldes explicitados por Lüdke e André (1986), quando afirmam que neste tipo de pesquisa há



ênfase no processo, preocupação em se retratar a perspectiva dos participantes, além de o ambiente natural ser a fonte direta dos dados. O objetivo do estudo foi observado de forma holística e métodos indutivos foram usados para explorar os dados, ou seja, para obter hipóteses através dos dados empíricos. O trabalho com os dados foi realizado de modo exploratório e interpretativo seguindo a Análise Qualitativa de Conteúdo (MAYRING, 2009; KUCKARTZ, 2014). Nesse ínterim, fomos guiadas pelos seguintes questionamentos: (a) o que os graduandos pensam sobre o papel do professor de inglês e (b) de que maneira estão descobrindo esses papéis.

O contexto da pesquisa, conforme explicitado, foram as reuniões de supervisão do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UNESP, câmpus de Assis. Nesses encontros, juntamente com os estudantes bolsistas e as professoras das escolas públicas, atuantes no projeto, refletíamos sobre as atividades dos graduandos, desenvolvidas nas salas de aula de inglês, nas escolas de Educação Básica (essas reuniões foram gravadas em áudio e depois transcritas). Para o presente estudo, utilizamos as transcrições de seis reuniões de supervisão e, ainda, relatórios reflexivos escritos pelos graduandos e entregues no final de cada mês. Todos os estudantes observados cursavam entre o segundo e o quarto ano de Letras, com habilitação em português e inglês. Todo o material selecionado foi examinado por meio da Análise Qualitativa de Conteúdo, uma variação da Análise Clássica de Conteúdo. Tal método é baseado em categorias para uma análise sistemática dos dados qualitativos (KUCKARTZ 2014, p. 6). Sendo assim, durante a leitura e categorização, elaboramos o seguinte esquema de categorias de análise.

<b>CATEGORIA PRINCIPAL</b>	<b>SUB-CATEGORIA</b>	<b>EXCERTO DE DADOS</b>	<b>COMENTÁRIOS</b>	<b>RESUMO INTERPRETATIVO</b>
nome da categoria principal	nome da sub-categoria se houver	Excerto dos dados relacionado a categoria	Comentários das pesquisadoras	

Abaixo elencamos as categorias desenvolvidas no estudo:

<b>CATEGORIA PRINCIPAL</b>	<b>SUB-CATEGORIA</b>
Características do professor	Conhecimentos prévios
	Experiência pessoal
	Características do professor
	Personalidade do professor
Relação professor-aluno	Relação positiva
	Desafios na relação
Entrosamento de teoria e prática	

Continua

Conclusão

CATEGORIA PRINCIPAL	SUB-CATEGORIA
Descoberta do papel do professor	
Realidade na sala de aula	Planejado vs. real Conteúdos Preparação de aula Técnicas/ Métodos
Visão de ensino-aprendizagem	
Ensino-aprendizagem de inglês	

Conforme o quadro anterior, as categorias que sobressaíram nos diários reflexivos e transcrições das reuniões de supervisão observadas foram: *Características do professor*, *Relação professor-aluno* e *Realidade na sala de aula*; todas elas, por sua vez, apresentaram várias subcategorias. Na categoria *Características do professor*, juntamos trechos que manifestam a importância de conhecimentos de várias áreas que são úteis para a atuação como professor de inglês; as experiências pessoais que influenciam a vida profissional do professor e características de personalidade que podem favorecer, ou não, a relação do professor com sua respectiva turma. A categoria *Relação professor-aluno* trata, como o nome da categoria já revela, da relação entre professor e aluno da perspectiva dos bolsistas de Iniciação à Docência, testemunhada em suas primeiras experiências na sala de aula. A ênfase incide nas dificuldades em construir uma boa relação com os alunos, os sucessos nos pequenos desafios com alunos, vivenciados individualmente, entre outros. Já a categoria *Realidade na sala de aula* trata de temas como desafios na preparação de aula, o uso de técnicas e métodos no ensino de inglês, e também sobre como o conteúdo previsto para as aulas pode ser ministrado a partir de acontecimentos reais do dia-a-dia, em uma escola pública.

As outras categorias contêm uma quantidade menor de trechos, no entanto, não são menos importantes. Na categoria *Entrosamento de teoria e prática*, encontramos trechos de falas dos licenciandos sobre como foi importante poder testar teorias aprendidas nas disciplinas do curso de Letras e refletir sobre elas à luz da realidade da escola pública brasileira. Alguns excertos dos dados retratam, explicitamente, a descoberta do papel do professor de inglês, durante a atuação no projeto em geral ou durante uma aula específica, como observamos na categoria *Descoberta do papel do professor*. Finalmente, as últimas duas categorias são *Visão de ensino e aprendizagem* e *Ensino e aprendizagem de inglês* e demonstram o que os licenciandos pensavam sobre teorias e abordagens de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em geral, especificamente para a área de inglês como língua estrangeira.

A seguir, examinaremos alguns trechos escolhidos com a finalidade de discutir seu conteúdo em relação às perguntas de pesquisa deste estudo. Devido às limitações do presente trabalho, selecionamos as categorias que nos pareceram mais recorrentes.

## **Teoria e prática no projeto PIBID e no dia-a-dia da escola pública**

Os três excertos de diários reflexivos, a seguir, nos mostram como, pela compreensão dos licenciandos participantes do projeto, o PIBID constitui um terceiro espaço (FELICIO, 2014; ZEICHNER, 2010), onde são reunidos conhecimentos práticos aos conhecimentos acadêmicos. Da mesma forma, fica explícito como consideram essa junção de teoria e prática importante para sua formação.

**Na universidade, aprendo as teorias, a gramática, os métodos de ensino, porém, eu sou a aluna, neste caso. Quando vou à escola realizar meu estágio, estou no papel de (quase) professor.** Fico ali absorvendo tudo que a professora passa aos seus alunos, **vendo de perto como tudo aquilo que estudo na universidade se aplica a uma sala de aula** e tenho ainda a liberdade de desenvolver atividades junto aos meus colegas estagiários e aplicá-las aos alunos. (Da, rel. 01, ênfase nossa <sup>1</sup>)

Nesse primeiro trecho observamos que, além da percepção sobre o entrosamento de teoria e prática no projeto, ao observar esse fenômeno na atuação da professora supervisora, o licenciando reconhece que também ele, como aluno de graduação e “quase-professor”, percebe a possibilidade (e “liberdade”, Da. rel. 01) de planejar e realizar atividades na sala de aula. Ou seja, depreende a possibilidade de, ele mesmo, agregar teorias aprendidas no curso de Letras com a prática vivida na escola pública.

**Outro fator de suma importância no programa é a união de teoria e prática.** Com este contato, temos a visão ampla de teoria e prática devem sempre estar juntas e que **o professor deve ser também um pesquisador.** (L., rel. 06, ênfase nossa)

Nesse segundo trecho, o aluno L. menciona o fato de que o professor deve ser, também, um pesquisador. Isso nos remete à função dos licenciandos no projeto PIBID que, além de participarem ativamente das aulas de inglês nas escolas públicas parceiras, também recebiam tarefas de estudo voltadas para a reflexão e discussão de textos teóricos nas reuniões de supervisão do próprio projeto. O feito de associar as noções desses materiais, tratados nas reuniões, ou em disciplinas da graduação, com as experiências da escola, faz com que os alunos compreendam o que pode configurar-se como uma pesquisa-ação na prática docente, mesmo que em formato reduzido. O ato de

<sup>1</sup> A nomenclatura para a sistematização dos dados segue da maneira seguinte: Nome do/da participante abreviado, número do relatório reflexivo desse/a participante ou trecho de transcrição.

observar, desde o início, o diálogo entre as teorias na prática faz-nos esperar que esses alunos, futuros professores, levem consigo essa experiência para suas futuras atividades como professores de língua. Essa é uma ação de formação inicial que, pelo que observamos, pode resultar em profissionais que alcancem uma atuação mais reflexiva e renovadora.

**Os estagiários do Pibid possuem a oportunidade de aplicar a teoria ensinada na graduação**, em que os estágios obrigatórios do último ano não nos tornam capazes de enfrentar uma sala de aula quando estivermos formados. (N., rel. 19, ênfase nossa)

Nesse terceiro trecho, o aluno N. acrescenta a afirmação da importância da junção explícita entre teoria e prática no projeto. Para ele somente o estágio obrigatório<sup>2</sup> da licenciatura em Letras não seria suficiente para prepará-los para a carreira como professores de língua. Temos ressaltada a questão de como a atuação no PIBID faz uma grande diferença na formação inicial desses graduandos.

Frisamos nessas observações que, para nós, a questão de separar teoria e prática está superada para os estudos da educação e do ensino, de maneira geral. Todavia, o fato de os próprios estudantes perceberem, em sua vivência, que essa separação é uma falsa dicotomia, desvela um contexto em que a natureza do conhecimento perde a hierarquização (SAVIANI, 2009), muitas vezes, velada na universidade. Essa visão, construída pelos próprios estudantes, tem potencial para desmaterializar a divisão entre o que é científico e prático.

Por esse ângulo, retomamos Saviani em sua proposição da análise de livros didáticos como uma atividade esclarecedora da relação entre o modelo de formação voltado para “os conteúdos culturais cognitivos” e o “pedagógico-didático”. Para o autor, se conseguirmos “evidenciar a ligação entre os dois aspectos que caracterizam o ato docente, ou seja, evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem, o dilema será superado (SAVIANI, 2009, p. 152).

## Descobrimo-se docente

Montamos uma atividade com esta música e levamos para os alunos. E a professora deixou que nós aplicássemos a atividade. Foi muito bacana! **Senti-me professora!** (Da., rel 01, ênfase nossa)

**O PIBID me ajudou a me descobrir como docente** e proporcionou toda uma orientação, essencial para todo processo de iniciação à docência. (K., rel.02, ênfase nossa)

<sup>2</sup> Na época, entre 2014 e 2016, a maioria dos alunos da UNESP- FCL/Assis, do curso de Letras, ainda estudavam em uma grade que previa somente dois semestres de estágio obrigatório, no último ano do curso.

Os excertos anteriores ilustram como a prática na sala de aula, vivenciada pelos estudantes que, pela primeira vez, atuam como professores pode auxiliá-los na sua descoberta profissional. Isso mostra como a prática é essencial para a construção do papel individual de professor; somente ler e estudar sobre as teorias de ensino não faz com que alguém se torne um profissional de ensino. O PIBID oportunizou para esses bolsistas esse espaço de descoberta, muito mais do que o estágio que, na época, compunha apenas os dois semestres finais do curso. O excerto a seguir reforça tal ideia, a reflexão do aluno nos mostra como a identidade docente não se constrói de um dia para o outro, mas que é um processo que acontece ao longo de várias experiências pedagógicas.

Em uma turma com alunos de faixa etária diferentes e tão próxima da minha, **ainda não sabia mostrar o meu papel, o que eu representava**. Eu ainda não havia construído a minha identidade como professora. (N., rel. 03, ênfase nossa)

**O Pibid é esse projeto que nos dá todo o auxílio para que possamos aprender como é ser de fato um professor**, como se portar dentro de uma sala de aula, como organizar uma aula, como dar uma aula atrativa para os alunos, como conhecer os alunos um por um e o ritmo da sala, (J., rel. 09, ênfase nossa)

Nenhuma sala de aula é igual, nenhum aluno é igual ao outro, mas o propósito de um professor é sempre o mesmo: ensinar e, **através do Pibid conseguimos compreender o que de fato é ser um professor**, o quão desgastante é, quando um aluno te diz que mesmo se tivesse uma faculdade de graça para ele fazer, nunca faria um curso para ser professor. (J., rel. 09, ênfase nossa)

Nesse caminho, em busca da constituição de sua identidade docente, conforme observamos nos excertos anteriores, os estudantes vivenciam experiências na sala de aula da Educação Básica que os auxiliam a compreender as demandas por que passam esses profissionais. Preocupações tais como o comportamento que o docente deve demonstrar em sala de aula, a organização do trabalho pedagógico de maneira ampla (preparar a aula, ministrar a aula, atrair a atenção dos alunos e mantê-los interessados) materializam-se nos momentos em que o bolsista PIBID compartilha a sala de aula com seu professor supervisor. Todas essas questões deflagradas trazem consigo, também, “as agruras” do ser docente no século XXI. O desprestígio da profissão aflora na fala dos adolescentes que interpelam os bolsistas com comentários pejorativos referentes à profissão.

Esse quadro nos fez reportar, mais uma vez, as ideias de Tardif (2013), que, ao retratar o processo de profissionalização docente no mundo e no Brasil, relata que convivemos, ainda, com características das diferentes fases do processo histórico de constituição da carreira docente (vocação, ofício e trabalho). Pensamos que essa perspectiva torna a profissão docente pouco

atrativa pois, embora estejamos numa era em que leis e regras regem o labor docente, a desvalorização dos salários e das condições de trabalho desse profissional o aproxima do professor do século XIX. Esse quadro remete à era do ofício, início da organização efetiva das escolas, quando professores leigos que atuavam, em sua maioria mulheres, eram mal remunerados e trabalhavam em condições precárias.

Depois que você entra em uma escola pública não da (sic) pra ter aquele sonho utópico de que você vai entrar na cabeça das crianças e mudar a vida dela (sic). **Aliás, primeiro temos que quebrar o estereótipo de que professor é vocação. Não é, é uma profissão como outra qualquer em que você estuda e é habilitado para exercê-la.** (Is, rel. 14, ênfase nossa)

O relato anterior demonstra que o espaço criado pela práxis pedagógica mobiliza nos alunos reflexões determinantes na constituição de sua identidade profissional. Nesse caso, o estudante refuta a ideia de que a carreira docente seja mobilizada por um sentimento de vocação, muito comum e até mesmo reforçado quando se publicizam, para os jovens, as diferentes carreiras disponíveis no vestibular, por exemplo. A idade da vocação entre outras características, de acordo com Tardif, caracterizava-se pela baixa autonomia das professoras que estavam sujeitas a várias formas de controle externas, pelos religiosos, pelos homens, pelos pais, por seus superiores, pelos que as pagavam, entre outros (TARDIF, 2013, p. 556). O discurso desgastado de que para ser professor é preciso ter vocação é desmateriaizado quando se abre espaço para que as demandas da prática sejam cotejadas com os saberes produzidos no âmbito acadêmico.

## **A importância dos conhecimentos específicos para ser professor de inglês**

Fazer parte do projeto Pibid me fez crescer como profissional, me capacitar antes de trabalhar um determinado conteúdo com os alunos, buscar diminuir minhas falhas e estar segura ao ensinar, como graduanda, **aprendi a absorver melhor os conteúdos principalmente nas aulas de inglês e assim me enxergar como futura professora que terá o dever de dominar o conteúdo para ensiná-lo aos alunos, e buscar sempre renovar minhas técnicas e material didático para as aulas.** (N., rel. 19, ênfase nossa)

Enquanto aluna, **pude perceber o quanto meu inglês melhorou no sentido gramatical**, pois estando em sala de aula temos que estar sempre atentos a gramática para poder explicar aos alunos e **também minha expressão melhorou, pois estamos sempre usando a língua inglesa para tentar explicar**, mesmo que alternando com inglês/português para que os alunos entendam melhor. (K., rel. 12, ênfase nossa)

O impacto do projeto também foi muito gratificante para mim, como bolsista, porque **eu também tinha medo e insegurança para falar em**

**inglês**, mas no final pude perceber que não tinha mais (Aluna R., rel. 10, ênfase nossa)

Ainda pensando na questão da profissionalização, a área específica do ensino de línguas estrangeiras possui uma particularidade que a torna muito complexa e a diferencia do ensino de língua portuguesa, por exemplo. Pela nossa vivência como professoras de língua e metodologia de ensino de línguas, observamos que o evento de lidar com uma língua-cultura diversa da nossa instiga nos licenciandos em língua estrangeira preocupações contundentes quanto a sua proficiência linguística em sala de aula, como profissional. Essa insegurança faz com que, em um curso de habilitação dupla português e língua estrangeira, muitos optem por não trabalhar com língua estrangeira. Mais uma vez, verificamos que a aproximação entre o universo acadêmico e a escola cria e recria condições para que tanto as inseguranças quanto a proficiência na língua alvo sejam paulatinamente sanadas ou, pelo menos, minimizadas, tanto nas ações na escola, quanto nas atividades da academia.

### **Algumas considerações**

Procuramos ao longo do estudo apresentado, desvelar as formas como um trabalho efetivamente conjunto entre escola e universidade pode ser exitoso na formação de professores. No caso do PIBID, constatamos assim como Felício (2014) que o PIBID configura uma experiência que mobiliza um terceiro espaço (BHABHA, 1990), entremeio onde o estudante em formação assume um terceiro papel, deslocado do ser docente (que ainda oficialmente não é) e de aluno de graduação (já que na escola de Educação Básica ele não é aluno).

Após estudar os dados coletados por meio das transcrições das gravações das reuniões conjuntas e dos relatórios reflexivos, produzidos individualmente pelos bolsistas PIBID, verificamos que ademais de entrar em contato com questões referentes à própria profissão docente, o estudante também constrói sua própria identidade profissional. Arriscamos afirmar que essas relações que se efetivam na escola (aluno x professor, professor x teoria, professor x prática, teoria x prática) desconstroem os binarismos criados por uma sociedade que desprestigia os saberes da prática e da experiência, ignorando a sua indissociabilidade do saber teórico. Esse é um espaço autêntico em que pensar a “profissionalidade docente” constitui-se como uma experiência que interfere na formação de futuros professores, tanto quando o auxilia a superar suas dificuldades com relação ao conteúdo, à metodologia, à dinâmica da sala de aula etc, quanto ao abrir espaço para que possa refletir sobre quem é e o que faz esse profissional que ele “pretende ser”.

Finalmente, após explanar sobre alguns aspectos dos temas que selecionamos para analisar nos dados que coletamos durante o acompanhamento

das atividades desenvolvidas no subprojeto Letras-Inglês da UNESP/Assis, estamos certas de que muitas outras ideias poderiam ter sido exploradas e de que este é um estudo que deve ser aprofundado. Esperamos que o compartilhar dessa vivência particular, nossa, possa servir de parâmetro para que estudantes em formação possam relacionar suas experiências. Da mesma forma, mesmo cientes de quão preambular é nosso estudo, esperamos mostrar que não há mais lugar nos cursos de licenciatura para uma visão elitista e dicotômica do conhecimento, uma vez que saber e fazer são igualmente importantes no trabalho de um profissional professor.

## Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1990.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.

KUCKARTZ, U. **Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung**. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. 2nd edition, 2014.

MAYRING, P. Qualitative Inhaltsanalyse. *In*: FLICK, U.; von KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Eds): **Qualitative Forschung. Ein Handbuch**. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch. 7th edition. p. 468-475, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2013.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n.3, p. 479-504, set./dez. 2010.

*Recebido em outubro/2018.*

*Aceito em dezembro/2018.*



# LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA NO MOVIMENTO ENSAIO ROCK: UM ESTUDO EM PRAGMÁTICA CULTURAL NO PROGRAMA VIVA A PALAVRA

## LITERACIES OF REEXISTENCE IN THE MOVEMENT *ENSAIO ROCK*: A STUDY IN CULTURAL PRAGMATICS IN THE *VIVA A PALAVRA* PROGRAM

**Vanusa Benício Lopes\***

UECE

**Antonio Oziêlton de Brito Sousa\*\***

UECE

**Claudiana Nogueira de Alencar\*\*\***

UECE

**Sandra Maria Gadelha de Carvalho\*\*\*\***

UECE

**Resumo:** Neste trabalho, estudamos os letramentos de reexistência produzidos pelo grupo Ensaio Rock, movimento político e cultural da Serrinha que, atualmente, integra o Viva a Palavra, coordenado pela Professora Dra. Claudiana Nogueira de Alencar, Programa que cartografa os movimentos sociais desse bairro. Assim, visamos entender como o domínio do uso social da linguagem se relaciona com as lutas sociais na Serrinha e de que maneira a linguagem contribui para a transformação das relações sociais de opressão. Quanto ao referencial teórico, discutimos os estudos dos Letramentos Sociais (STREET, 2014), focando nos Letramentos de Reexistência (SOUZA, 2011) integrados à Pragmática Cultural, que adota a perspectiva de linguagem como forma de vida (WITTGENSTEIN, 1989), propondo uma pesquisa de intervenção (ALENCAR, 2015) que reflita sobre a responsabilidade do linguista e da relevância dos trabalhos que desenvolve para a superação das desigualdades (RAJAGOPALAN, 1996). Com relação à metodologia, utilizamos a cartografia (PASSOS, 2009), que se propõe a acompanhar processos e não produtos. Os resultados gerados indicam que a juventude ligada ao Movimento Político e Cultural Ensaio Rock tem se utilizado de eventos de letramento como forma de manifestação política e de resistência às várias formas de opressão, mostrando o caráter emancipatório da linguagem.

**Palavras-chave:** Letramentos. Pragmática Cultural. Programa Viva a Palavra.

\* Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: vanusa.benicio@aluno.uece.br

\*\* Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: ozielton.sousa@aluno.uece.br

\*\*\* Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: claudiana.alencar@uece.br

\*\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: sandragade@yahoo.com.br

**Abstract:** In this work, we study the reexistence literacies produced by the Ensaio Rock group, the political and cultural movement of Serrinha, which currently integrates the Viva a Palavra, coordinated by Professor Dr. Claudiana Nogueira de Alencar, Program that map the social movements of this neighborhood. Thus, we aim to understand how the domain of social use of language relates to social struggles in Serrinha and how language contributes to the transformation of social relations of oppression. Regarding the theoretical framework, we discuss the studies of Social Literacies (STREET, 2014), focusing on the Reexistence Literacies (SOUZA, 2011) integrated with the Cultural Pragmatics, which adopts the perspective of language as a way of life (WITTGENSTEIN, 1989), proposing an intervention research that reflects on the responsibility of the linguist and the relevance of the work he develops to overcome inequalities (ALENCAR, 2015, RAJAGOPALAN, 1996). Regarding the methodology, we use cartography (PASSOS, 2009), which proposes to follow processes and not products. The results generated indicate that the youth associated with the Political and Cultural Movement Ensaio Rock has used literacy events as a form of political manifestation and resistance to various forms of oppression, showing the emancipatory character of language.

**Keywords:** Literacies. Cultural Pragmatics. Viva a Palavra Program.

## Introdução

Este trabalho é parte de um projeto maior intitulado Viva a Palavra. O Programa de Extensão *Viva a Palavra: circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra da periferia de Fortaleza* da Universidade Estadual do Ceará (UECE), coordenado pela Professora Dra. Claudiana Nogueira de Alencar, pretende valorizar e ampliar as práticas de letramentos críticos da juventude que reside nas comunidades do entorno do *Campus* do Itaperi.

O Programa entende que os letramentos realizados através de diversos jogos de linguagem<sup>1</sup> - cirandas de leitura, oficina de produção de poesia, oficina de narração, saraus literários, ciclos de leitura, fóruns de diálogos entre movimentos sociais etc - podem contribuir, por meio do uso social da linguagem, do trabalho social, terapêutico e emancipatório, para o desenvolvimento da conscientização crítica, fortalecendo a resistência da juventude negra para a promoção da cultura de paz e valorização da vida do jovem negro na comunidade.

Nesse contexto, investigamos, de que maneira as práticas de letramento, como saraus e apresentações culturais, realizadas pelo Movimento Político e Cultural Ensaio Rock na Praça da Cruz Grande no bairro de Serrinha, se constituem como formas de resistência, e, de que maneira a linguagem, enquanto forma de ação, contribui para a transformação das relações sociais de opressão.

Para fundamentar este estudo, partimos de pressupostos teóricos acerca dos Movimentos Sociais (GOHN, 2011); discutimos os estudos

<sup>1</sup> A postura wittgensteiniana de linguagem considera que todos os nossos modos de emprego da linguagem ordinária estão imersos em formas de vida. Tais maneiras de empregar a linguagem são nomeadas por Wittgenstein de jogos de linguagem, os quais são compreendidos como “[...] todo processo do uso das palavras [...], o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada”. (WITTGENSTEIN, 1989, p. 12).

dos Letramentos Sociais (STREET, 2014), focando nos Letramentos de Reexistência (SOUZA, 2011), integrados à Pragmática Cultural, que adota a perspectiva de linguagem como forma de vida (WITTGENSTEIN, 1989), propondo uma pesquisa de intervenção que reflita sobre a responsabilidade do linguista e da relevância dos trabalhos que ele desenvolve para a superação das desigualdades (ALENCAR, 2015; RAJAGOPALAN, 1996). A metodologia foi construída a partir da cartografia (PASSOS, 2009) que se propõe a acompanhar processos e não produtos.

No que se refere aos movimentos sociais, verificamos que as ações desenvolvidas por um determinado grupo se constituem por meio da participação popular e, ao negar o modelo político existente, contribuem para a criação de um novo sujeito social e, conseqüentemente, de uma nova sociabilidade. Muitas das decisões tomadas pelo Estado passam a ser contestadas por meio de inúmeras formas de protestos, os quais materializam a luta pelo direito a ter direitos, fortalecendo a força comunitária para a constituição histórica de grupos.

A concepção de letramento na perspectiva crítica adota o modelo ideológico e compreende o letramento por meio de práticas concretas, de maneira que resultam da cultura, da história e dos discursos.

A partir dos letramentos críticos, Souza (2016) propõe a categoria letramentos de reexistência, os quais podem ser entendidos como as práticas sociais via linguagem, recorrentes em âmbito não escolar, que consideram as identidades sociais dos sujeitos no exercício cotidiano da construção do conhecimento.

Diante disso, as práticas discursivas cotidianas assumem grande importância para o desenvolvimento dos letramentos nas diversas conjunturas, inclusive entre os moradores da periferia. Nesse contexto, em que medida os saraus e apresentações culturais organizadas pelo Movimento Político e cultural Ensaio Rock se configuram como jogos de linguagem que constituem práticas de reexistência e eventos contra-hegemônicos às imposições das práticas neoliberais?

Para isso, realizamos uma análise integrando os jogos de linguagem aos letramentos de reexistência, possibilitando a compreensão de que a articulação de discursos distintos é central para perceber a presença dos letramentos no cotidiano dos diversos sujeitos, assim como os impactos do letramento na legitimação, resistência e/ou (re)constituição da realidade dada como única nos contextos periféricos.

Através das ações desenvolvidas pelo Programa Viva a Palavra, podemos encontrar, no contexto da periferia, formas de resistência e letramentos alternativos ao lado das práticas letradas já cristalizadas. Assim, entendemos os letramentos como uma interface entre linguagem e emancipação, pois a Pragmática Cultural defende que os usos sociais da linguagem, por meio

das práticas de letramento, podem contribuir tanto para manutenção quanto para transformação da realidade.

## **Movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico**

O atual estágio do capitalismo, denominado neoliberalismo, pode ser visto como o principal responsável pela reorganização e reescalonamento das práticas sociais, assim como pelo estabelecimento de novas relações sociais.

Nesse contexto, na contemporaneidade, diversos grupos sociais são colocados à margem do sistema capitalista, fazendo com que os processos sistemáticos contra as formas de poder e opressão sejam cada vez maiores. Ao mesmo tempo em que o capital torna-se neoliberal, amplia-se o número de grupos sociais submetidos à exploração e à exclusão no interior desse sistema, fazendo surgir a necessidade de construção de um novo sujeito histórico. Dessa maneira:

[...] o novo sujeito histórico se estende ao conjunto dos grupos sociais submetidos, tanto aqueles que formam parte da submissão real (representados pelos chamados “antigos movimentos sociais”) como os que integrariam o grupo dos subsumidos formalmente (“novos movimentos sociais”). O novo sujeito histórico a ser construído será popular e plural, isto é, constituído por uma multiplicidade de atores [...] (HOUTART, 2007, p. 462).

Com o desenvolvimento do capital, o sujeito histórico, oriundo das contradições capitalista, ganha novas conotações. A partir das exigências do capital financeiro que se transforma em capital especulativo, o capitalismo transforma-se tendo início a sua fase neoliberal, que se materializou em uma dupla ofensiva, contra o trabalho e contra o Estado.

As contradições e as desigualdades também se globalizam, fazendo surgir inúmeros movimentos de cunho social, político e cultural que contestam a ordem vigente, possibilitando a construção do novo sujeito social capaz de atuar sobre a realidade múltipla e global (im)posta pelo neoliberalismo.

Nesse contexto, “vemos os movimentos sociais como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas.” (GOHN, 2011, p.13).

As iniciativas denominadas de novos movimentos sociais vão além da luta por melhores condições de vida, eles se configuram como verdadeiros produtores da história e contribuem significativamente para a construção de uma nova forma de sociabilidade. Assim, concebemos que as práticas do Ensaio Rock possibilitam que ele seja pensado e significado como um novo movimento social, uma vez que seus membros refletem sobre a organização do próprio grupo, lutam contra as imposições neoliberais e propõem a transformação social.

## O Programa Viva a Palavra e o Movimento Político e Cultural Ensaio Rock

O Programa Viva a Palavra 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 os quais destacamos aqui o Movimento Político e Cultural Ensaio Rock.

A comunidade de Serrinha<sup>2</sup>, localizada no entorno do Campus do Itaperi, principal campus da UECE, onde funciona a reitoria, consiste no espaço de atuação das atividades propostas pelos idealizadores do Programa Viva a Palavra.

Trabalhar com esse público não implica apenas possibilitar aos jovens da comunidade participarem de atividades propostas pelo Programa, mas é, também, uma oportunidade que os sujeitos oriundos da universidade têm para conhecer o cotidiano dessas pessoas, que, muitas vezes, se encontram sem nenhuma ou com várias expectativas de melhoria de vida por viverem na periferia. Um lugar cheio de vida, mas com grandes problemas estruturais e apelos sociais. A falta de equidade das políticas públicas tem permitido que, cada vez mais, aqueles que têm menos e que são as maiores vítimas do capitalismo neoliberal, sejam privados de serviços básicos de qualidade como água, esgoto, luz, educação, segurança e saúde.

Assim, falar sobre a comunidade da Serrinha não se trata de falar sobre uma comunidade qualquer, mas, de um lugar onde moram pessoas que se organizam e lutam por uma transformação dessa realidade. Implica falar sobre sujeitos que possuem uma consciência crítica sobre a realidade política e cultural que as cerca e que demonstram através de vários movimentos a sua indignação acerca das injustiças e a esperança de uma mudança nessa realidade.

A realidade em questão é, cada vez mais, divulgada na mídia e nas redes sociais somente através de acontecimentos trágicos, não havendo espaços para o que há de bom e de resistência à opressão e às desigualdades, como a luta por um resgate da juventude local por meio da música e dos saraus que os diversos movimentos realizam na comunidade. Podemos destacar o Movimento Hip Hop Organizado (MH2O), Enquadro Rap, Hip Hop Gospel (HGO), Movimento Político e Cultural Ensaio Rock e Movimento “Ocupe UECE”, que se reúnem na Praça da Cruz Grande ou praça da juventude para a realização dos mais diversos eventos. A Praça é o local de concentração de movimentos sociais de juventude das periferias, de maneira que:

A escrita do lugar no cotidiano, o reconhecimento da Praça pelos moradores do seu entorno, a busca por experiências coletivas significativas são as formas como os grupos locais efetivamente ocupam e se identificam com a cidade através de um fragmento de território. Fazer acontecer a Praça, significa delimitar uma fronteira, onde tudo pode acontecer, inclusive diálogos culturais entre grupos sociais diferenciados, com interesses

<sup>2</sup> Serrinha é um bairro da cidade de Fortaleza-CE localizado na zona central da capital, administrado pela Secretaria Executiva Regional IV da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Nesse bairro localiza-se o Aeroporto Internacional Pinto Martins, algumas das avenidas mais movimentadas da cidade e a sede da Universidade Estadual do Ceará-UECE, no entorno da qual existem algumas comunidades periféricas.

e pertencimentos existenciais diversos. Esse lugar que proporciona a base para a construção de narrativas coletivas, não é só uma paisagem de poder, mas, de histórias e de reconhecimento recíproco (SANTOS, 2016, p.138).

Destacamos algumas práticas do Movimento Político e Cultural Ensaio Rock, que segundo um dos organizadores:

[...] é um movimento cultural e político, fazemos rodas de conversa, nos preocupamos com as bandas do cenário alternativo. Temos causas, lutamos pela nossa juventude e temos um lado, existe uma disputa de narrativas que é óbvia na nossa cidade e o que nós queremos é mostrar para essa galera daqui da Serrinha e de outros bairros que existem outras possibilidades, inclusive na música (NASCIMENTO, 2018).

Dessa forma, percebemos como os integrantes do Movimento Ensaio Rock buscam, através dos diversos jogos de linguagem (WITTGENSTEIN, 1989), aqui representados pela música e pela poesia nos saraus da Praça da Cruz Grande/Juventude, demonstrar visões críticas sobre a realidade que os cercam, protagonizando lutas com o objetivo de denunciar e solucionar os problemas sociais cotidianos que afetam a comunidade.

Para Wittgenstein (1989), o sentido das palavras se dá a partir de seus usos no dia a dia, propondo assim que a linguagem seja concebida como uma “forma de vida”. A partir desse entendimento, a linguagem não se limita a uma ferramenta com a função de transmitir algo, mas é uma forma de ação, o que nos permite dizer que as performances linguísticas, apresentadas nos eventos do Ensaio Rock, são maneiras de agir no mundo e podem ser consideradas como práticas sociais críticas que contestam a ordem social vigente, podendo ser denominadas de letramentos de reexistência.

## **Conceitos e práticas de letramentos na perspectiva crítica**

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.

De um ponto de vista mais amplo, a oralidade, a leitura, a escrita e as diversas semioses, em sua natureza social e em seu caráter múltiplo e diverso, constituem-se a partir de perspectivas transculturais, fazendo com que vejamos:

[...] as práticas de letramentos como múltiplas e historicamente situadas. Longe de serem homogêneas, pois modeladas e construídas culturalmente, são marcadas pela heterogeneidade e estão relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos, ou somos impedidos a ocupar na sociedade (SOUZA, 2011, p.34).

Assim, no atual contexto, em que o capitalismo globalizado vem se mantendo hegemônico, os letramentos críticos constituem-se como uma

interface entre os usos da linguagem e as práticas sociais, uma vez que ao contribuírem para geração de formas de resistência, se materializam como ações coletivas capazes de promover processos emancipatórios/libertadores.

Os Novos Estudos do Letramento desenvolvidos por Street (2014) são construídos com base no modelo ideológico, e compreendem a cultura escrita para além de um olhar psicolinguístico, dando importância aos pontos de vistas histórico, antropológico e cultural. Diante disso, leva em consideração que os usos que fazemos da linguagem não são fenômenos naturais e universais, ao contrário, são construções sociais e políticas, trazendo implícitas relações de poder.

De acordo com o modelo ideológico de letramento postulado por Street, os Letramentos Críticos se referem a uma prática social de linguagem, na qual os interlocutores utilizam formas de linguagem de diversas fontes e recursos para construir e negociar significados com uma variedade de interlocutores. Questões de raça, etnia, sexualidade, gênero, diversidade cultural e grupos sociais intensificam a luta por interesses próprios em determinados jogos de linguagem que mesclam ideologias, paradoxos e relações dinâmicas de poder.

Ao reconhecer a multiplicidade de práticas letradas, em vez de supor um letramento único, a nova visão de letramento possibilita uma abertura para que as ideologias contra-hegemônicas, materializadas em jogos de linguagem como os saraus realizados pelo Movimento Político e Cultural Ensaio Rock, sejam consideradas como práticas sociais de reexistência.

Vale salientar que a linguagem, enquanto complexo social, também se modifica, não captando completamente a realidade devido a sua natureza heterogênea e dinâmica, como afirma Bakhtin (2000). Ao contrário, ela constrói e reconstrói realidades de forma pluralizada.

Diante disso, cada contexto exigirá um trabalho com um letramento específico, apropriado, de maneira que a opção por uma ou outra prática é uma decisão política e jamais neutra. Cada população local possui suas práticas letradas anteriores à execução de qualquer programa, e essas não podem ser desvalorizadas e marginalizadas.

Uma característica marcante da cultura periférica é a forte presença da oralidade, do som e do movimento. A palavra falada, por meio da música e do poema, tem intensa influência na vida dos moradores e das moradoras da periferia. Nesse universo convivem práticas letradas diversas.

Ao acompanhar as práticas de linguagem da juventude da periferia, por meio dos eventos de letramento realizados por eles, podemos contribuir para a desconstrução dos discursos já cristalizados e ampliar a valorização das práticas letradas para além daquelas sistematizadas e impostas como únicas pela sociedade moderna.

A partir de Souza (2016), entendemos que a nova categoria, denominada de letramentos de reexistência, vem possibilitando uma reinvenção de práticas de usos da linguagem que os sujeitos realizam, ancoradas nos referenciais e na história de vida das pessoas. É preciso considerar que as histórias de vida de diversos sujeitos, muitas vezes, são silenciadas, colocadas à margem do sistema capitalista, o que faz com que os letramentos de reexistência sejam, também, uma maneira de trazer à tona as vozes silenciadas.

No âmbito da periferia, podemos identificar processos de reexistência construídos a partir das iniciativas dos movimentos sociais e dos coletivos culturais. Na Serrinha, os sujeitos reconhecem a importância do Movimento Ensaio Rock para construção de uma rede de resistência por meio da arte e da cultura. Um dos militantes afirma que:

Por meio do Sarau, o Ensaio Rock abriu caminho para que outros coletivos voltassem a realizar atividades culturais na praça e em outros espaços da comunidade, por exemplo, o *raggae* e as batalhas de rap, reanimando as atividades culturais na praça, fazendo com que outros jovens se engajem no movimento. O Ensaio Rock desde seu início tinha um objetivo político, nossa finalidade era(é) lutar por melhores condições de vida, por direitos, e por meio dessas muitas lutas, mobilizar, organizar e formar sujeitos críticos. Nossa principal luta é contra o extermínio da juventude pobre e negra, portanto, o público-alvo de nossas ações são as juventudes. Tivemos avanços referentes à formação política de alguns membros, alguns voltaram a estudar, como foi o meu caso, outros abandonaram os estudos para trabalhar. Enfim, são muitas informações e casos particulares. Mas uma coisa importantíssima é que o Ensaio Rock criou pessoas que são referências de luta. (NASCIMENTO, 2018, s/p.).

Assim, reexistir é, também, criar espaços para propagação das vozes silenciadas, permitindo que atos de fala contra-hegemônicos possam ser construídos, utilizando a linguagem para valorizar e estabelecer novos pontos de vistas para as realidades periféricas, resistindo para reexistir diante das novas opressões do capital, possibilitando a construção de um novo sujeito social, a partir da formação de militantes no cotidiano das práticas dos movimentos sociais e coletivos culturais.

## **Pragmática Cultural e Cartografia**

Considerando contextos como o que apresentamos anteriormente, Alencar (2015), propõe um desenho metodológico para uma Pragmática Cultural, proposta de pesquisa linguística que procura “atravessar a rua” que separa a academia das práticas e saberes culturais e populares. Segundo a autora:

Tratar os sujeitos como situados historicamente considerados como capazes de intervir no mundo através de suas práticas nos diversos jogos de linguagem reais em que interagem, situa a Pragmática longe das posturas



meramente formalistas que prescrevem um ideal de interação, um sujeito autônomo e o sentido como intenção (ALENCAR, 2015, p. 145).

Dessa forma, o estudo situado da linguagem torna-se relevante a partir do momento em que percebemos que com a linguagem não apenas descrevemos o mundo, mas agimos no mundo. Alencar (2015) defende não apenas uma Pragmática Cultural voltada para o cotidiano, para as vivências culturais, para os jogos de linguagens, mas uma pragmática que radicalize a ideia de que linguagem é ação, em todas as suas implicações políticas.

Aliando teoria e prática, utilizamos a cartografia como percurso metodológico. A cartografia foi proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari em 1980, no livro “Mil platôs”. “[...] esse método tem como intenção acompanhar um processo e não representar um objeto. Grosso modo, podemos afirmar que a cartografia investiga um processo de produção e vai de encontro à vertente representacionista/essencialista da realidade.” (CRUZ, 2016, p. 30).

A cartografia é um método em que o pesquisador acompanha o processo, o percurso da pesquisa, possibilitando que a análise vá 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 e os resultados que gradativamente vão sendo obtidos.

Com base nessa perspectiva metodológica, acompanhamos eventos realizados pelo Programa Viva a Palavra em que membros do Movimento Ensaio Rock estavam participando, para compreendermos em que medida os letramentos produzidos pelo grupo poderiam ser considerados como “letramentos de reexistência” (SOUZA, 2011).

Assim, ao participarmos do Sarau que foi apresentado pelo Programa Viva a Palavra, por ocasião da XII Bienal Internacional do Livro no Ceará, no município de Fortaleza, no mês de abril de 2017, analisamos a escolha da música cantada pelo Ensaio Rock com a participação de integrantes do referido programa.

A música é intitulada Baader-Meinhof Blues da banda “Legião Urbana”. Essa escolha nos motivou a fazermos uma breve reflexão a respeito da banda e da música escolhida.

A banda Legião Urbana foi fundada em agosto de 1982. Emplacou diversos *hits* que falavam desde a revolta contra a política nacional, até o amor idealizado pelo líder da banda, Renato Russo. Músicas como “Que País é Esse” e “Pais e Filhos” mostram nitidamente essa diversidade de temas que dava voz aos jovens, daquela que por eles, foi chamada de “Geração Coca-Cola” (Uma das músicas mais políticas da banda). A Legião Urbana postulou para sempre que o caminho para a evolução humana é um só: *Que é preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã.*

Com relação à escolha da música, do disco que leva o mesmo nome da banda, “Legião Urbana”, *Baader-Meinhof Blues* é a oitava faixa e é uma das quais fala da violência e expõe muito o lado social e a opinião do líder da banda a respeito da sociedade capitalista. O termo Baader-Meinhof Gang ou Facção Exército Vermelho faz alusão a uma organização revolucionária alemã de esquerda fundada em 1970.

Entendemos que a escolha da banda e da música traz à tona ideologias revolucionárias que permeiam o cotidiano dos jovens da periferia. Assim como a esquerda de 1970 colocava-se contra o capitalismo, atualmente, o Ensaio Rock também se posiciona como um opositor às imposições neoliberais da contemporaneidade. A incorporação da música às vivências do grupo é carregada de significados de luta e de resistência. Percebemos isso quando é dada ênfase no trecho: “E essa justiça/Desafinada/É tão humana/E tão errada.” (LEGIÃO URBANA, 1985).

No mês de maio de 2017, o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLa) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) realizou no auditório do Centro de Humanidades, o Fórum de Cara com a Linguagem - Linguagem, Juventude e Periferia, que contou com a participação do Programa Viva a Palavra e alguns movimentos sociais e/ou culturais como: Exatidão Rap, Ensaio Rock, Enquadro Rap, Flor de Cactus e Baticum Provocações.

Tivemos, também, a oportunidade de acompanhar a apresentação de músicas e poemas pelo Movimento Ensaio Rock, que mais uma vez performatizou as músicas da banda Legião Urbana, seguidas do poema “Senhor Repórter” do poeta da Serrinha, Edmar Eudes, recitado pela Professora Claudiana Nogueira de Alencar, Coordenadora do Programa Viva a Palavra.

O trecho a seguir do referido poema faz uma crítica à atuação da imprensa na periferia: “Me desculpe senhor repórter, Hoje a noite aqui é bela, Não tem nada pra sua tela, Meu três-oito é um violão”. Além disso, o ato performativo da própria professora recitar um poema demonstra a integração entre a universidade e a comunidade, constituindo-se em um exemplo de Pragmática Cultural.

Além dessas observações, registramos também, em diário de campo, as ideologias operacionalizadas pelo Movimento Ensaio Rock, descritas por Marcio de Oliveira, em uma de suas falas, por ocasião de um evento na Universidade Estadual do Ceará.

O movimento encontra a sua razão de existir a partir das necessidades de desenvolver atividades que deem espaço para a juventude mostrar seus talentos, assim como organizar os coletivos de jovens para cobrar seus direitos junto ao poder público, resistir às injustiças e buscar soluções para os problemas da comunidade. Hoje, encontramos novas formas de resistir e ocupar os espaços públicos, uma delas é o fato de nós da periferia termos conseguido aprovação no vestibular da Universidade Estadual do

Ceará-UECE, e agora vamos montar um chapa para disputar o Centro Acadêmico de Pedagogia (NASCIMENTO, 2018).

O registro acima denota a resistência dos jovens da periferia às imposições do capitalismo neoliberal, isso fica evidente quando Ceceu coloca a organização dos jovens da periferia em torno de objetivos comuns e o acesso dos mesmos à universidade pública e a ocupação dos espaços institucionalizados da UECE - Centro Acadêmico de Pedagogia - como uma forma de contestar a ordem vigente, ou seja, como uma forma de resistir para continuarem existindo, reexistindo.

A ação do Viva a Palavra de cartografar os movimentos sociais e suas práticas de letramentos possibilita acompanhar os fluxos das lutas sociais da periferia, permitindo que os pesquisadores vivenciem com os militantes momentos como a mobilização, a organização, a ação e a reflexão sobre os atos realizados. A seguir, ilustramos essa realidade a partir de um evento de letramento organizado por movimentos do bairro Serrinha, incluindo o Ensaio Rock, que permite identificarmos diversas práticas de letramentos – produção do cartaz, realização de reuniões com a comunidade, ensaios para o sarau, músicas, poemas, efetivação do sarau e a recepção por parte da comunidade e do poder público.

Trata-se da realização de um sarau de luta, ação desenvolvida coletivamente que denota como a produção, a distribuição e o consumo das práticas de linguagem ocorrem em contextos de opressão, construindo-se como iniciativas contra-hegemônicas.

Figura 1: Cartaz do sarau de luta



Fonte: Blog Subversivaarte<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Disponível em: <https://subversivaarte.blogspot.com/2017/03/movimentos-sociais-e-universidade.html>. Acesso em 15 de junho de 2018.

No cartaz acima, a população, em parceria com os movimentos sociais, organizou uma ação que inicialmente estava reivindicando o processo de organização do saneamento básico do bairro, a conclusão das obras de revitalização da lagoa, entre outras demandas, para serem atendidas pelas autoridades públicas. Para além disso, através do jogo de linguagem sarau, constroem coletivamente diversas práticas de letramentos que possibilitam contestar a realidade vigente e propor saídas para construção de um cotidiano mais justo e igualitário.

A seleção do ato de fala “A prefeitura mentiu para o povo” como tema para o sarau, realizado no dia primeiro de abril de 2017, foi uma escolha intencional dos movimentos e da comunidade, que performatizam nesse dizer toda a indignação e revolta contra o poder público, que faz promessas ao povo e não cumpre, de maneira mais específica, os movimentos chamam a atenção da prefeitura e da empresa que iniciaram obras no bairro e não concluíram no prazo previsto, antes do inverno de 2017, gerando por mais um ano transtornos para a população que tem suas casas alagadas, chegando a perder tudo que conquistaram com muita dificuldade.

Além do processo reivindicatório que o evento sarau e as várias práticas de letramentos que o constituem possibilitam, destacamos que, enquanto jogo de linguagem, o sarau de luta se configura como um movimento retórico inerente aos sujeitos da periferia que contribui para a formação de um pensamento crítico sobre o cotidiano; a constituição de novos militantes capazes de contestar a organização social vigente; assim como, evidencia processos de opressão e exclusão velados, desenvolvendo a construção de uma consciência crítica que segundo Freire (2013) é o primeiro passo para a luta por direitos e para a construção de realidades livres da opressão.

Nesse contexto, O Viva a Palavra atuou por meio do diálogo com a comunidade e com os movimentos sociais e culturais que fazem parte do bairro Serrinha na perspectiva de potencializar as atividades culturais, encontros e processos formativos em parceria com esses movimentos.

O papel do Movimento Ensaio Rock na comunidade é intenso e relevante, pois ao denominar-se como um movimento anticapitalista produz práticas contestatórias e propositivas via linguagem, capazes de delinear caminhos para as pessoas resistirem à opressão e construir formas novas de existir, resistindo a todas as formas de negação que historicamente vem sendo construídas em relação aos sujeitos da periferia.

Durante o sarau, chegam pessoas de todas as idades, moradores até de outros bairros, constituindo o momento como um espaço de pertença e legitimidade. Percebemos que os sentimentos de irmandade, de vizinhança e de alteridade são exercitados constantemente. As diversas práticas de letramentos, inerentes ao processo de constituição coletiva do jogo de linguagem sarau, configuram-se como o palco de quem quer falar, mas, muitas vezes, não encontra quem escute, é espaço em que a periferia tem voz, assim as

diversas vozes da periferia estão nos letramentos de reexistência, os quais também são construídos nas práticas realizadas pelo Ensaio Rock e fortalecidos pelas iniciativas do Viva a Palavra.

Identificamos os letramentos de reexistência na música, na poesia, nas palavras de ordem, no rap, na poesia contestatória, nos saraus, em fim, nas diversas práticas discursivas que estão eivadas de cor, de identidade. Elas se encontram neste espaço, agarraram-se a ele e se fazem nele: o espaço periférico.

Diante disso, entendemos a partir de Souza (2011) que as diversas vozes da periferia revertem as falas que tornam os sujeitos da periferia “menos”, retorcem a língua, reinventam fontes de referências. Mostram, dessa maneira, que resistir não é somente endurecer e sobreviver, é muito mais que isso, é resistir existindo de maneira nova e coerente com sua história ainda sendo contada e construída coletivamente no âmbito da luta, da militância e da conscientização. Esses processos que tomam a palavra como a principal arma de luta contra as diversas formas de opressão, constroem possibilidades para cada sujeito e cada coletivo “ser mais” (FREIRE, 2013). Isso é evidente a partir do poema abaixo:

### **Viva a palavra**

Essa palavra da gente,  
cada vez mais eloquente,  
buscando justiça e paz!  
Viva a palavra,  
dos versos de um violeiro,  
de um MC, de um vaqueiro..  
nos aboios dos currais!  
Viva a palavra ,  
do brado de um estudante,  
que cada vez mais garante,  
que a luta continua!  
Viva a palavra,  
do nosso artista de rua,  
com a sua arte fenomenal!  
Viva a palavra...  
essa arma santa,  
que sai de cada garganta,  
na apresentação de um sarau.  
(SOUSA, 2017)

O poema foi produzido por um militante da comunidade, membro da associação dos moradores do bairro da Serrinha. Ao ser recitado por membros do Ensaio Rock e da universidade durante vários saraus, o poema acima evidencia a importância da palavra como mecanismo de luta e emancipação daqueles que historicamente tem suas vozes silenciadas.

Diante de todas as reflexões construídas a partir do processo cartográfico, entendemos que realizar reuniões, organizar saraus, cantar, recitar, declamar, proferir palavras de ordem, ouvir e refletir sobre a realidade, configura-se como uma maneira de compreender a realidade e agir diante das desigualdades, da repressão e do abandono sofrido pelos diversos grupos sociais, para os quais só restam os riscos gerados pelas ações neoliberais.

A pesquisa em Pragmática Cultural, ao utilizar a cartografia como processo metodológico, configura-se como um importante aliado na construção de saberes simétricos e engajados, tornando-se capaz de dar voz aos sujeitos historicamente situados, contribuindo para a construção de uma rede integrada entre movimentos sociais, comunidade e universidade, possibilitando trilharmos os caminhos para a construção do novo sujeito histórico, coletivo, plural e transformado.

As novas maneiras de contestar a ordem vigente possibilitam a construção de novos sujeitos sociais capazes de atuar sobre a realidade múltipla e global (im)posta pelo neoliberalismo. Os jovens da periferia, por meio de movimentos como o Ensaio Rock, têm conseguido desenvolver a capacidade de uma crítica interna, buscando novas formas de resistir à opressão, assim como começam a captar os desafios da globalização, que agora afeta a muitos e se faz notar como algo individualizado.

Assim, podemos perceber que o Ensaio Rock, cada vez mais, está inserido nos diversos espaços sociais e vem fortalecendo a luta pela transformação da sociedade. Isso possibilita que possamos apresentar as práticas de letramentos do Ensaio Rock como uma possibilidade de reexistência na periferia, contribuindo para a construção do novo sujeito social e para a transformação de uma realidade opressora.

## **Considerações Finais**

Letramentos, para além de ler e escrever, se constituem como práticas sociais, cujos modos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (KLEIMAN, 1995).

Assim, destacamos a diversidade de letramentos que permeiam a vida dos moradores da periferia, mas não foram sistematizados e disseminados de maneira homogênea, como as apresentações culturais, os saraus e os encontros para discutir os problemas do bairro.

Com este trabalho, conseguimos evidenciar as práticas linguísticas dos moradores da periferia presentes nos letramentos, com isso, demos o primeiro passo para “modificar as práticas linguísticas, para não reproduzir o ciclo de opressão, evitando assim que nossas palavras contribuam para discriminar os mais fracassados” (MAGALHÃES, 2012, p. 62) dentro do atual sistema de sociabilidade.

Identificamos que a juventude ligada ao Movimento Político e Cultural Ensaio Rock tem se utilizado de eventos de letramentos nos quais performata, por meio das letras de músicas e dos poemas, novas formas de vida, trazendo à tona ideologias de luta e de contestação como forma de manifestação política e de resistência às várias formas de opressão presentes no cotidiano da comunidade, mostrando o caráter emancipatório da linguagem.

Dessa maneira, os moradores da periferia resistem às opressões, e ao resistir existindo de maneira nova e coerente com sua história que ainda está sendo contada, vão mostrando a face da opressão e reivindicando, via linguagem, outras formas de vida para além do que vem sendo imposto pelo capitalismo neoliberal.

## Referências

- ALENCAR, C. N. **Pragmática Cultural**: uma proposta de pesquisa-intervenção nos estudos críticos da linguagem. In. Discurso: sentidos e ação. Coleção Mestrado em Linguística. Volume 10. França: Unifran, 2015. p.141-162
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CRUZ, C. E. F. da. **Travessias cartográficas das práticas de letramentos não escolares da juventude da periferia de Fortaleza**: uma vivência no programa viva a palavra. 2016. 182 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GOHN, M. da G. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. 5. ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- HOUTART, F. **Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico**. In: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas, Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. 2007 ISBN 978987118367-8. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap>.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEGIÃO URBANA. **Baader-Meinhof Blues**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/legiãourbana/22496>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MAGALHÃES, I. **Discursos e Práticas de Letramento**. Pesquisa Etnográfica e Formação de Professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

NASCIMENTO, M. de O. **Notas de campo sobre o Movimento Ensaio Rock**. Fortaleza, 2018

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Apresentação. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina. 2009.

RAJAGOPALAN, K. **O Austin do qual a Linguística não tomou conhecimento e a Linguística com a qual Austin sonhou**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 30, p. 105-116, Jan/Jun.1996.

SANTOS, M. A. dos. **É no chão da praça**: ativismos políticos e espaço público na praça da Cruz Grande/Juventude-Serrinha/Fortaleza. Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS. Sergipe. 2016

SOUSA, E. E. **Viva a Palavra** (poema). 2017. Disponível em: <http://programavivaapalavra.blogspot.com/2017/04/viva-palavra-viva-na-xii-bienal.html>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

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

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Letramentos de Reexistências**: exercícios para a reeducação das relações raciais na escola. Revista Linguagem em Foco. Volume Temático – Linguagem e Raça: diálogos possíveis. V.8, n.2, ano 2016.

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

WITTEGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruini. São Paulo, Nova Cultural, 1989.

*Recebido em julho/2018.*

*Aceito em janeiro/2019*



# O CEAI COMO ESPAÇO DE CONCILIAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E SOCIEDADE<sup>1</sup>

## CEAI AS A CONCILIATION SPACE BETWEEN UNIVERSITY AND SOCIETY

### CEAI VỸ TỸ JAGNĚ MRÉ VĚNHMÃN KAR JAGNĚ MRÉ KI KRÓM JÃFÃ NĨ UNIVERSIDADE KAR KỸ TÃMĨ KE Û AG KĨ GÉ<sup>2</sup>

**Joel Anastacio\***

UEPG

**Letícia Fraga\*\***

UEPG

**Resumo:** Neste texto, a partir do caso concreto da criação e funcionamento do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI), apresentamos uma discussão sobre os desafios de se pôr em prática uma proposta que defenda uma revisão sobre os espaços e as estruturas acadêmicas; de discutir o papel social das universidades públicas; e a importância de se valorizar os saberes ditos subalternos. Destacamos o fato de a autoria ser uma parceria entre um acadêmico Kaingang graduando em Agronomia e uma professora universitária da área de Letras, o que já impõe uma série de desafios a serem enfrentados. No entanto, para que a universidade repense suas bases é necessário que desafios como esse comecem a ser enfrentados.

**Palavras-chave:** Povos indígenas. Contra-hegemonia. Epistemologias outras.

**Abstract:** In this text, from the concrete case of the creation and function of the “Coletivo de Estudos e Ações Indígenas” (CEAI), we introduce a discussion about the challenges involving the appliance of a proposition that defends a revision of the academic spaces and structures; the discussions on the social role of the public universities; and the importance of valuing the knowledges so called inferiors. We highlight the fact that the authorship is a partnership among a Kaingang student, that graduated in agronomy, and a college teacher from the language area, which imposes a series of challenges to be overcome. However, to make the university rethink its bases it’s necessary that challenges like this becomes to be faced.

**Keywords:** Indigenous people. Counter-hegemony. New epistemological foundations.

<sup>1</sup> Parte deste texto é oriunda de uma entrevista concedida à aluna Daniela Valenga do curso de graduação em Jornalismo da Universidade Estadual de Ponta Grossa e foi usada para a composição da matéria “Coletivo dá visibilidade à cultura indígena na UEPG”, veiculada no portal Elos – Direitos Humanos, Jornalismo e Formação Cidadã, disponível em <https://elos.sites.uepg.br>

<sup>2</sup> O título e o resumo deste artigo foram traduzidos para a língua Kaingang. A tradução foi realizada pelo estudante indígena do curso de Odontologia da UEPG, Renato Pereira.

\* Acadêmico Kaingang do curso de Graduação em Agronomia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: [joelanastacio22@gmail.com](mailto:joelanastacio22@gmail.com)

\*\* Professora dos Cursos de Licenciatura em Letras e Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: [leticiafraga@gmail.com](mailto:leticiafraga@gmail.com)

**Resumo:** Texto tag ki, nén han mũ tag tigrĩn kar k̄y ti t̄y ke há han nĩ Coletivos de Ações Indígenas (CEAI) tag ti, ajag m̄y ãg tóg ven ke mũ ãg t̄y jagnẽ mré to vēmén jã ti, jagy tĩ e jã ti ãg t̄y tag han sór k̄y, vẽnĥ jykre tag t̄y ãg jagfy tugn̄m ke, ãg n̄tĩ ke ěn kar k̄y vẽnhránrãn tĩ ag jykre mré hã; jagnẽ mré to vēmén jé, ti t̄y nén han ke mũ ti universidade t̄y vẽnĥkar m̄y ke tag ti; kar k̄y ti t̄y há nĩ ěn ti ãg t̄y kãjatu e tũ nĩ jé ag t̄y nén ki kairó s̄i he tĩ ěn ti. Kar k̄y ãg tóg ajag m̄y ù t̄y tag to jagnẽ mré jykren mũ tónh ke mũ vẽnhránrãn tĩ t̄y agronomia han tĩ mré vẽnĥkanhrãn tĩ universitária t̄y letras tá ke fi, tag tóg nén jagy t̄y hẽn ri ke vem mũ ãg t̄y kato vãsã jé. Hã k̄y, universidade t̄y nén han vén tĩ ěn to jykren mãn e jé ãg tóg nén jagy han mũ tag kato vãsãnsãn henh ke mũ.

**Palavras-chave:** Vẽnhrágrá-ki krov'õ: kanhgág ù ag. Vêsã ùn mág han mũ –kato. To jykre tavĩ ki kanhró, ù ag k̄i gé

Este texto vem na esteira da produção de outros (FRAGA, ANASTACIO, PEREIRA, 2018; FRAGA et al., 2017), que são fruto de uma necessidade de refletir sistematicamente sobre o trabalho que iniciamos e vimos desenvolvendo no âmbito do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI)<sup>1</sup>, desde seu início, em 2017.

Mais do que uma exigência acadêmica, o exercício de escrever, para o grupo, tem se mostrado uma oportunidade de reafirmar os compromissos, ajustar os propósitos e principalmente fortalecer os laços, questões bastante importantes considerando que o coletivo nasceu da diferença, a diferença é que possibilita a existência deste coletivo. Por isso, para nós é claro que precisamos lidar com ela, administrá-la, para que possamos definir cada passo seguinte.

Acreditamos que o conteúdo do texto vai ao encontro do dossiê “Entre hegemonias e saberes subalternos na Universidade do Século XXI”, por diversas razões. Podemos citar a parceria dos autores – um aluno indígena e uma professora universitária; a proposta de defender uma reflexão sobre os espaços e as estruturas acadêmicas; de discutir o papel social das universidades públicas; e a importância de se valorizar os saberes ditos subalternos.

E essas mesmas razões também justificam nossa decisão quanto à linguagem usada neste texto – procuramos que fosse acessível ao maior número de pessoas, inclusive às que não estão na academia – e ao formato escolhido – preferimos apresentar um ensaio e não um artigo acadêmico nos moldes tradicionais.

Quanto à discussão, ela segue este caminho: partimos (sempre) da origem do coletivo – julgamos importante retomá-la, uma vez que sempre há algo a acrescentar, rever, repensar –, seguimos até o momento presente, destacando o que julgamos mais relevante e finalizamos lançando olhar em direção ao futuro, conforme o que já é possível vislumbrar.

Sobre a parceria dos autores – um acadêmico Kaingang do curso de Graduação em Agronomia e uma professora dos Cursos de Licenciatura em

<sup>1</sup> O CEAI é registrado como projeto de extensão na Universidade Estadual de Ponta Grossa sob o nome de “Saberes Outros: Estudos e Ações Indígenas”. Já o projeto está vinculado ao Programa de Extensão “Laboratório de Estudos do Texto”, coordenado pela professora Djane Antonucci Correa (UEPG).

Letras e Mestrado em Estudos da Linguagem da UEPG –, temos importantes coisas a dizer.

A condução do texto em relação à autoria, neste e nos demais materiais que já escrevemos, é bastante complexa, desde a definição da pessoa verbal a ser utilizada. Nem a primeira pessoa do plural ou o “se” indicando sujeito indeterminado “resolvem” totalmente as questões com as quais precisamos lidar. O uso do “nós” acaba sendo restrito, porque não é em todos os momentos em que a nossa fala é comum. Já percebemos que se trata muito mais de falas que se complementam do que vozes uníssonas. Por outro lado, o uso do sujeito indeterminado dificilmente tem lugar, porque em nossas discussões é fundamental apontar quem está falando, até porque nossas falas nos denunciam, pelo fato de resguardarem suas origens, seus distintos lugares de fala. Desse modo, semelhantemente a como fizemos em Fraga, Anastácio e Pereira (2018), utilizaremos dois recursos: quando for possível, utilizaremos o “nós”, tal como estamos fazendo nesta introdução e, quando for o caso, indicaremos, no texto, a autoria de cada trecho. A partir do seguinte parágrafo, passamos, pois, a utilizar o segundo recurso citado.

**Leticia Fraga** – O CEAI nasceu de uma necessidade, necessidade essa que tinha a ver com os limites impostos pelas regras da instituição onde trabalho (que são praticamente as mesmas em todas as IES), com relação à formalização dos trabalhos que o grupo se dispôs a realizar.

Por exemplo, tanto em projetos de extensão quanto em projetos de pesquisa, é preciso estabelecer uma hierarquia na equipe de trabalho. Algumas hierarquias já são pré-estabelecidas (uma comissão, por exemplo, deve conter um presidente, um vice-presidente e membros); e, em outras atividades, há alguma flexibilidade – mas o fato é que flexibilidade total não há.

Citando outro exemplo ainda, obrigatoriamente um projeto de extensão tem que ser coordenado por um docente. Um aluno não pode coordenar um projeto de extensão. Ele não pode nem ser um supervisor, que equivaleria a uma espécie de vice-coordenador.

Quanto à equipe, há divisão prévia entre as atribuições de alunos e docentes. Existem impedimentos quanto aos alunos assumirem determinadas responsabilidades, mesmo que na prática eles tenham condições de fazê-lo.

Nosso grupo precisou discutir e tomar algumas decisões em relação a essas regras/limitações quando Joel e Renato vieram propor o curso de língua Kaingang. Do ponto de vista da formalização institucional, foi a minha participação que possibilitou a criação e funcionamento do curso. A ideia de propor o curso foi dos estudantes, mas o projeto foi construído em conjunto. A partir do momento em que eles apresentaram a proposta, me dispus não somente a acompanhar, supervisionar o trabalho dos discentes, mas estabelecer uma parceria com eles. No entanto, na hora de preencher o formulário, no item “coordenador” só foi possível e só é possível pôr o nome “Leticia”. “Renato” e “Joel” só puderam ser citados como membros

da equipe organizadora. E não acho que não tenha sido isso o que aconteceu na prática. Não acho que o trabalho deles tenha sido menor que o meu.

Na prática, nós três nos reunimos algumas vezes. Como docente, expliquei a eles as exigências institucionais sobre como o curso teria que funcionar. Quanto aos encontros do curso, os estudantes elaboraram todo o planejamento e executaram. Eu, inclusive, me inscrevi como aluna do curso e o frequentei, como os demais 12 cursistas que concluíram as aulas.

Por essa razão, a redução do reconhecimento da participação dos estudantes me incomodou profundamente, porque a autoria, a responsabilidade deles desapareceu em função, de um lado, das exigências e, de outro, dos impedimentos institucionais. Como muito provavelmente as regras dentro da instituição não vão mudar, até porque isso é uma questão da academia, não é uma coisa da UEPG, é do ambiente acadêmico (se houvesse mudança, teria que ser uma geral), o que comecei a pensar é que poderíamos, em outras situações e espaços, fazer o registro dos nossos trabalhos de acordo com a nossa compreensão.

Em algum momento poderia ser possível mostrar que nós trabalhamos em equipe não hierarquicamente, mas me parecia que teria que ser à parte. E me pareceu também que era tão importante nomear a proposta quanto construí-la. O que nós vínhamos fazendo, já fazíamos, isso tinha/tem um nome?

Quando consegui em uma reunião me expressar dessa forma, Mariana<sup>2</sup> disse: “isso tem um nome, é um coletivo”. Até perguntei para confirmar: “mas coletivo é quando você tem horizontal, não tem a hierarquia de cima para baixo?” Ela assentiu. Então é isso que nós fazemos. A partir daí nós nos reunimos algumas vezes para definir o nome do coletivo, o logotipo e todas as outras coisas necessárias que já conseguimos fazer até agora.

**Joel Anastacio** – Realmente, a iniciativa do coletivo veio dessa necessidade que nós, acadêmicos indígenas, tínhamos a princípio de criar alguma coisa que desse mais visibilidade não só a um, ou dois acadêmicos, mas a todos da comunidade indígena aqui da universidade. Desde o momento em que entrei na universidade, sempre tive vontade de criar, de fazer algo mais, além de frequentar o meu curso na universidade.

Pensava em algo que desse mais visibilidade aos acadêmicos indígenas aqui, mas até então nunca tive oportunidade, nunca tinha encontrado pessoas que realmente tivessem vontade de estar ao nosso lado, no que precisássemos.

Conheci a professora Letícia quando ela participava da CUIA<sup>3</sup>, era integrante da comissão. Neste momento, percebemos que poderíamos fazer outras atividades, como pesquisa e extensão, juntamente com ela. Mas o sistema da CUIA é um outro sistema de administração, tem outros objetivos.

Depois que a professora se afastou da CUIA e eu conheci o Renato, depois que ele entrou na universidade, perguntei para ele se ele tinha interesse de montar um projeto, fazer algum trabalho que realmente desse essa

<sup>2</sup> Mariana Fraga da Fonseca, participante do coletivo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo (UEPG)

<sup>3</sup> A CUIA é a Comissão Universidade para os Índios. Para mais informações sobre a Comissão, consultar Amaral, Fraga e Rodrigues (2016).

visibilidade. Nós sentamos e pensamos que poderíamos ofertar esse curso a princípio para os acadêmicos indígenas, já que estão fora da comunidade e deixam de ter contato direto com a língua. Pensamos que o curso poderia possibilitar esse contato, de modo que a língua não se perderia. Parece uma coisa simples, mas não é. A linguagem indígena é a nossa identidade.

Para colocar o curso em prática, pensei exatamente da mesma forma como a professora falou: temos que ter uma pessoa da instituição que nos possibilite propor o curso dentro das normas da UEPG. Então pensei em procurar a professora Leticia. Propusemos essa ideia do curso e ela aceitou. Na hora, sempre tem aquele impasse: “será que vai dar certo?” Mas desde o início houve incentivo para que o curso se tornasse realidade. A partir daí, à medida que o curso foi se desenvolvendo e fomos conversando, não só vimos que a ideia deu certo, mas que era necessário criar algo mais. Não devíamos ficar somente nesse curso e parar por aí.

Então tivemos a ideia de criar o coletivo, do qual são integrantes acadêmicos indígenas, acadêmicos não indígenas, professores, graduandos, mestrandos. É importante que todos vejam que não somos somente dois acadêmicos e a professora.

O CEAI está aberto para quem tiver ideias que possam contribuir com a visibilidade da questão indígena, para quem tiver trabalhos que procuram fortalecer a ideia de que o indígena hoje pode estar dentro da universidade, ele pode ser formado em qualquer uma das áreas que existem dentro da universidade. Isso é ótimo! Foi a partir daí que nos reunimos, todos nós, que demos esse pontapé inicial no projeto. Hoje temos vários trabalhos em andamento. Para nós, como acadêmicos indígenas, para mim, para quem tinha dificuldade de até fazer algumas coisas, isso contribuiu muito.

Através do CEAI, vamos aos colégios dar palestras, em nome do coletivo. Isso ajuda não só como conhecimento pessoal, mas profissional também. Quando trabalho nisso, isso me ajuda dentro do meu curso, eu passo a ter mais desenvoltura para poder apresentar melhor os seminários. Isso nos fortalece para melhorarmos cada dia mais como acadêmicos, como pessoas e cada dia buscar mais conhecimentos, especialmente nos estudos sobre os indígenas. Então isso veio nos fortalecer muito mais.

**Leticia Fraga** – Nós precisávamos nos organizar. Depois do curso, Joel e Renato queriam continuar desenvolvendo trabalhos. E como alguém que está na academia, eu tinha possibilidade de orientá-los na iniciação científica ou extensão e a nossa organização nesse formato permitiu viabilizar isso.

Foi melhor inclusive para deixar as coisas mais claras também: todos têm compromisso, todos têm responsabilidade e todos têm mérito. É nesse sentido que eu acho que o coletivo, a organização em forma de coletivo, tem muito a contribuir. Insisto: todos têm responsabilidade e todos têm mérito. Temos que dividir as coisas difíceis, mas também dividimos as coisas boas. Portanto, os bons resultados são mérito de todo mundo.

Foi então que Renato e Joel começaram a desenvolver trabalhos para além da sala de aula. O Renato, por exemplo, foi o primeiro acadêmico indígena a fazer iniciação científica na UEPG. O Joel foi o segundo aluno a participar de extensão. A Julia<sup>4</sup> fez extensão no ano passado também.

Ainda no ano passado, conseguimos propor uma sessão praticamente inteira com trabalhos nossos no 15º “Encontro Conversando Sobre Extensão” (CONEX). Neste evento, apresentamos todos os trabalhos que tinham sido desenvolvidos no ano, em 2017. Foi a primeira vez que isso aconteceu. Quase toda a equipe apresentou seus trabalhos: Joel, Renato, professor Álvaro<sup>5</sup> e Elisângela<sup>6</sup>, uma orientanda minha de pós-graduação que apresentou o trabalho dela que faz parte do CEAI. Então são alunos de graduação, pós-graduação, indígenas, não-indígenas, professores da UEPG, professores da rede estadual. É um grupo que é diverso e é importante que tenha essa diversidade, para que possamos trocar os olhares e aprender uns com os outros,

**Joel Anastacio** – Eu acho que o legal do coletivo é isso, ter variedade, variedade de conhecimento, de áreas. Às vezes pensamos: “estou indo para minha comunidade desenvolver um trabalho, mas como que vou tirar foto?” Sabemos que essas coisas podemos perguntar para outra pessoa do grupo, para a Mariana, por exemplo, que fez jornalismo e trabalha bastante com foto. Ela pode explicar essas coisas. O professor Álvaro, que trabalha com artes, também ajuda nessa parte do melhor enquadramento, luz. Outra aluna, de Letras, explica a questão das variedades de língua, porque em palestra varia bastante. Eu estou mais acostumado a falar com pessoas adultas e recentemente fui conversar com crianças em uma escola. Então a linguagem é totalmente diferente, o conteúdo é totalmente diferente. E se você pode contar com uma outra pessoa de outra área que entende desse assunto, ela pode ajudar bastante, dar umas dicas. No Coletivo, o legal é isso, um está sempre contribuindo para ajudar o outro no que precisar.

Sobre o curso de língua Kaingang, realmente fizemos todo o planejamento das aulas, de cada aula. Planejamos eu e o Renato porque queríamos que o curso acontecesse da forma como os indígenas passam esses conhecimentos dentro de uma comunidade indígena. Então tentamos levar isso para dentro da sala de aula também, da forma mais próxima de como é passado esse conhecimento dentro de uma comunidade indígena. Isso ajudou bastante a aprendermos a lidar com situações diversas que enfrentamos no dia a dia. Nós, acadêmicos indígenas, não tínhamos isso antes. Só passamos a ter a partir de todo esse trabalho que estava sendo desenvolvido.

Para mim e para o Renato, conversamos sobre isso recentemente, trouxe muitas contribuições. Sem contar a visibilidade que criou dentro da universidade. Foi através da participação no coletivo que cheguei a participar de uma chapa, em parceria com o DCE, para concorrer como suplente de representante discente no Conselho de Administração. E a chapa foi eleita!

<sup>4</sup> Julia Isabela Souza, membro do coletivo, acadêmica Kaingang do curso de Direito da UEPG.

<sup>5</sup> Álvaro Franco da Fonseca Júnior, membro do coletivo, professor da disciplina de Artes na rede estadual de ensino do PR.

<sup>6</sup> Elisângela Queiroz, membro do coletivo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG.

Antes nós tínhamos até medo de tentar participar. “O que que eles vão pensar disso?”, eu pensava. Hoje em dia estamos realmente lutando para que haja indígenas dentro dessas organizações acadêmicas, para que possamos saber o que eles pensam e para mostrar que dentro da universidade tem indígenas, que nós estamos aí. Estamos tentando mostrar que a gente tem muito a aprender, mas também temos muito a contribuir no espaço da universidade.

**Leticia Fraga** – Neste ano, 2018, nós temos coisas bem importantes finalizando. As orientações dos trabalhos deles, sistematizadas oficialmente. O trabalho do Renato é de iniciação científica, o do Joel e da Julia são projetos de extensão. Isso é muito significativo. Os trabalhos de extensão vão ser apresentados no CONEX e o de iniciação científica, no EAIC<sup>7</sup>, mais para o final do ano.

<sup>7</sup> Encontro Anual de Iniciação Científica.

Criamos uma página no Facebook, que vamos atualizando na medida do possível, porque fazemos as coisas dentro das nossas condições. Renato e Joel fazem cursos integrais, então eles têm que conciliar os projetos com as aulas, porque eles têm que ter um bom desempenho, têm que ter boas notas nos cursos deles. Não é uma questão de uma coisa substituir a outra. É para complementar a formação.

Nós estamos organizando um terceiro livro, que é um livro em Guarani. Os dois primeiros foram livros de Kaingang de autores que moram na primeira comunidade onde iniciei os trabalhos, de onde o Joel é oriundo, na cidade de Mangueirinha, Terra Indígena de Mangueirinha. Esses livros nos levaram a outro desdobramento, que foi trabalhar com os Guarani, algo que eu já achava bastante importante, já que são as etnias presentes aqui no estado.

Esse trabalho exigiu que fôssemos conhecer uma Terra Indígena que nenhum de nós conhecia, cujo acesso é muito difícil. Fica na cidade de Inácio Martins, Terra Indígena de Rio d’Areia. Foi bastante difícil chegar até lá, mas foi muito bom. Ficamos três dias, fomos muito bem recebidos. Foi a primeira vez que levantamos material audiovisual, o que não tínhamos conseguido até então. Isso tem que ser muito bem acordado com a comunidade. Não é difícil imaginar por que existe receio quanto a isso. Muitas pessoas já foram exploradas, no sentido de as pessoas irem lá, coletarem dados e não cogitarem um retorno e nunca mais voltarem. É preciso ter muito cuidado com isso. Foi uma experiência muito boa, porque ela tem relação com esse livro, uma vez que fomos lá buscar outros dados que precisávamos para concluir o material. E aí acabou acontecendo de a pessoa se dispor, o autor do livro, seu Nelson Florentino (a pessoa que elaborou todas as histórias, que fazem parte do livro), a dar um depoimento audiovisual. É um material que ainda vamos precisar organizar, mas já sabemos que é um material riquíssimo, que pode gerar muitos trabalhos.

Nós já publicamos dois artigos em periódicos, coisa que é muito difícil. As pessoas do meio acadêmico sabem disso. Em um dos artigos, descrevemos a trajetória do coletivo e no outro Joel e Renato contam sua

trajetória de resistência dentro da universidade. Ambos estão disponíveis na Internet para quem tiver interesse em conhecer. O que quero dizer com isso é que esses não são só trabalhos publicados *pro forma*. São trabalhos realizados com a intenção de dialogar com outras pessoas que têm interesse em desenvolver trabalhos na área e perceberem que isso é relevante.

Nós vamos continuar nosso caminho, há uma orientação de mestrado em andamento, uma dissertação, os trabalhos dos estudantes de iniciação científica e extensão, há o material que continuamos publicando. Vamos começar a disponibilizar material audiovisual, algumas coisas que eles mesmos vão fazer, de autoria deles. Queremos fazer algo direcionado ao público infantil. Enfim, no grupo ideia é o que não falta.

**Joel Anastacio** – Além da apresentação desses trabalhos acadêmicos, temos ideia de elaborar mais material que possa ser levado para as comunidades indígenas, que hoje são carentes de materiais didáticos sobre a própria história indígena, em um formato mais didático. Os professores precisam desses materiais. Além desses trabalhos de iniciação científica e extensão, que contribuem para a nossa formação e futuramente vão contribuir para a comunidade, vamos tentar fazer parceria para tentar levar material para a comunidade. Vamos tentar. Fácil não é, como a professora falou. Encontramos alguns imprevistos no caminho, mas é possível contornar, para ver se conseguimos atingir nossos objetivos.

**Letícia Fraga** – A própria presença deles, aqui na instituição, já não é fácil, já é uma subversão, no bom sentido da palavra. Considero que todos são verdadeiros guerreiros, em termos de resistência. Não sei como suportam todo um sistema que vai contra a vinda e a permanência deles aqui. Por isso eles têm a minha mais profunda admiração.

**Joel Anastacio** – Dentro da universidade, encontramos bastante dificuldades, barreiras, que teoricamente não deveríamos encontrar, já que a universidade se declara um lugar “para todos”. “Universidade”: um universo de pessoas, etnias, de culturas diferentes e todos deveriam ser respeitados. Mas percebo que, quando se trata do indígena, quando eu me identifico como indígena, já me olham com outro olhar. Então realmente sentimos o preconceito das pessoas.

Quando se trata de indígena, é comum ouvirmos coisas do tipo: “você é indígena, [mas se] está na universidade, não é mais indígena”. Só que ser indígena vai muito mais além do que isso. Ser indígena é você se identificar como indígena, você ter isso como uma lição de vida para futuramente você passar para os seus filhos. Fomos indígenas, somos indígenas e seremos indígenas, independentemente de você hoje em dia ser advogado, agrônomo, médico, professor. Podemos ser o que for, em termos de profissão, sem deixar de ser indígena. Mas infelizmente encontramos bastante preconceito dentro da universidade. Eu encontrei bastante dificuldade, não só na convivência com alunos, mas com professores também. Muitos acham que o indígena é



aquele que deve estar no meio do mato, caçando, pescando, colhendo fruta, pelado, ou seja, indígena para muitos não pode estar em curso nenhum, não pode estar na cidade, não pode estar usando roupa.

Tem essas coisas dentro da universidade, que parecem coisas simples, mas para o indígena não é. Isso é uma coisa séria. As “brincadeiras” dos colegas, professores muitas vezes dão vontade de desistir do curso, muitas vezes levam o acadêmico a voltar para a comunidade. Muitas vezes, as pessoas podem achar que é uma brincadeira, mas para quem sofre isso na pele não é. Isso é sério! Então estamos tentando, aos poucos, introduzir essa discussão nas escolas. Esses são os trabalhos que desenvolvemos com as crianças, os jovens, adolescentes, com acadêmicos e professores: o indígena pode ser o que é, pode estar onde estiver sem deixar de ser indígena. É isso que temos que passar, é isso que temos que transmitir. E a criação do coletivo tem ajudando bastante, pois o grupo se responsabiliza por tudo isso, no coletivo. Isso contribui para que os acadêmicos indígenas se fortaleçam mais quanto a essa questão, de que o indígena pode fazer tudo que estiver dentro das suas condições, pois ele também é capaz. Pode aprender, se formar, exercer sua profissão como qualquer outro.

**Leticia Fraga** – Para finalizar, eu queria chamar atenção para uma coisa que acho muito importante, algo que tenho observado.

A universidade precisa mudar, a universidade precisa se reestruturar, precisa se rever, precisa pensar qual é a sua função. Ela está à disposição de quem? Quem é seu público-alvo? Muitas vezes – e isso me parece uma tradição não só nossa, repito, é uma tradição do meio acadêmico – a universidade parece que nunca teve outro objetivo, além de servir a si mesma. Ela é o princípio e o fim.

Já escutei muitas vezes de professores: “eu fui lá, propus um projeto e a comunidade não aceitou”. Eu pergunto: “mas você foi lá e perguntou primeiro? Você foi lá e pediu licença para entrar? Você foi lá e perguntou o que essas pessoas têm interesse de fazer, quais suas necessidades? É muita empáfia chegar e dizer (ou dar a entender que) “eu vim aqui trazer a solução para os problemas de vocês”. Não pode ser assim. Mas para que não seja assim a universidade precisa mudar muito essa visão dela ensimesmada, pois na verdade temos obrigação de dar um retorno para a sociedade, considerando que temos tudo que temos em razão da contribuição da sociedade.

Estou aqui há 20 anos e sei que a presença de alunos negros e negras, cotistas de escola pública e indígenas, dentre outros, é muito recente. Então a universidade mudou bastante do ponto de vista do público, por meio das políticas afirmativas instituídas. Mas até que ponto os currículos mudaram? Até que ponto aquilo que estudamos, aquilo que passamos para os alunos estudarem não continua sendo a mesma coisa? Os meus alunos leem o que eu li quando fazia graduação? Ficamos nos repetindo. Não trazemos outros autores, outros modos de pensar. Ainda prevalece o modo de pensar

européu, eurocentrado. Não questionamos isso, tomamos como verdade e ficamos repetindo.

Por isso acho que a presença deles é muito importante, porque aí somos obrigados a mudar, porque estamos frente a frente com eles. Quando conheci os primeiros professores de língua Kaingang, estes me ensinaram muito mais do que tudo o que estudei em toda minha vida. Nunca aprendi tanto sobre língua, sobre o que é língua, sobre o que é ensinar língua, sobre como ensinar língua, sobre qual é a função da língua, sobre qual é a relação das pessoas com as línguas, como quando passei a ter contato com os professores indígenas. Precisamos mudar.

**Joel Anastacio** – Eu falo que nossa existência e resistência, que já duram décadas e séculos e foi o que nos trouxe até aqui, deveriam ser consideradas. Acho que realmente a universidade deveria ter uma abertura maior, para tentar ouvir mais os acadêmicos indígenas. Por que estamos aqui? Qual é o nosso objetivo? É para mostrar mais do nosso povo, ter visibilidade. Existimos e resistimos há tantos anos. É claro que estamos aqui para aprender, mas será que não teríamos a contribuir também? Por isso acho que dentro da universidade deveria haver mais essa liberdade, uma abertura maior, para receber os acadêmicos indígenas.

Em muitos cursos em que há alunos indígenas os outros alunos nem sabem. Às vezes a universidade não trabalha de modo que sua presença seja reconhecida. Se isso acontecesse dentro da universidade, seria muito bom para os acadêmicos indígenas. Amanhã ou depois eu posso estar saindo daqui, mas e os outros que estão vindo? Como que eles vão ser recebidos aqui? Os outros que estão vindo vão passar pelos mesmos problemas que eu? Será que vão acabar desistindo? Por isso acho que a universidade deveria rever mais essa questão e tentar abrir mais espaço, ter mais diálogo para com os acadêmicos indígenas.

## Referências

AMARAL, W. R.; FRAGA, L.; RODRIGUES, I. C. (Org.). **Universidade para Indígenas: a experiência do Paraná**. 1. ed. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. 184p.

FRAGA, L.; ANASTACIO, J.; PEREIRA, R. Reexistência indígena na universidade estadual de ponta grossa: para além do acesso ao ensino superior. **Revista ABPN**, v. 10, p. 243-261, 2018.

FRAGA, L.; ANASTACIO, J.; PEREIRA, R.; SOUZA, J. I.; GOITOTO, P.; FONSECA JUNIOR, A. F.; QUEIROZ, E. W.; FONSECA, M. F. A criação de um coletivo de estudos e ações indígenas: a trajetória do CEAI. **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 4, p. 276-287, 2017.

*Recebido em setembro/2018.*

*Aceito em janeiro/2019*

# A PALAVRA DA TRADIÇÃO ORAL À TRADIÇÃO ESCRITA: A LITERATURA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI

## THE WORD BETWEEN ORAL TRADITION TO WRITEN TRADITION: INDIAN LITERATURE IN THE XXIst UNIVERSITY

**Julie Dorrico\***

*PUCRS*

**Leno Francisco Danner\*\***

*UNIR*

**Resumo:** A expressão indígena possui um caráter predominantemente oral, por isso, durante muito tempo, essa palavra oral chegou à academia pela letra e voz de estudiosos de áreas como a antropologia, sociologia e linguística, estabelecendo uma mediação em relação à voz dos próprios indígenas, falando em nome e sobre estes. Contudo, hoje, os indígenas passam a escrever e a publicar suas palavras sob o signo da Literatura, apresentando temas que vão desde rotinas cotidianas na aldeia à cosmovisão étnica e à crítica do presente, de sua situação e de sua condição na sociedade. Pensando nessa emergência de temas que os indígenas têm apresentado, este artigo propõe um debate sobre a necessidade de se adotar os livros dos escritores indígenas para estudo na sala de aula no curso de Letras e, com eles, refletir sua cultura, expressão, mensagem, resistência, enfatizando também como um diálogo com esta literatura pode colaborar para o reconhecimento da formação plural, não-unidimensional da sociedade brasileira. Nosso argumento central consiste em defender que a forte ausência da literatura indígena, nos currículos do ensino de Letras, legitima e sustenta a exclusão social do indígena na História oficial do país, sujeitando-o ao exílio epistemológico e anulando a possibilidade de reconhecer sua presença enquanto sujeito/protagonista.

**Palavras-chave:** Oralidade. Escrita. Literatura. Indígena. Letras.

**Abstract:** The indigenous expression has a predominantly oral character, therefore this oral word came to the academy by the letter and voice of scholars from areas as anthropology, sociology and linguistics, establishing a mediation in relation to the voice of the indigenous themselves, speaking in name and on these. Today, however, the Indigenous start to write and publish their words under the sign of Literature, presenting subjects ranging from everyday routines in the village to the ethnic worldview and criticism of the present, their situation and their condition

\* Doutoranda em Teoria Literária pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Estudos Literários pelo Mestrado Acadêmico em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Contato: juliedorrico@gmail.com

\*\* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor de Filosofia e de Sociologia no Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Contato: leno\_danner@yahoo.com.br

in society. Thinking about the emergence of themes that indigenous people have presented, this article proposes a debate about the need to adopt the books of indigenous writers for study in the classroom in the course of Literature and, with them, reflect their culture, expression, message, resistance, emphasizing also how a dialogue with this literature can contribute to the recognition of the plural, non-unidimensional formation of Brazilian society. Our central argument is to argue that the strong absence of indigenous literature in the curricula of literacy legitimizes and sustains the social exclusion of the indigenous in the official history of the country, subjecting it to epistemological exile and nullifying the possibility of recognizing its presence while subject /protagonist.

**Key-words:** Orality. Writing. Literature. Indigenous. Languages.

## **Considerações iniciais**

A literatura indígena brasileira contemporânea caracteriza-se pela carnalidade. Sua presença, voz e letra passam a compor a conjuntura de expressões que despontam utilizando a literatura como ferramenta de resistência para autoexpressão, autoafirmação, re-existência e crítica às formas políticas e sociais que subalternizam grupos e modos de vida. Ao lado da literatura negra, LGBTT e feminista, a literatura indígena, através dos seus escritores, lideranças e intelectuais, tornou-se um ponto referencial para a manifestação do indígena na esfera pública e cultural, marcando presença em eventos e premiações literárias; suas obras destinam-se desde um público mais infantil ao adulto. Nesse sentido, estudar essa voz-*práxis*, bem como as demais vozes, torna-se imprescindível à formação acadêmica dos alunos universitários.

O desconhecimento dos autores, o não reconhecimento dessa expressão enquanto literatura e, mesmo, a incompreensão da leitura dos textos indígenas são empecilhos à adoção do livro indígena na sala de aula, inclusive porque, em muitas situações, se considera o pensamento e a cultura indígenas como arcaicos, ingênuos, quando comparados com teorias e obras canônicas da cultura europeia, nossa base epistemológica, política e educacional. Tais fatores refletem uma impossibilidade de diálogo com outras culturas/sociedades, posto que, o alheamento à diversidade contribui para um distanciamento de grupos sociais, cuja distância oportuniza a mesma manutenção homogênea de grupos dominantes sobre os grupos minoritários em direito e em expressão. A atitude plural, reconhecida nos parâmetros curriculares nacionais como condição *sine qua non* da educação brasileira, não começa, tal como pensamos, de modo revolucionário, mas em escolhas simples, e quase sempre pelo trabalho dos educadores, que percebendo a necessidade de receber novas literaturas podem adotar uma referência indígena, negra, feminista aos estudos na sala de aula, à pesquisa ou à extensão.

Nosso argumento central consiste em defender que a ausência da literatura indígena, nos currículos do ensino, legitima e fomenta a exclusão social do indígena na História, sujeitando-o ao exílio epistemológico e anulando a possibilidade de reconhecer sua presença enquanto sujeito/protagonista. A exclusão da literatura indígena dos currículos de ensino, nesse sentido, sustenta o próprio processo de exclusão, de silenciamento e de invisibilização público, político e cultural ao qual eles foram submetidos ao longo da constituição de nossa sociedade, criando uma cisão entre academia e sociedade civil que lhe retira muito de sua cidadania político-cultural. Para tanto, dividiremos este artigo em duas partes: a primeira procura refletir sobre autores, livros e temas abordados em termos de literatura indígena, a fim de mostrar o sentido que a literatura indígena brasileira contemporânea tem apresentado; a segunda trata de discutir os caminhos propostos pelos documentos normativos da educação brasileira, tais como as Orientações Curriculares Nacionais (2006), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Constituição Federal (1988), Base Nacional Comum Curricular (2017), direcionando-o à reflexão sobre a importância do ensino dessa *nova* linguagem, e enfatizando o porquê ler/estudar/debater/pesquisar essa literatura é tão importante.

### **A palavra indígena da tradição oral à tradição escrita: a literatura indígena brasileira contemporânea**

As culturas indígenas são fundamentalmente de tradição oral. Significa dizer que suas práticas socioculturais têm por base um conhecimento transmitido pela palavra oral e ancestral milenarmente passada de geração em geração. Sem necessidade do uso da escrita alfabética, as diferentes nações indígenas desde sempre educavam, ritualizavam e compreendiam o mundo na e pela oralidade. Contudo, no caso brasileiro, podemos assinalar que, a partir da década de 1970, dados os projetos de expansionismo socioeconômico dinamizados pelos governos militares rumo ao Centro-Oeste e ao Norte do país, o sujeito indígena viu a necessidade de adentrar na tradição da escrita alfabética, bem como em termos de organização política, para reivindicar direitos físicos atropelados pelo governo brasileiro e por empresas particulares<sup>1</sup>. No que tange aos direitos simbólicos, o indígena viu na escrita alfabética, sobretudo através do impresso, do literário e das artes plásticas, a forma por excelência de autoexpressão e denúncia, dentro de seus textos e junto à sociedade civil de um modo mais geral, de formas de opressão históricas.

Aprender a manusear a escrita alfabética, posto que os indígenas dispõem de sua própria escrita, chamada de pictográfica<sup>2</sup>, significa armar-se com a tecnologia capaz de alcançar políticas e imaginários ocidentais na defesa da alteridade indígena, da memória e da vida. Essa escrita híbrida, congregando a tradição ancestral e oral à tradição escrita, assume-se como

<sup>1</sup> Cf.: “Violações de Direitos Humanos dos Povos Indígenas”. In: BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014, p. 204-254.

<sup>2</sup> A escrita pictográfica é visual e simbólica aos povos indígenas, em que cada povo possui sua própria forma de expressão. São desenhos figurativos e padrões geométricos que são tomados como escritas, pictográficas e extraocidentais, por Thiago. Cf.: THIAGO, Elisa Maria Costa Pereira de S. O texto multimodal de autoria indígena: narrativa, *lugar* e interculturalidade. Tese. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, p. 7-9.

lírica e política, isto é, como capaz de exprimir esteticamente o modo de vida comunitário e assumir um caráter de resistência frente à sociedade hegemônica. Junto à escrita alfabética, sempre pensada na interlocução da oralidade, se reconhece a literatura indígena. São diferentes povos que escrevem e publicam desde suas pertenças étnicas, localizando-se predominantemente na região Norte, mas também em outras regiões do país. Essa presença, reconhecida com prêmios literários, a exemplo de autores individuais como Daniel Munduruku e Cristino Wapichana<sup>3</sup>, escritores da etnia munduruku e wapichana respectivamente, nos leva a questionar se seus livros compõem o currículo do ensino universitário.

Boaventura de Souza Santos (2011, p. 9-11) ao fazer uma análise da universidade desde fins do século XX e início do século XXI, observou que esta instituição passa por profundas transformações oriundas de crises decorrentes das situações econômicas, políticas e sociais: entre outras, ela é dinamizada pelas crises da hegemonia, institucional e de legitimidade. As crises, assinaladas pelo teórico, mostram que a produção do conhecimento, do pensamento crítico, científico e humanístico próprios à formação das elites na universidade passa, agora, a atender uma demanda de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, mais úteis ao desenvolvimento neoliberal globalizado; procura atender as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e reivindicação da isonomia para as classes populares; e, por fim, busca atender critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. Nesse sentido, pensando, sobretudo, na crise de legitimidade, em que o conhecimento universitário se detém nas relações unilaterais, é que acreditamos haver uma abertura para as diferenças dentro desse espaço, mas reconhecendo e partilhando dessa mesma diferença, posto que, segundo o autor:

Nos países pluriétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriversitário está a emergir ainda do interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades (SANTOS, 2011, p. 43-44).

Considerando as relações históricas em que se fundam os currículos universitários, aludidos por Santos (2011), propõe-se um sistemático estudo da cultura indígena nos currículos universitários, aqui, em especial, à área das Letras, em nível de graduação e pós-graduação brasileiras. Se no país já existem políticas que procuram possibilitar a formação do sujeito indígena em nível superior para atuar na rede básica como o PROLIND<sup>4</sup> (Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas

<sup>3</sup> Daniel Munduruku venceu em 2º lugar a categoria juvenil da edição do 59º Jabuti; Cristino Wapichana venceu em 3º lugar a categoria infantil do mesmo prêmio. Disponível em: <<http://premiojabuti.com.br/apuracao/f2-dt311017-1507/>>.

<sup>4</sup> O ProLind é respaldado pelos seguintes ordenamentos jurídicos baseados em dois conjuntos de leis, conforme esclarece o Ministério da Educação: Constituição Federal de 1988; LDB, no. 9394, de 1996; Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 2001 e Conselho Nacional de Educação, Parecer 14/99; Conselho Nacional de Educação, Resolução 03/99; Conselho Nacional de Educação, Parecer 10/2002; Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, promulga a Convenção 169 da OIT. Cf.: PROLIND. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prolind/242-programas-e-aco-es-1921564125/prolind-1837358519/12259-legislacao> Acesso em 02/05/2018.

<sup>5</sup> Criado pelo Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002.

de educação básica, criado em 2004), ou a permanência dos alunos indígenas no nível superior, como o programa de ações afirmativas<sup>5</sup> (criado em 2003) e o PROUNI (que passa a reservar bolsas aos autodeclarados indígenas, em 2011), esta aparente inclusão ainda não atende às demandas das diferenças, posto que a formação destes alunos, excetuando o PROLIND, ainda não é específica e diferenciada para o aluno indígena, e nem para o aluno não indígena que, distante e alheio das diferentes realidades culturais brasileiras, não identifica, na formação complexa da identidade nacional, o sujeito negro, indígena e outras minorias em direitos. A literatura indígena, em sua especificidade, pode diminuir a distância do conhecimento cultural hegemônico das formas de vida de outros povos, ao mesmo tempo em que pode apresentar a expressão estética indígena, na área da Letras, na contemporaneidade. A seguir ressaltamos as características da literatura indígena contemporânea e como sua expressão calcada na ancestralidade ressignifica a tradição indígena brasileira, antes fundamentalmente oral e agora conjugada à escrita alfabética.

Ressaltando sua diferença ao *indianismo* e ao *indigenismo*, esta literatura não se pretende romântica, selvagem ou contada pelo olho e letra de outrem. Ela reafirma a voz e a alteridade ameríndias com todas as crenças e práticas culturais que ela pode exprimir. Ela expõe, ainda, a multiplicidade de formas autorais possíveis na confecção de seus livros tais como *coletiva*, *individual* e em *co-autoria*. A diferenciação qualitativa entre *indígena*, *indianismo* e *indigenismo* está em que o primeiro se refere à aquisição pelos próprios indígenas da escrita alfabética da língua portuguesa e da língua materna e do alcance dessa escrita na sociedade brasileira. Opõe-se aos pressupostos do movimento constituído pela literatura indianista que pretendeu ser “porta voz da cultura indígena” (ROMERO, 2010, p. 10), em termos nacionalistas-idealistas-românticos; e da literatura indigenista, em que os autores não indígenas viram nesta alteridade radical a possibilidade de denunciar “o processo de marginalização dos ameríndios transformados em ‘estrangeiros de dentro’” (OLIVIERI-GODET, 2013, p. 183). No que se refere à autoria, percebe-se uma pluralidade autoral na confecção do livro indígena: desde a autoria individual, a coletiva ou a em co-autoria. Estas diferentes autorias versam sobre diferentes realidades que dependem da localização, do caráter estético que querem elaborar, dos elementos culturais, ou, ainda, da criatividade na manufatura da tessitura do livro. Por isso, as autorias despontam em diferentes vertentes. Além das já citadas, há aquelas assinaladas por Souza (2003 *apud* THIÉL, 2012, p. 65) como “obras escritas por autores bilíngues para escolas indígenas; obras tuteladas por intermediadores; obras produzidas por escritores que vêm de comunidades tribais, mas que estão localizados em centros de produção cultural não indígena e dirigem seus textos ao não índio”.

As produções, que aqui chamamos de literárias, crescem no meio editorial e, por extensão, são lidas pelo público indígena e não indígena.

Kaká Werá (*apud* COHN e Kadiwel, 2017) reitera que a oralidade encontrou na tradição escrita a possibilidade de traduzir os saberes e as memórias ancestrais aos não indígenas:

A tradição indígena é uma tradição literária, é uma tradição poética, é uma tradição artística. Os nossos contadores de história são imprescindíveis na coesão das comunidades. Todas as culturas indígenas prezam os seus narradores, os chefes narrativos, os contadores de história. Eles que dão a coesão pela memória. Então traduzir isso para a escrita era uma questão de habilidade técnica. Uma questão de aprender a ler e escrever, de aprender a codificar o pensamento, o conhecimento, na linguagem escrita. É como aprender uma nova língua. Quando você escreve um livro, você pode divulgar as suas ideias com mais agilidade. Naquela época a gente tinha que percorrer diversos bairros, diversas cidades, e tomava muito tempo para levar nossa mensagem de uma maneira oral (WERÁ *apud* COHN E KADIWEL, 2017, p. 26-27).

A afirmação acima de Kaká Werá dá uma dimensão da necessidade do diálogo intercultural, tanto em termos críticos, acerca do não reconhecimento da tradição indígena enquanto portadora de uma estética “extraocidental” (RISÉRIO, 1992), quanto à adoção da escrita como impulsionadora da mensagem indígena. Enquanto palavra oral, a mensagem pretendida teve pouco alcance e efeito; contudo, a partir do momento em que ela passa a ser palavra escrita, impressa e representada desde eles mesmos, alcança uma validade política, protagonizando e afirmando o indígena como sujeito. A representação do indígena na literatura por outrem ratifica a manutenção da imagem e da cultura baseadas em uma ideologia construída pelos textos fundacionais, que, alheios ao sujeito indígena, fundamentaram um estereótipo no imaginário da sociedade brasileira que é reproduzido e fomentado até os dias de hoje. Bosi (2017, p. 13) argumenta que a pré-história das nossas letras é um reflexo da instauração da visão documentada que os “viajantes e missionários europeus colheram sobre a natureza e o homem brasileiro”. Para o autor, esta documentação transcendeu o tempo, pois, ainda hoje, valem como sugestões temáticas e formais. Na contramão do pensamento eurocêntrico, e na tentativa de desconstruir as caricaturas sedimentadas sobre si, como forma de sobrevivência física e simbólica, o indígena escreve e publica uma literatura cujo tema tem como cerne a *cultura tradicional*, por isso, contracanônica. A forma, por sua vez, caracteriza-se pela hibridização dos gêneros literários, discursivos misturando-se às formas por excelência da oralidade. A partir da literatura, aliada na propagação do conhecimento e das reivindicações políticas, os escritores/intelectuais transitam entre variados gêneros e temas. Desde os ensaios, crônicas, testemunhos-ensaísticos, mitos (histórias antigas que compõem a cosmovisão de suas respectivas culturas), fábulas, relatos históricos, preces, cantos, cartas, epígrafes, até a memória, depoimento, profecia, (auto)biografia, testemunho, etc. A palavra da oralidade



encontra na palavra escrita a condição de possibilidade de autoexpressão e resistência via literatura, reafirmando o que, para a tradição indígena, já é sabido, o seu caráter estético oriundo de um pensamento herdado pelos diferentes deuses que orientam o homem indígena a ver as relações humanas e não humanas que habitam a natureza.

Podemos depreender que, partindo da oralidade, os povos indígenas adotam a escrita para suas produções, que nascem no bojo intercultural, inaugurando a chamada literatura indígena. Diante dessas complexas relações, a produção adveniente desde os indígenas e desde essas relações reflete culturalmente suas pertencas ancestrais e as relações com a sociedade majoritária. Por isso, encontram-se nestas narrativas as histórias de antigamente, o cotidiano nas aldeias, a memória ligada à formação coletiva e pessoal no livro impresso. O livro indígena captura o texto, mas um texto eivado de vozes ancestrais, coletivas, pessoais e políticas. Nesse sentido, Almeida (2009, p. 110) argumenta que:

Cada estilo desenvolvido por um povo indígena garante sua relação com o universo literário. Ao invés de fagocitação de um corpo literário por outro, temos a *relação*. *Nem anulação*, como aconteceu historicamente com os textos orais em favor dos escritos, *nem assimilação*, ou seja, absorção pelo mundo letrado de traços da cultura oral e vice-versa (palavras, cantos, grafias, imagens indígenas desde sempre pertencem à vida brasileira), mas *relação*: os textos orais e escritos, em diversas línguas, convivem no mundo literário e artístico. Nesse caso, os textos indígenas – sua literatura –, índices de suas existências, expressões do seu pensamento, enquanto ícones de um mundo em construção, alcançam visibilidade através das imagens sonoras e visuais. (grifos nossos).

Essa relação, citada pela autora, encontra na escritura o caráter político para sua autoafirmação. Em outras palavras, significa dizer que o sujeito indígena se faz presente, via texto, via palavra escrita, na sociedade majoritária para reivindicar o seu lugar na História, na literatura, nas artes, na política<sup>6</sup>. Tendo explanado as observações acerca das relações orais e escritas para os povos indígenas na contemporaneidade, a seguir veremos trechos dos livros desses escritores e os temas por eles abordados. Enfatiza-se que os escritores indígenas derivam de suas próprias etnias, identificando-se desde os seus territórios geográficos, antropológicos, epistemológicos. Refletem suas crenças, modos de vida, cultura, filosofia, pensamento, valorizando a tradição e aprendendo como as técnicas e as habilidades ocidentais podem operar na defesa de seu povo. Com efeito, as obras de autoria e caráter coletivo objetivam salvaguardar os saberes dentro dessa nova habilidade técnica que é a escrita na relação com a oralidade. Na introdução do livro *Gapgirey Xagah: Amõ Gapgirey Iwa Amõ Anar Segahayap mi Materetey mame Ikõr Nih* (Histórias do Clã Gapgirey e o Mito do Gavião Real) (2011), Pagater, ou Joaton Suruí, coordenador do Projeto Acervo Paiter Suruí, afirma que, pela

<sup>6</sup> Sônia Guajajara, indígena da etnia Guajajara, lançou, em 2018, sua candidatura como vice-presidente ao lado de Guilherme Boulos, candidato à presidência, pelo partido do PSOL. “PSOL confirma Boulos e Sônia Guajajara para disputar a presidência da República”. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2018/03/psol-confirma-boulos-e-sonia-guajajara-para-disputar-a-presidencia-2>>.

escrita, há um processo de fortalecimento da cultura paiter suruí. Segundo Pagater, a transmissão oral é valiosa para a sua cultura, mas os indígenas sabem da importância da escrita e das tecnologias existentes na sociedade não indígena para a perpetuação dos saberes ancestrais. Nas palavras deste coordenador, uma das formas de perenizar a cultura, além da transmissão oral, está no registro da língua, muitas vezes bilíngue, bem como nas outras formas de registro como as gravações sonoras, as fotografias e os vídeos. Esta é uma forma encontrada para, segundo ele, gerações futuras compreenderem melhor o universo Paiter Suruí. Em versão bilíngue, o livro traz, além da escrita alfabética, imagens que representam a narrativa. Nas imagens encontramos desenhos gráficos que fazem parte do universo simbólico da tradição. No enredo da narrativa encontramos o seguinte fragmento:

Então o Xamiah veio ao encontro do Gapgireyiwai (*Amõ*) que ia matá-lo.

Vieram (*Xamiah e os seus*) pegar taquara passando pela aldeia dele.

Gapgireyway era dono do taquaral.

Palop, nosso pai, foi quem deu esse taquaral para os Gapgirey.

– Vocês ficam com isso!

Por isso eles passaram a viver no taquaral (*flechal*), como ordenado por Palop (GAMAKAN, 2011, p. 13).

Este seguinte fragmento é antecedido pela versão na língua materna. Escrita do seguinte modo:

Ana dena, ana de or, Xamiah de orenaakap e kabi Gapgireykaena, Gapgireywaykaena e.

Nem, yapaãh, yapaãhtajeorenãxabitaena e.

YapgatiwayGapgireyjena e.

Yapgat õ palopdena Gapgireykaena e.

– ãhitxameyarehtakay e.

Ayapenekoytajena, Palopdenaikatibikaamõ de naawetxaena, anãmãbo Palob a ogaypoh yap emiena e (GAMAKAN, 2011, p. 13).

As histórias encontradas nesse livro são construídas coletivamente. Ora, elas são coletivas porque fazem parte do acervo comunitário e ancestral do clã Gapgir, uma ramificação do povo paiter suruí. Mas também porque contam com a participação do narrador principal, de professores, de jovens transcritores, de outras lideranças, de uma linguista, uma musicista, uma antropóloga e uma pedagoga. Nesse sentido, são coletivas em termos comunitários e em termos de edição. O conceito trabalhado por Almeida e Queiroz (2004) traz esse duplo pressuposto, de que a autoria coletiva assim o é porque expressa o caráter da comunidade, nesse caso, da participação dos mais velhos na contação das histórias, na escolha delas, na grafia escolhida para representá-las; e coletiva porque é o resultado de um processo

de reflexão e discussão sobre a linguagem, isto é, discute-se a composição do texto escrito, a densidade poética, todos estes aspectos são decididos em grupos e por estes participantes que, desde a narração até o registro escrito, trabalham coletivamente. Para as autoras, “o sujeito, não sendo individual nessa experiência, não apaga, porém, o potencial expressivo da escrita, trabalha-o em favor da deliberação consciente do processo de criação” (ALMEIDA & QUEIROZ, 2004, p. 271).

De igual modo, pensado em sua especificidade, podemos ver a obra *Yama ki hwërimamouwithë ã oni – Palavras escritas para nos curar* (1998), de autoria coletiva do povo Yanomami. A autoria desta obra é atribuída à *Escola dos Watorikitheïpë*. Almeida (2009) e Thiél (2012) recomendam que, ao analisar uma obra indígena, é de fundamental importância conhecer sua forma de produção para compreender o sentido que a obra busca imprimir ao leitor; por isso, na apresentação desta obra, as informações encontradas são relativas ao processo de manufatura da obra: a apresentação, realizada pelo antropólogo francês Bruce Albert, que justifica o tempo, de maio a junho de 1998; o processo em que se enquadra, “no âmbito dos projetos de educação e saúde desenvolvidos pela Comissão Pró-Yanomami – CCPY” (MEC/SEF/CCPY, 1998, p. 5); no espaço, na respectiva aldeia indígena. A cartilha, portanto, é resultante da implementação do programa de alfabetização da CCPY na comunidade dos Watorikit<sup>h</sup>eripë. Adiante, justifica-se a metodologia do livro:

A produção das cartilhas foi concebida como um processo dialógico entre os Yanomami e os assessores não-yanomami (médico, odontólogo), no qual o antropólogo operava enquanto interface de tradução/negociação no plano linguístico e cultural. Assim, para realizar cada um dos cinco textos, foi reunido, sob a coordenação do antropólogo, um grupo de trabalho composto de especialistas das diversas áreas de competências envolvidas (MEC/SEF/CCPY, 1998, p. 5).

Conforme a passagem acima, a operação para a realização das cartilhas é realizada de modo coletivo com envolvimento de assessores, do antropólogo, médicos, odontólogos, e os homens yanomami adultos e jovens. A expressão ‘os especialistas das diversas áreas envolvidas’, conforme aludido na citação, refere-se aos jovens adiantados no processo de alfabetização e escrita da língua materna, somando-se a eles o velho líder Lourival Yanomami por seus conhecimentos históricos e xamânicos; Davi Kopenawa por sua experiência na escrita e pela percepção geral da atuação do programa de educação para a aldeia; por fim, os assessores não yanomami. A autoria coletiva, que na ficha do livro é creditada à escola, nesse sentido, compõe a marca desse material yanomami. A seguir um trecho da passagem bilíngue da obra:

Napëpëxawara e t<sup>h</sup>ë ã oni

Palavras escritas sobre a(s) epidemia(s) dos brancos

Napëpëmaðetëhëmat<sup>h</sup>ë ã oni  
Palavras escritas sobre o tempo antes dos brancos  
Omamanuyanomaet<sup>h</sup>ëpë tute raromãitëhë  
No começo, quando Omama criou os Yanomami,  
t<sup>h</sup>ëpë temi nëhëmaoma  
Todos tinham boa saúde.  
t<sup>h</sup>ëpëxirohipëpënomama  
As pessoas só morriam cegas,  
t<sup>h</sup>ëpëhwëwënomama  
As pessoas morriam secas (MEC/SEF/CCPY, 1998, p. 15).

A narrativa segue afirmando que as mortes no seio da comunidade, no tempo antes da chegada do não índio, eram poucas, resumidas a feitiçarias ritualísticas ou velhice: “as pessoas só morriam cegas”. A inserção da língua materna de caráter oral no registro escrito une-se ao anonimato da autoria coletiva. A autoria coletiva tem, como afirma Behr (2017, p. 269), um sujeito principal, cuja característica está na primeira pessoa do plural, o *nós*, “que representa o autor coletivo, a comunidade em seu conjunto”. Para a autora, a escrita é uma forma de significação e de criação adotada pelos indígenas para autorrepresentar-se pública, política e culturalmente e para estabelecer um diálogo com a sociedade nacional.

Os dois exemplos de autoria coletiva elencados neste texto foram brevemente explicitados para evidenciar a pluralidade de autoria existente no interior da literatura indígena brasileira. A autoria coletiva tem inúmeros livros confeccionados, posto que nascem de projetos de educação escolar indígena dentro das comunidades indígenas. No primeiro exemplo de autoria coletiva, em *Gapgirey Xahar*, a autoria na ficha catalográfica é atribuída ao ilustrador, autor e contador Gamakan Suruí, mas apresenta em sua folha de rosto os coautores, transcritores, tradutores, ilustradores, organizadores, revisores e o editor eletrônico/capa. Com efeito, o formato da atribuição da autoria a um autor, neste corpo coletivo, em forma, considerando todos os envolvidos no projeto, e no conteúdo, sabendo da composição coletiva na qual foi construída a narrativa, nos leva à reflexão de que, na forma e no conteúdo, algumas comunidades indígenas buscam exprimir o caráter coletivo/comunitário/antropológico/ontológico de sua expressão. No segundo caso, em *Yama ki hwërimamouwithë ã oni*, em que a autoria é atribuída à escola, e a composição reúne um *corpus* variado de colaboradores, é possível notar, também, o duplo caráter da autoria coletiva. Sobretudo, da elaboração do indígena no próprio material, os indígenas têm participado desde as narrativas que serão contadas, até como se deve escrever.

A incorporação do sujeito coletivo no formato do livro não é novidade se pensarmos a autoria não indígena; identificamos todos esses elementos que compõem a manufatura do livro no sistema literário brasileiro. A novidade,

contudo, para os livros indígenas, de autoria coletiva, reside na expressão tradicional que, relacionando oralidade e escrita, não nega o caráter intercultural de suas relações: oralidade e escrita coabitam nesse processo dialógico; indígenas e não indígenas unem-se na publicação de um livro, construindo identidades, lançando-se como diferença, mas enfatizando a expressão multiétnica. Em outras palavras, diante da situação histórica de exílio epistemológico, em que sua voz e presença foram gradativamente silenciadas, as comunidades indígenas passam a ver as ferramentas e tecnologias do não indígena como instrumentos de resistência para re-existir. Segundo Behr (2017, p. 270), “as experiências literárias são cercadas e gerenciadas pelos brancos; porém, as obras literárias que nascem dessas experiências não são comparáveis a nenhuma outra, pois estão longe dos modelos tradicionais da sociedade ocidental”. A distância configura-se quando, no corpo do texto, utilizam a língua materna, seu pensamento e suas relações, enfatizando a diferença cultural, a mesma que foi usada como justificativa para despersonalizar o sujeito indígena.

A autoria coletiva é uma das formas de manifestação do sujeito indígena na contemporaneidade. Ela foi trazida como exemplo para justificar que os autores, os temas e as obras podem nascer no bojo coletivo em diferentes áreas como experiência literária, caracterizando uma das dimensões autorais que a literatura indígena tem apresentado.

Outra forma de autoria que identificamos é a autoria de caráter individual. Nesta categoria se enquadram autores que assinalam sua publicação com o nome individual e têm seus livros distribuídos por editoras, livrarias e sebos. Tal forma de circulação não resume essa expressão à homogeneidade indígena no país, posto que os escritores possuem etnias diversas (Munduruku, Potiguara, Guarani, Wapichana, Saterê-Mawé, etc). Desse modo, os temas são variados e apresentam formas diversas em suas manifestações. A valorização da ancestralidade, o reconhecimento da denotação nos textos e a imbricação do eu-nós lírico político compõem a chave de leitura para o conhecimento e, no mesmo sentido, para a compreensão dessa expressão estética emergente. Graúna (2013) argumenta que, em se tratando de literatura indígena, “as definições, os conceitos esbarram na questão do reconhecimento, no preconceito literário estampado no mascaramento das polêmicas doutrinárias” (GRAÚNA, 2013, p. 55). Nesse sentido, recepcionar essa literatura pode colaborar para (a) diminuir a distância dos entendimentos preconceituosos que se tem sobre os povos indígenas; (b) publicizar e promover o conhecimento do pensamento indígena; e (c) viabilizar a identificação da tradição indígena como pertencente à identidade nacional brasileira. Nesse sentido, a obra *Memórias de índio: uma quase autobiografia* (2016), do autor Daniel Munduruku, pode ser tomada como exemplo. Nela, vemos o relato (auto) biográfico que rememora desde sua infância até a militância na educação e na literatura indígenas. Contudo, sua vida não é apresentada nos moldes convencionais dos relatos autobiográficos, senão que é acompanhada pela

ancestralidade, pela memória e pela tradição. Tais fundamentos são inseparáveis da narrativa de Daniel, posto que, como condição *sine qua non*, caracterizam sua alteridade ameríndia. Munduruku (2017) argumenta sobre a relação eu, própria ao indivíduo (moderno), interligada ao nós, à memória coletiva sob o signo da ancestralidade e da tradição, do seguinte modo:

A Memória é um vínculo com o passado, sem abrir mão do que se vive no presente. É ela quem nos coloca em conexão profunda com o que nossos povos chamam de *tradição*. Fique claro, no entanto, que tradição não é algo estanque, mas dinâmico, capaz de nos obrigar a ser criativos e a dar respostas adequadas para as situações presentes. Ela, a Memória, é quem comanda a resistência, pois nos lembra de que não temos o direito de desistir, caso contrário, não estaremos fazendo jus ao sacrifício de nossos primeiros pais (MUNDURUKU, 2017, p. 116).

A narrativa de Munduruku apresenta o duplo aspecto das vozes e da autoria concomitantemente, o caráter individual e coletivo, pois esta forma não descaracteriza sujeitos históricos (eu individual) e coletivos (nós, comunidade), senão que enfatiza o sentido coletivo da alteridade ameríndia do qual faz parte. Em outras palavras, reflete na narrativa sua identidade literária e indígena, baralhando as compreensões normativas de narrativas convencionais da Literatura. O autor pode até confundir-se com o narrador do texto na literatura contemporânea brasileira, mas não fugirá de ser compreendido como alguém que usa as estratégias da representação ficcional da escritura. Azevedo (2008, p. 34) reflete que “a figura do autor (eu que escreve ou *ego scriptor*?) é ao mesmo tempo evocada como referente do texto e borrada pela indecidibilidade que inquieta o leitor chamado a participar de um pacto em que as regras não estão dadas de antemão”. Se as fronteiras autobiográficas da narrativa ficcional contemporânea investem no jogo de continuar representando, as narrativas indígenas, por sua vez, denotam e conotam suas memórias pela escritura alfabética. Se na narrativa ficcional brasileira o composto verdade *versus* ficção (como não-verdade) é questionado trazendo o leitor ao jogo literário representado, na narrativa ficcional indígena o jogo de representação tem mais a ver com uma *denotação da memória estilizada pela dinâmica da escritura*. Não se trata de baralhar os conceitos da ficção brasileira como autor, narrador, gênero literário, que são renovados frequentemente quando fogem à série literária; se trata de uma expressão que nasce de sua memória e, por isso mesmo, desde sua diferença, nessa relação intercultural, retrata a síntese de dois mundos: usando a escrita alfabética, alguns códigos da literatura, como gênero conto, romance, personagem, denotam de modo estilizado a memória ancestral que carregam em sua alteridade.

Veremos esse processo em narrativas classificadas como ficção infantil e infanto-juvenil, memórias, contos, coletâneas. Por isso sua leitura se torna novidade, porque se trata de um jogo literário em que o *eu-nós* não

está definido como pessoas polarizadas; a denotação não descaracteriza o texto como não-literatura, mas questiona(m) o(s) próprio(s) conceito(s) definido(s) enquanto pura e simplesmente ficção; e, por fim, por trazer a alteridade para o corpo narrativo mostrando que tem em sua presença e em sua constituição também a dimensão política.

No trecho a seguir vemos um exemplo da relação eu-nós, memória, tradição e ancestralidade, em que Daniel Munduruku (2016) narra sua relação com a escola pública e a educação formal:

Apesar de todo meu esforço, eu não conseguia acompanhar os estudos. Não conseguia entender muito bem as coisas que meus professores ensinavam ou queriam ensinar. Para piorar tudo, eu levava uma porção de tarefas para casa a fim de treinar, treinar e treinar. Diziam os professores que era a única maneira de aprender: decorar as fórmulas, os lugares, os verbos, as métricas. Isso me aborrecia, porque me fazia sentir um burro incapaz de aprender o que todo mundo aprendia com rapidez. [...] Quando as férias chegaram, pegamos um ônibus e fomos para a aldeia. Ali era o paraíso na Terra. Eu tinha tudo o que precisava para que minha felicidade fosse completa e ainda estava livre da escola e de suas entediadas tarefas. Acontece que meu pai tinha outros planos para mim e que eu já havia esquecido. Tão logo chegamos, ele me convidou para ir à casa de meu avô. Lá o velho já nos esperava como se adivinhasse que a gente chegaria. Meu pai explicou para ele o que estava acontecendo comigo. O velho ouviu tudo em silêncio e de cabeça baixa. Depois pediu para que meu pai saísse e nos deixasse sozinhos. Logo que ele foi embora, meu avô acendeu o cigarro de palha tauri e fez fumaça sobre minha cabeça. Cantou uma cantiga ancestral e me deixou inspirar o perfume do cigarro. Em seguida, me olhou nos olhos e disse que eu precisava fortalecer minha memória, caso eu quisesse ir bem na escola. “O que eu devo fazer, meu avô?”, perguntei. Ele apenas mandou que eu retornasse à sua casa no dia seguinte (MUNDURUKU, 2016, p. 39).

Em seu esforço de adquirir a educação formal, diferente de sua educação cultural, Daniel se sente perdido. No entanto, ele logo é levado à presença de seu avô, que simboliza a sabedoria de seu povo. Educar-se nos códigos formais da educação brasileira, para o avô, é um fator importante; por isso, ele prepara de modo ritualístico para Daniel um “chapéu confeccionado à base de bosta de anta” (MUNDURUKU, 2016, p. 40), a fim de amolecer a memória de Daniel para que pudesse aprender efetivamente os temas escolares. Como podemos perceber, nessa passagem, a sabedoria ancestral está presente no relato autobiográfico de Daniel, posto que se processa na contínua relação da sua vida na cidade e na aldeia. Os saberes ancestrais são apresentados sob a forma do rito da fumaça e do chapéu, apresentando ao leitor como diferentes tradições culturais podem coexistir sem necessariamente anular-se mutuamente.

Em Eliane Potiguara (2012), *O coco que guardava a noite*, o tema da origem da noite é revisitado desse modo:

Muito e muito tempo atrás não existia a noite! O sol brilhava maravilhoso, mas triste, queimando a pele das pessoas e dos animais. As plantas não tinham sossego, a água corria desesperada pelos leitos buscando um frescor. Os animaizinhos peludos viviam com calor. A palha do milho chegava a pegar fogo! Era um milagre encontrar uma sombrinha (POTIGUARA, 2012, p. 8).

O livro ilustrado traz nas formas gráficas a escritura indígena dos símbolos que integram a cultura ameríndia. Traz a sabedoria do contar e ouvir histórias e das origens do fenômeno “noite”. Todos esses elementos identificam-se com os elementos que costumeiramente emerge na produção literária indígena contemporânea, isto porque geralmente os contos são inspirados em *histórias antigas* que fazem parte do arcabouço cultural dos povos indígenas. *O coco que guardava a noite*, conforme assinala a Branca Jurema Ponce, uma das organizadoras do livro, é inspirado na *lenda do dia e da noite* dos índios Karajá (macaco preto), habitantes da região amazônica, que preferem ser chamados de *Injmahadu* (nosso povo). O tema da origem da noite suscita a reflexão dos temas universais revisitados pelas diferentes cosmovisões dos povos nativos do país, mas não só, de como em sua riqueza estética compõem a expressão indígena na contemporaneidade.

Seguindo a perspectiva da produção individual, podemos citar também a obra *A pescaria do curumim – outros poemas indígenas* de Tiago Hakiy (2015). No poema *Curumim da floresta* vemos os seguintes versos:

Eu nasci no meio da floresta  
Em uma noite de céu estrelado  
Lá longe os pássaros faziam festa  
Eu, curumim pequeno, já sorria, acordado

Me deram o nome de Hakiy  
Que significa morcego  
Foi dado pelo velho painy  
Aquele que conhece o segredo

Cresci tomando banho de rio  
Andando pela floresta  
Gostava de andar de canoa a fio  
Tudo tinha uma alegria, era a maior festa

O que eu mais gostava  
Era de ouvir a minha avó contando história  
No início da noite ela nos chamava



Como era bonito, só alegria  
Está aqui na minha memória

Eram histórias que, às vezes, davam medo  
Algumas revelavam segredos  
Outras me faziam sorrir  
E tinham aquelas que não me deixavam dormir

Todas cresceram comigo  
Me ensinaram a respeitar a vida  
A temer o perigo  
E a nunca esquecer a minha avó querida (HAKIY, 2015, p. 30).

A composição de Hakiy (2015), autor e personagem, apresenta a memória da infância indígena, o respeito aos mais velhos, a *contação de história* da avó. A matéria das histórias, como o eu-lírico enfatiza, variava desde histórias sagradas, misteriosas a divertimento. Tais formas de dar a conhecer a vida, pontua Hakiy acima na passagem citada, “me ensinaram a respeitar a vida, a temer o perigo e a nunca esquecer minha avó querida”. As lições e o afeto daí provenientes originam-se na ancestralidade que une o povo Saterê-Mawé e no sentido coletivo de pertença. Assim, o sujeito *eu*, por meio dos versos e do livro impresso, homenageia o coletivo do qual faz parte, pois *eu-nós* integra essencialmente a identidade do sujeito lírico-autor.

Os autores aqui identificados, tanto na autoria coletiva do povo Gavião e do povo Yanomami quanto na autoria individual com Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Tiago Hakiy, mostram que em seus livros, os temas variam: no povo Gavião há o registro da memória coletiva em torno do clã Gagpirey e o Mito do Gavião Real; no povo Yanomami a questão central está em como o contato com o branco reconfigurou as políticas da saúde, contando como era a saúde deixada na Terra por *Omama* (o demiurgo Yanomami) e administrada pelos *xapiri* (os espíritos que orientam os xamãs); em Daniel Munduruku encontra-se a ancestralidade imbricada na memória pessoal de sua vivência que transita entre a aldeia e a cidade; em Eliane Potiguara o tema é a história da origem da noite do povo *Inÿmahadu* (como se autodenominam, também conhecidos como Karajá), mas também como a autora reestiliza o que ela chamou de *lenda* em sua escrita criativa; em Tiago Hakiy vemos o tema da vida na aldeia e os desdobramentos que ela desencadeia no eu-lírico que também se identifica como autor do texto, como pudemos ver acima.

Em todos os autores, obras e temas percebemos que a chave de leitura para acessar a narrativa encontra-se na ancestralidade em que se origina a obra. Nesse sentido, na narrativa do povo Gavião conhecemos um pouco

mais sobre a formação do Clã Gapgirey dos PaiterSuruí, ao passo que nos Yanomami conhecemos o Demiurgo *Omama*. Já nas autorias individuais conhecemos um pouco mais sobre o sujeito indígena e a escrita criativa que elaboram, de modo a valorizar e a dar a conhecer a tradição da qual faz parte sua Memória. O sentido da literatura indígena, nesse diapasão, reside justamente na tradição ancestral e tem como finalidade atuar como uma *voz-práxis* de autoafirmação e resistência. A ancestralidade é, portanto, matéria para composições estéticas, que se valem, como afirma Thiél (2012), de diferentes idiomas adotados (português, inglês, ou língua materna), da estrutura originada na tradição oral (léxico em língua materna, imagens, desenhos gráficos, cores), adentrando no circuito brasileiro comercial e editorial.

### A cultura indígena nos currículos da educação básica e do ensino superior

A cultura indígena conhecida na voz e na letra, geralmente do antropólogo e do etnólogo, por sua rica tradição cosmológica, pela organização social sem Estado (Clastres, 1980), pela organização parental, pela medicina natural, mostra, na contemporaneidade, outra faceta da sua riqueza: a sua expressão estética (THIÉL, 2012; Graúna, 2013). Se, antes, o registro cultural dos povos indígenas era realizado por outrem que não o próprio indígena, como citado acima, agora o próprio indígena tem assumido esse protagonismo para autoafirmar sua identidade por meio das artes plásticas (Baniwa, 2017), da literatura (MUNDURUKU, 2017; WAPICHANA, 2016)<sup>7</sup> e das mídias sociais (Rádio Yandê)<sup>8</sup>. Todavia, essa manifestação cultural, que cada vez mais tem se solidificado nas comunidades ameríndias, ainda não é a tônica do ensino não indígena nas universidades brasileiras, por extensão, podemos dizer também da rede básica.

A importância de estudar-se a cultura indígena nas salas de aula não indígenas está, nas palavras de Jekupé (2009, p. 16), em que “o dominante usa dessa arma para nos enfrentar, para nos humilhar. Se temos que enfrentá-los, por que não usar dessa mesma arma? Uma arma que não precisa de guerra; só de conversa, de discurso”. O dominante, o não indígena – em guarani, o *juruakuery* –, na denúncia de Olívio Jekupé, se vale da escrita e do livro impresso, do veículo de comunicação e conhecimento da sociedade brasileira como ferramentas para subalternizar o sujeito indígena. Em vista disso, o conhecimento escrito passou a ser requerido nas comunidades indígenas a fim de haver um diálogo para diminuir as distâncias sociais existentes entre indígenas e não indígenas. A consequência da adoção da escrita já pode ser sentida na sociedade brasileira: os autores, com a publicação de seus livros, passam a ser conhecidos de modo mais sistemático pelos leitores em geral; os números de estudantes indígenas crescem nas universidades brasileiras; grupos de pesquisas e extensão passam a ser criados, preocupados com a presença, a integração e a condição do indígena no país<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Daniel Munduruku venceu o Prêmio Jabuti na categoria juvenil, em 2017, com a obra *Vozes ancestrais – contos indígenas* (FTD Educação); Cristino Wapichana também venceu, na categoria infantil, com a obra *A boca da noite* (Meneghetti's Gráfica e Editora). Cf.: Vencedores 59ª Edição Prêmio Jabuti. Disponível em: <http://premiojabuti.com.br/apuracao/f2-dt311017-1507/> Acesso em 18/04/2018.

<sup>8</sup> Cf.: Rádio Yandê. Disponível em: <http://radioyande.com/> Acesso em 02/05/2018.

<sup>9</sup> Literaterras – Escrita, Leitura e Traduções (UFMG), subsidia os programas da UFMG para as populações indígenas sob a sua área de atuação; Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena (UFRR), caracterizado como espaço interinstitucional de diálogo com as organizações governamentais e não-governamentais; Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas – IL/UnB/LALLI (UnB), grupo empenhado em propagar e divulgar as pesquisas referentes aos povos indígenas; Núcleo de Estudos de Autoria Indígena – NEAI (UFBA), que desenvolve estudos sobre a produção autoral dos povos indígenas no Brasil; Núcleo Takinahaky (UFG), que também

Se os programas de pesquisas e extensão preocupam-se em divulgar e dinamizar os saberes indígenas na sociedade brasileira, significa que existe a responsabilidade em refletir acerca de outros grupos e suas práticas tradicionais que não integram o *mainstream* ocupado nos currículos das salas de aula. Para além da reflexão, se faz necessário dialogar multiculturalmente com essas diferenças, mas não de modo disperso ou em um evento de exceção, senão que no cotidiano da formação dos alunos e professores não indígenas. É nesse sentido que refletimos sobre o que dizem os documentos normativos da educação e como esses saberes-outros podem agregar *novas* epistemologias e formas de ver e estar no mundo.

A Constituição Federal de 1988 reconhece juridicamente aos povos indígenas, no capítulo VIII, artigo 231: “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Este direito garantido é resultado de lutas e intervenções diretas, representadas e assimiladas em sua redação realizada por intelectuais indígenas defensores dos seus direitos políticos, como Ailton Krenak, Álvaro Tukano, Mario Juruna, Eliane Potiguara, entre outros. Com a conquista desse marco jurídico, foi possível articular organizações advenientes de diferentes regiões do país, cada uma reivindicando as necessidades que lhe apeteçam. No que tange à educação escolar conjugada à tradição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 garante uma educação diferenciada e intercultural com o objetivo de, como consta no artigo 78, incisos I e II, “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; a garantia do acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”. Esta garantia de educação escolar específica, como assinala a FUNAI – Fundação Nacional do Índio<sup>10</sup>, de modo diferenciado, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, define os fundamentos da Educação Escolar Indígena.

Nesse seguimento, o referencial curricular para as escolas indígenas (1998) nasce para ajudar a elaboração dos currículos a serem estudados nas salas de aulas indígenas. O objetivo do referencial consiste em apoiar e orientar os programas da educação escolar indígena visando atender às necessidades de cada comunidade. O referencial, portanto, é um guia para colaboradores/professores indígenas e não indígenas na formulação pedagógica e curricular da educação escolar indígena, trazendo uma fundamentação baseada na história, na antropologia, na política e no âmbito jurídico referente aos povos indígenas. Das normas apresentadas à orientação dada no referencial, preza-se a diferença indígena; contudo, nenhuma diretriz afirma que a cultura indígena está para além do interesse dos próprios indígenas, que ela deve ser responsabilidade da sociedade brasileira e por isso pensada como parte fundante de sua identidade nacional.

promove estudos sobre os povos indígenas; Laboratório de Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento – LACED (Departamento de Antropologia do Museu Nacional/UFRJ), promove pesquisas que enfatizam o papel político-cultural das construções de identidades e relações sociais que as sustentam. Para mais informações conferir: Peres, Julie Stefane Dorrico. Autoria e Performance nas narrativas indígenas Amondawa. p. 24-28. <http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1335>

<sup>10</sup> Cf.: Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>

Esta lacuna só será preenchida recentemente no âmbito jurídico com a Lei 11.645/2008. A lei 11.645/2008 determina a obrigatoriedade dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros a serem ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Nesse hiato, desde a LDB (1996) e o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (1998), nota-se um avanço no reconhecimento da necessidade de se pensar a cultura indígena como parte fundamental das epistemologias lecionadas no ensino básico não indígena. Essa legislação promove a visibilidade das culturas negra e indígena nas escolas não indígenas, uma vez que, à medida que os saberes tradicionais passam a fazer parte do cotidiano escolar do não indígena, diminui-se a distância em termos culturais e se rompe a ambivalência do *branco versus índio*, *natureza versus cultura*, *escrita versus oralidade*. Todas essas estereotípias, na convivência do espaço escolar e universitário, passam a ser desmistificadas na relação contínua do sujeito indígena com o sujeito não indígena possibilitando relações baseadas na diferença, no respeito e na valorização cultural e plural do país.

Estudar a literatura indígena brasileira contemporânea nas salas de aula, nesse sentido, não se trata mais de uma utopia, ou um desejo inalcançável, mas sim de atender à legislação do país em termos de educação. O papel da literatura indígena está para além da autoexpressão e autoafirmação identitárias; ela evoca uma postura política que fissa noções ossificadas acerca dos povos indígenas. Através da leitura literária se percebe que o indígena não é mais um ser do passado, do século XVI, e que é equivocado pensar que ele perde sua alteridade por não habitar em tempo integral a floresta, por transitar na cidade e usar as tecnologias do nosso tempo. A obra *Coisas de índio – versão infantil*, de Daniel Munduruku (2010), põe em xeque justamente essas noções criadas para os povos indígenas. Na introdução do livro, *Um recado do autor*, Daniel desmistifica termos e concepções comumente atribuídas aos povos e sujeitos indígenas. Em seu apelo, Munduruku reitera a importância de conhecer e respeitar as diferenças étnicas e culturais do país:

Por muito tempo – e ainda hoje é assim – os povos indígenas foram mal-compreendidos pelas pessoas, simplesmente porque eles tinham um jeito próprio de viver: não compravam as coisas nos supermercados, não tinham que ir para locais de trabalhos definidos, não precisavam comprar uma porção de coisas, vivendo apenas com o necessário para o dia a dia, e não viviam na terra, no chão, como se fossem donos de tudo. Isso deixava as pessoas muito confusas. Elas inventaram, então, jeitos de se apossar das riquezas que estes povos possuíam, escravizando as pessoas ou destruindo sua cultura, seu modo de estar no mundo, suas crenças, suas casas. A isso damos o nome de etnocídio. O Brasil – em sua história passada – cometeu muitos atos bárbaros contra estes povos, desvalorizando a beleza de sua ancestralidade (MUNDURUKU, 2010, p. 8).

A violência imposta aos povos indígenas ultrapassa, conforme Munduruku (2010), o nível físico, operando em termos simbólicos que se descortinam no nosso presente. Para o autor, os modos de vida dos povos da floresta foram violentamente usurpados em favor da “civilização” e do paradigma modernos, despersonalizando os povos em sua cultura e expressão. A literatura indígena, nesse sentido, vem como opção para o conhecimento de diferentes tradições e memórias. Através da escrita criativa, em autoria coletiva e individual, nascida no bojo da educação escolar indígena ou veiculada nos circuitos comerciais das editoras, ela representa um potencial enorme em termos de aprendizado e de estruturação dos e para os currículos não indígenas nas universidades, formadores dos profissionais de licenciatura e bacharelado que atuarão na sociedade, e na rede básica, cujo currículo tem em seu formato o conhecimento majoritariamente ocidentalizado, excluindo, em muitas situações, as diferenças culturais e plurais.

O documento *Orientações curriculares para o ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias* (2006) reconhece o questionamento levantado no campo das artes, nas décadas de 1980 e 1990, aos “conteúdos curriculares referentes às artes europeia e norte-americana, ou seja, uma arte branca e masculina” (BRASIL, 2006 p. 177). Em outras palavras, a educação brasileira passa a orientar os formadores a requerem um ensino de valores estéticos mais democrático, plurais e abertos, isto é, uma efetiva alfabetização cultural. Segundo esse parâmetro, devem-se incluir sistemas culturais-outros, a fim de possibilitar que o aluno “desenvolva competências em múltiplos sistemas de percepção, avaliação de prática da arte”. De igual modo, as *Orientações curriculares* veem no ensino da literatura no ensino médio não mais o método baseado em informações históricas sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, mas no letramento literário do aluno. Isto é, o documento orienta abandonar esquemas puramente decorativos em favor de uma formação efetiva da leitura do texto literário, em favor do envolvimento com práticas sociais por meio da leitura e da escrita.

As *Orientações Curriculares* miram, na pluralidade e na diversidade de expressões, a possibilidade da formação cultural, ou alfabetização cultural, do aluno em seu meio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Constituição Federal asseguram aos povos indígenas o direito à educação. Nessa conjuntura, a lei 11.645/2008 chega para somar os direitos dos povos indígenas, pois determina à rede básica o estudo das culturas afro-brasileiras e indígenas nas disciplinas das artes, literatura e história. O papel da universidade deve atuar no reconhecimento de uma formação plural e democrática ao aluno de graduação, incorporando em sua grade curricular temas que versem sobre tais culturas, posto que a formação do professor de graduação desemboca justamente na rede básica; e, também, na formação contínua em níveis de especialização, mestrado e doutorado, considerando que tais alunos atuarão no sistema de ensino universitário. Nesse círculo, rede básica ao nível superior, e nível superior à rede básica, consta o sentido

do ensino: atender às demandas sociais, econômicas e políticas do país. Por isso mesmo, a literatura é imprescindível, pois ela opera com representações e imaginários, constituintes do pensamento e das relações na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) é um documento de caráter normativo que visa nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no país, tal como ensina a página de apresentação do governo federal sobre a BNCC<sup>11</sup>. Pensada para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, a BNCC também reflete sobre os povos indígenas e sua cultura. Como eixo de leitura do 6º e do 7º anos, por exemplo, se observa a ênfase na variedade de narrativas a serem desenvolvidas pelo aluno, dentre as quais podemos situar as narrativas indígenas:

<sup>11</sup> Cf.: Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, *indígenas* e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando a avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 167; destaque nosso).

As narrativas indígenas são apresentados na BNCC como lendas. O termo *lendas* refere-se, ainda, à cultura indígena de modo folclórico, todavia já integram a conjuntura plural prevista para compor os currículos da rede de ensino brasileiro. Eis porque é importante a universidade recepcionar esses novos autores, coletivos e individuais. Incentivar a pesquisa e a extensão pode articular na compreensão do sentido da literatura indígena que os indígenas desde si mesmos querem expressar, bem como desconstruir os lugares caricatos e genéricos que são atribuídos às culturas indígenas de modo em geral. A classificação de contos, lendas e mitos, por exemplo, elencados por Almeida e Queiroz (2004, p. 252) trazem uma diferenciação desses gêneros nos seguintes termos:

O conto, diferente do mito, seria uma narrativa profana, em que os homens e animais estariam onipresentes. O mito tem a amplitude coletiva da explicação das origens do mundo ou do povo. O conto seria uma narrativa circunstanciada de um percurso iniciático individual. O mito implica uma crença, manifestada em ritos, situado fora do tempo humano. A lenda está no domínio do conhecido, do sabido, mais que do acreditado.

A classificação de lenda, portanto, dada pelo BNCC, não considera as narrativas indígenas em sua complexidade. Embora essas distinções não sejam importantes à literatura indígena contemporânea, se faz necessário

perceber as narrativas em seu contexto sociocultural, a fim de compreender a intenção da mensagem, em termos estéticos e políticos. O estudo sistemático dessa literatura emergente nas salas de aula evitaria concepções equivocadas acerca da expressão ameríndia. Apresentaria, ainda, a ressignificação dada à História indígena através das artes e da literatura. Dessa maneira, “o que parece mais significativo para sua compreensão é a importância que os autores dão aos mitos, como veículos de sabedoria dos antepassados, e à História, como possibilidade de se refazer, em termos menos desfavoráveis, o percurso dos que vivem na terra” (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004, p. 252-253). De caráter político, as narrativas são utilizadas para expressão estética, denúncia da violência histórica, valorização da tradição, desviando-se do academicismo antropológico e racionalista, mas valendo-se dele também para operarem em defesa de si. Em outras palavras, a ancestralidade é utilizada, sobretudo, como matéria para criação estética dos próprios indígenas que trazem em sua especificidade a própria cultura e mensagem. Recontam, assim, a história do Brasil desde seus regimes de sentido e experiência, tecendo uma literatura que denota e conota a etnia a que pertencem.

## Considerações Finais

A literatura indígena contemporânea, como pudemos perceber, traz na voz e na letra do escritor indígena, em autoria coletiva ou individual, questionamentos que não podem mais ser silenciados: a sua representação nas artes, na literatura e na história; o seu lugar, o seu passado, o seu presente e o seu futuro na história de nossa sociedade; a sua perspectiva antropológico-ontológica, sociocultural e epistemológico-política na academia. Como sua representação por outrem ao longo da História não permitiu a defesa de suas terras, de suas cosmologias, de sua língua, em suma, de suas culturas. Assim, como buscamos argumentar ao longo deste artigo, a ausência da literatura indígena contemporânea nos cursos de Letras no país colaboram para a exclusão social e epistêmica do sujeito indígena. As artes, a literatura, o ensino retomado pelos indígenas têm sido uma forma de protagonizar suas próprias histórias, vivências, lutas políticas. Se vivem a retomada de suas pertencas étnico-culturais querem, também, ser reconhecidos, por direito e com respeito, como parte fundamental da identidade nacional. Cobram a dívida histórica que os marginalizou em caricaturas, territórios e imaginários. Portanto, a abertura das universidades ao tema, por meio da reformulação de seus currículos, sobretudo na inclusão desta emergente área de saber, pode ser uma forma/meio/caminho para quitar essa dívida sangrenta. Assim, compreende-se que, em reconhecendo a diversidade política, social, religiosa dos povos indígenas, seja possível uma alfabetização cultural.

A literatura indígena, escrita desde si mesmo, articulada na primeira parte desse texto, apresentou essa diversidade cultural; os documentos normativos, por sua vez, provam que, para haver um ensino efetivo acerca

do reconhecimento do sujeito indígena e de suas culturas específicas na sociedade não indígena, é necessária uma política mais assertiva, posto que as legislações reconhecem os direitos indígenas, na maior parte das vezes em termos teóricos, formais, mas são lentas na implementação dessas diferenças no cotidiano da educação. Dessa forma, apesar das orientações presentes nos documentos, assumidas por estes, é imprescindível que os formadores do ensino, na urgência desse tempo presente, adotem em seus currículos minorias em direitos políticos e em condição cultural, com o objetivo de constituir, fundar e fomentar um ensino plural, democrático e inclusivo na e para uma educação brasileira verdadeiramente democrática e inclusiva.

## Referências

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz** – as edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

ALMEIDA, Maria Inês. **Desocidentada**: experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

AZEVEDO, Luciene Almeida. “Autoficção e literatura contemporânea”. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, São Paulo, n. 12, p. 30-48, 2008.

BANIWA, Denilson. “Exposição Terra Brasilis”, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PC-JIRdDcnI> Acesso em: 19 jul. 2017.

BEHR, Héloïse. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; PENJON, Jacqueline; BOAVENTURA, Maria Eugenia. **Momentos da ficção brasileira**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017. p. 259-279.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 51. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2006.



BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Senado Federal. Brasília, 2008.

BRASIL/MEC/SEF. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**: pesquisas de antropologia política. Rio de Janeiro: Cosac & Naify, 1980.

COHN, Sérgio; KADIWEL, Idjahure. **Kaká Werá**. Coleção Tembetá, Rio de Janeiro, 2017.

ESCOLA DOS WATORIKI thëipë. **Yama Ki hwërimamouwithë ã ani**: palavras escritas para nos curar. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/CCPY, 1998.

GAKAMAM. **GapgireyXagah**: Amõ Gapgir ey Iwa Amõ Anar Segaha yap mi Materetey mame Ikõr Nih (Histórias do Clã Gapgirey e o Mito do Gavião Real). Ilustrações de Gakamam. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da UNB; Rondônia: Associação Gapgir do Povo Indígena PaiterSuruí, 2011.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HAKIY, Tiago. **A pescaria do curumin e outros poemas indígenas**. Ilustrações Taísa Borges. São Paulo: Panda Books, 2015.

JEKUPÉ, Olívio. **Literatura escrita pelos povos indígenas**. São Paulo: Scortecci, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**: versão infantil. São Paulo: Callis Ed., 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos. Lorena: UK'A Editorial, 2017.

OLIVIERI-GODET, Rita. **A alteridade ameríndia na ficção contemporânea das Américas**: Brasil, Argentina, Quebec. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

POTIGUARA, Eliane. **O coco que guardava a noite**. Organização Branca Jurema Ponce; ilustrações de Suryara Bernardi. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

RISÉRIO, Antônio. Palavras canibais. **Revista USP**, São Paulo, n.13, p. 26-43, mar./abr./mai. 1992.

ROMERO, Francisco Javier. “La literatura indígena mexicana en búsqueda de una identidad nacional”. In: XXXVIII Congreso Internacional Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana Independencias: Memoria y Futuro, 9 a 12 de junio de 2010, Georgetown University, com colaboración de George Washington University y University of Maryland, College Park. Disponível em: <http://www.iilgeorgetown2010.com/2/pdf/Romero.pdf> Acesso em: 10 fev. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3258313/mod\\_resource/content/1/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3258313/mod_resource/content/1/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf) Acesso em: 02 maio 2018.

SOUZA, Lynn Mário T. Menezes. “Que história é essa? A escrita indígena no Brasil”. In: SANTOS, Eloisa P. dos (Org.). **Perspectivas da literatura ameríndia no Brasil, Estados Unidos e Canadá**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2003. p. 75-94

THIAGO, Elisa Maria Costa Pereira S. O texto multimodal de autoria indígena: narrativa, *lugar* e interculturalidade. 2007, 268f. Tese (Doutorado em Estudos linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

WAPICHANA, Cristino. **A boca da noite**. Rio de Janeiro: Editora ZIT, 2016.

*Recebido em maio/2018.*

*Aceito em janeiro/2019*

# ÍNDIO JÁ SOFRE POR SER ÍNDIO: LÍNGUA E IDENTIDADE EM REDAÇÕES DE INDÍGENAS

## INDIAN ALREADY SUFFERS FROM BEING INDIAN: LANGUAGE AND IDENTITY IN INDIGENOUS COMPOSINGS

Angela Derlise Stübe\*

UFFS

Gabriele de Aguiar\*\*

UFFS

**Resumo:** Este artigo analisa sentidos mobilizados sobre o ser-indígena no ensino superior em redações de sujeitos indígenas participantes do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Para atingir tal objetivo, foram selecionadas algumas sequências discursivas de redações elaboradas no PIN-UFFS (2016). Situamo-nos na Análise de Discurso (AD) de orientação francesa, para a qual a língua é afetada pelo político, pelo histórico, pelo social e pelo ideológico. Ao observar as redações de alunos indígenas, inquieta-nos como os sentidos sobre língua e identidade são afetados ao necessitarem adequar-se ao lugar do outro, do não-indígena. Entendemos que isso pode produzir o apagamento dessas línguas indígenas, constituintes de grupos minoritários, sem discussão da inserção institucional e das consequências para a formação dos alunos e dos professores. Os resultados apontam para uma ruptura em relação à língua materna do indígena. Ao habitar o lugar considerado do não-indígena, o indígena sofre um silenciamento de sua língua e identidade a fim de ser aceito.

**Palavras-chave:** Indígenas. Língua. Sujeito. Identidade.

**Abstract:** This article analyzes senses mobilized about the indigenous being in higher education in essays written by indigenous people that participated in the Program of Access and Permanence of Indigenous Peoples (PIN), from Federal University of Fronteira Sul (UFFS). To achieve this objective, some discursive sequences from the essays elaborated in the PIN-UFFS (2016) were selected. We are in line with the Discourse Analysis (AD) from French orientation, for which language is affected by the political, the historical, the social, and the ideological. Observing the indigenous students' essays, we are disquieted how senses about language and identity are affected by the need to adapt to the place of the other, of the non-indigenous. We comprehend that this can produce the erasure of these indigenous languages, which are constituted of minority groups, without discussion of the institutional insertion and the consequences for the students and professors'

\* Doutora em Linguística Aplicada. E-mail: angelastube@uffs.edu.br

\*\* Graduada em Letras – Português e Espanhol. Mestranda em Estudos Linguísticos/ PPGEL - UFFS. E-mail: gabi11.aguiar@hotmail.com

qualification. The results point to a rupture in relation to the mother tongue of the indigenous. When indigenous inhabits the place considered of the non-indigenous, the indigenous subject undergoes a silencing of his language and identity to be accepted.

**Keywords:** Indigenous. Language. Subject. Identity

## Introdução

Ao longo do tempo, os povos indígenas foram tendo sua cultura e sua língua fortemente influenciadas pela imposição da língua-cultura do colonizador europeu, que chegou às terras brasileiras com o intuito de colonizá-las, atendendo aos interesses econômicos, políticos, sociais e religiosos do governo Português. Na medida em que esse modelo social foi se estabelecendo e se impondo sobre os povos indígenas que habitavam as terras brasileiras, houve alteração no modo de vida e no espaço social ocupado por eles na sociedade, resultando em um espaço entre-línguas-culturas, entre a língua materna e a língua estrangeira. Por conseguinte, partimos do pressuposto de que esse contexto possibilita a ruptura dos sujeitos indígenas em relação à sua língua materna.

Para atender à demanda dos indígenas e levando em consideração o papel social das universidades públicas, foi elaborado, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), que visa a um processo seletivo diversificado, compreendendo as particularidades desses indivíduos e promovendo o respeito à diversidade social e étnica desses povos. Nesse sentido, ressaltamos que houve intensas reivindicações dos próprios indígenas em relação à entrada no ensino superior que os levou à conquista desse espaço. Nesse processo, um dos instrumentos de avaliação é a produção de uma redação, de tipo dissertativo-argumentativo, sobre temática específica. Dessa forma, é sobre essas produções que debruçaremos nosso estudo.

Diante do exposto, este trabalho terá como foco analisar que sentidos são mobilizados sobre o ser-indígena no ensino superior nos textos desses sujeitos. Para que isso seja possível, esses sentidos serão interpretados em redações produzidas, no ano de 2016, por indígenas candidatos ao ingresso de 2017-1, em cursos de graduação da UFFS, por meio do PIN. Foram selecionadas essas redações porque as compreendemos como possibilidades de escritas de si, pois ao dizer, o sujeito se diz, constrói identificações para si e para o outro, o que pode indiciar aspectos pertinentes à relação entre-línguas-culturas desses sujeitos. Em outras palavras, “a escrita/falar de si é, fundamentalmente, evocar outros: outro de si, outro do mesmo, outro, Outro, para constituir uma narrativa de si” (GUERRA; ALMEIDA, 2016, p. 147-148).

Os textos escolhidos para compor o *corpus* desta pesquisa são, exclusivamente, as redações realizadas no processo seletivo do ano de 2016.

Decidimos focar apenas na última edição do processo seletivo para que pudéssemos aprofundar nossas análises e alcançarmos nossos objetivos. Em relação à quantidade, temos 298 (duzentas e noventa e oito) redações realizadas nesse processo seletivo, porém, ao ler e analisar todo esse material, selecionamos aquilo que nos possibilitará perceber que sentidos são mobilizados sobre o ser-indígena no ensino superior. Em um primeiro gesto interpretativo, identificamos algumas regularidades nas redações: em relação à língua, o indígena evidencia que há um conflito de estar entre-línguas-culturas, entre a língua indígena e a língua portuguesa; a contraindificação do indígena com a imagem do índio idealizado; e, por último, notamos que há um silenciamento – ou até mesmo, uma interdição – vinda das instituições de ensino.

Do ponto de vista teórico, nós nos embasamos em um olhar discursivo com teorias que abordam o sujeito em sua constituição linguística, histórica e social. O estudo se inscreve, portanto, na perspectiva da Análise de Discurso (doravante AD) de orientação francesa, para a qual a língua é afetada pelo político, pelo sócio histórico e pelo ideológico. Nessa perspectiva, compreendemos que a língua não é transparente, mas atravessada e sustentada por discursos históricos, sociais e ideológicos.

Para abarcar os pressupostos teóricos da elaboração deste estudo, abordaremos inicialmente as condições de produção do trabalho, discutindo, primeiramente, acerca da situação do sujeito indígena no ensino superior no Brasil, por meio do trabalho desenvolvido por Faustino (2006). Na sequência, contextualizaremos o PIN-UFFS, principalmente pelo fato de ser por meio do programa que o sujeito-indígena consegue habitar o lugar ocupado pelo outro – o não indígena. Nos alinhavos teóricos, traremos as teorias basilares deste estudo, questões de língua e identidade a partir dos conceitos trazidos por Pêcheux (2012), Orlandi (2008) e Coracini (2007). Da mesma maneira, ao considerarmos as redações como possibilidades de escrita de si, traremos essa noção abordada por Foucault (2009) e Guerra (2012), que auxiliarão para traçarmos nossas análises. Por último, mobilizamos a análise do *corpus* a fim de estabelecermos nosso gesto interpretativo e o desenrolar da trama.

### **Condições de produção: sujeito indígena participante do PIN-UFFS**

Desde a chegada do colonizador europeu ao Brasil, os indígenas tiveram mudanças em seu modo de viver, tendo que subjugar-se ao modelo social do novo morador das terras brasileiras – o branco. Nesse contato, pressupomos que os indígenas se constituíram linguisticamente por meio do silenciamento e da interdição de suas línguas o que os levou a reaprender falar e ser em outra língua: a língua portuguesa. Esse silenciamento da língua-cultura do indígena perdura até os dias atuais, em que, nas escolas em geral, o indígena necessita assumir a língua portuguesa mesmo quando

essa não é a sua língua materna. Para exemplificar esse silenciamento da língua-cultura do sujeito indígena, destacamos a região oeste catarinense, região de abrangência da nossa pesquisa, o lugar onde se concentra grande parte dos candidatos do PIN-UFFS, no *Campus* Chapecó. Nesse local, há a EEB Sapety Ko, na área Reservada aos Kainkang, na Aldeia Condá, onde os alunos indígenas têm acesso ao ensino fundamental. Ao ingressar no Ensino Médio, um grande número desses alunos passa a frequentar a EEB São Francisco, devido à falta dessa modalidade de ensino na Aldeia. Com isso, ao se inserir no espaço do não-indígena, esse sujeito indígena assume a língua portuguesa para conviver com o outro.

Nesse sentido, esses participantes às vagas universitárias estudam, em sua maioria, durante o ensino fundamental em escolas nas próprias aldeias indígenas, mantendo o contato com a língua da comunidade: a língua indígena. Porém, quando chegam ao ensino médio, esses alunos saem das terras indígenas para irem ao centro urbano, a fim de estudar em escolas básicas, nas quais a língua utilizada é somente a língua portuguesa. Na Terra Indígena de Toldo Chimbangue, em Chapecó/SC, também há a Escola Estadual Indígena de E.F. Fen'Nó em que os alunos indígenas realizam o ensino fundamental. Nesse contexto, Limulja (2007, p. 27) apresenta que nesse lugar a língua que predomina é o português, porém “há por parte da comunidade um forte interesse e incentivo para que a língua kaingang seja ensinada na escola. [...] O ensino da língua kaingang torna-se uma importante reivindicação da população indígena no projeto de construção de sua educação escolar indígena”.

Segundo Luciano (2006, p. 136), no Brasil, “existem atualmente 2.324 escolas indígenas de Ensino Fundamental e Médio funcionando, atendendo a 164 mil estudantes indígenas”. Diante desse cenário, podemos afirmar que “a população indígena jovem está inserida na educação básica e consequentemente buscará a educação superior” (DAMBROS, et al., 2015, p. 40853). Dessa forma, principalmente para os participantes do PIN-UFFS, a Universidade Federal da Fronteira Sul se tornou uma oportunidade para que esses jovens pudessem ingressar em uma universidade pública e popular.

No entanto, necessitamos destacar que “o debate acerca da entrada de segmentos populacionais historicamente excluídos no Ensino Superior causa polêmica, pois esbarra em questões históricas e econômicas que desde o período colonial mantiveram indígenas e negros em situação de subalternidade” (FAUSTINO, et al., 2013, p. 2). Em outras palavras, a oportunidade de entrada na universidade simboliza, de certa forma, uma maneira de reconsiderar a situação do sujeito indígena na sociedade que antes nem sequer cogitava a ideia de ingressar nesse ambiente de ensino.

É importante frisar que as políticas de educação escolar indígena se modificaram e tiveram visibilidade somente após a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) de 1996 entrarem em vigor. Como forma de ilustrar essas modificações, trazemos abaixo um recorte do artigo 210 da Constituição de 1988:

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.<sup>1</sup>

Além disso, dentre os artigos contidos na LDB, recortamos o art. 78 a fim de elucidar como é discutida a educação indígena nesse documento:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas [...].<sup>2</sup>

Foi a partir da vigência desses documentos que “a inclusão educacional passa a ser defendida como um direito de todos e um instrumento para a ampliação da cidadania” (FAUSTINO et al., 2013, p. 2). À vista disso, entendemos que, por meio das leis que projetam as línguas indígenas, houve um maior acesso do sujeito indígena ao ensino superior, oportunizando ao candidato do PIN-UFFS a possibilidade de cursar uma faculdade. Apesar disso, frisamos que há uma incapacidade das políticas governamentais de valorizar/aceitar o diferente e uma tentativa de homogeneização dos povos indígenas, tão plurais em sua língua-cultura e história.

Sobre esse contexto de mudança na educação para os indígenas, Faustino (2006, p. 62) aponta que mesmo ao terem passados séculos da colonização, marcada por genocídios de milhares de pessoas e de intolerância em relação à diversidade racial e cultural, na atualidade busca-se, de certa forma, inserir essas minorias na sociedade por meio da educação. Todo esse processo de mudança no âmbito educacional é resultado da luta de indígenas por esse espaço na sociedade. Percebemos que a UFFS, ao garantir o acesso ao indígena, procura estabelecer ações de permanência a esse público, por meio de bolsas de permanência oferecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e turmas de língua portuguesa específicas para indígenas. Apesar disso, há altos índices de evasão desses alunos por inúmeros motivos: dificuldades linguísticas, inserção e receptividade dos demais colegas e, até mesmo, problemas financeiros para custear sua permanência na universidade. Nesse sentido, nos semestres iniciais da graduação cerca de 50% (cinquenta por cento) das reprovações são motivadas por nota e frequência e, por consequência, os estudantes desistem do curso.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 27 jun. 2017.

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2017.

<sup>3</sup> Essas informações foram obtidas por meio do *Relatório de Atividades do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN)*, da Universidade Federal da Fronteira Sul, do ano de 2017.

Ao ingressar na UFFS, o indígena passa a habitar o espaço considerado do outro e a conviver com a metalinguagem mobilizada pelo discurso científico – língua portuguesa da academia –, de maneira que tomamos como pressuposto da pesquisa que esse contato provoca no indígena rupturas com a língua materna, uma vez que esse sujeito, além de assumir a língua portuguesa, assume a língua da norma culta, da norma padrão e do discurso científico. Por conseguinte, acreditamos que a língua constitui o sujeito e é nessa concepção que pensamos o sujeito-indígena o qual é interpelado pela sua língua e pela língua do outro.

Em todo esse percurso traçado sobre o indígena no ensino superior, ressaltamos que só foram concedidas vagas de ingresso nesse ambiente de ensino para os indígenas após incessantes reivindicações deles próprios. Podemos ilustrar essa exigência por meio desse recorte de uma redação de um candidato do PIN-UFFS (2016) em que ele finaliza sua escrita afirmando que “*vai ter sim Indígenas em Universidades!*”.<sup>4</sup> Perante a grande demanda, a Universidade percebeu a necessidade da criação de um processo seletivo que suprisse a necessidade do público da região de abrangência dos cinco *campi*. Apesar da UFFS abranger seis *campi* (Cerro Largo/RS, Chapecó/SC, Erechim/RS, Laranjeiras do Sul/PR, Passo Fundo/RS e Realeza/PR), o PIN-UFFS ocorre apenas em cinco deles, visto que no *campus* Passo Fundo há somente o curso de Medicina, o qual não disponibiliza vagas nesse processo seletivo. Dessa forma, o sujeito indígena teve a oportunidade de ingressar no ensino superior por meio do processo seletivo exclusivo realizado pela UFFS, que teve como principal objetivo oportunizar a esse futuro aluno o ingresso à universidade.

Por meio da Constituição de 1988, como já ressaltamos, os indígenas passaram a ter direitos que antes não possuíam, principalmente em relação à educação. Tendo consciência disso, as comunidades começaram “a lutar pelo acesso à educação, por entender que é por meio dela que se pode transformar uma sociedade e fortalecer a comunidade indígena na sua cultura e tradição” (DAMBROS et al., 2015, p. 40854). A universidade, ao implementar um processo seletivo diversificado para o indígena, demonstra ter consciência de que “tratar o índio como igual já é em si apagar a diferença que ele tem e que é o cerne de suas relações” (ORLANDI, 2008, p. 68), uma vez que o candidato indígena passou por um processo escolar diferente do não-indígena. Além disso, a língua portuguesa, para muitos indígenas, não é a língua materna. Esses falantes tampouco dominam a língua utilizada em discursos acadêmicos. Desse modo, optou-se por um processo seletivo específico para contemplar a singularidade desse grupo social.

Sendo assim, na próxima seção, apresentaremos detalhadamente o processo exclusivo indígena da UFFS, o PIN, o qual considera a singularidade do sujeito indígena. Do mesmo modo, nessa seção elucidaremos a constituição da redação que é nosso objeto de estudo.

<sup>4</sup> Vale salientar que esse recorte tem a finalidade de, apenas, ilustrar a reivindicação do candidato em conseguir essa vaga na universidade. A análise, de modo aprofundado, será apresentada no tópico “*Como um pontinho preto no meio de vários pontinhos brancos: gesto interpretativo das redações do PIN-UFFS (2016)*”.



## Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da UFFS

O Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas da Universidade Federal da Fronteira Sul é um processo seletivo diversificado para candidatos indígenas, compreendendo as particularidades desse público. Conforme um relatório de atividades do PIN-UFFS de 2013, elaborado pela Diretoria de Políticas de Graduação (DPGRAD), o surgimento desse processo seletivo se deu devido a reivindicações de caciques e professores das comunidades indígenas que almejavam a oportunidade de o povo indígena conquistar um lugar no ensino superior.

Desde a implantação do PIN, em 2013, a UFFS conta com alunos indígenas de diferentes etnias, com predominância das etnias Kainkang e Guarani, matriculados na instituição. Isso se deve ao fato de estas duas etnias específicas estarem localizadas na área de abrangência da UFFS<sup>5</sup>. Segundo dados do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) da UFFS, no dia 12 de setembro de 2017, em todos os cinco *campi*, há 68 (sessenta e oito) alunos indígenas com matrícula ativa, ingressantes pelo PIN-UFFS, dentre eles 41 (quarenta e uma) são mulheres e 27 (vinte e sete) são homens. Já no *campus* Chapecó, há 36 (trinta e seis) alunos indígenas matriculados, sendo 22 (vinte e duas) mulheres e 14 (quatorze) homens. Destacamos a finalidade desse processo seletivo, aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI) pela Resolução Nº 33/2013, com o seguinte trecho:

Capítulo I: Art. 2: O Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da UFFS constitui-se em instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e pós-graduação e de estímulo à cultura, ensino, pesquisa, extensão e permanência na Universidade. (UFFS, 2013, p. 2).

Assim sendo, por meio do processo seletivo, são ofertadas 2 (duas) vagas suplementares por curso da UFFS, com exceção daqueles cursos nos quais a universidade não tem autonomia de disponibilizar vagas. Em relação à prova em si, o Edital nº 820/GR/UFFS/2016<sup>6</sup> oferece-nos informações pertinentes sobre o processo seletivo de 2016, do qual analisaremos as redações posteriormente. Esse edital estabelece de que forma se constituirá a prova:

### 4 DO PROCESSO SELETIVO

4.1 A prova será constituída de uma redação escrita em Língua Portuguesa, com peso de até 50 (cinquenta) pontos, e de 25 (vinte e cinco) questões objetivas, envolvendo Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais, com peso de até 50 (cinquenta) pontos, totalizando o máximo de 100 (cem) pontos. (UFFS, 2016, p. 4).

<sup>5</sup> Informações obtidas no texto “*Estudantes Indígenas na Educação Superior: o contexto da UFFS*” (DAMBROS et al., 2015).

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0820>>. Acesso em 17 jun. 2017.

Além disso, o documento dá ênfase à redação em um tópico específico, o qual destaca que a redação tem caráter classificatório e eliminatório, dado que constitui 50 (cinquenta) pontos em todo o processo seletivo, como já foi destacado. Devido a isso, a redação tem por objetivo avaliar a competência do candidato de estruturar um texto e de argumentar. Da mesma forma, o aluno que fugir ao tema proposto receberá a nota correspondente a 0 (zero). Sobre os critérios de avaliação, o desenvolvimento do tema recebe uma maior pontuação se for bem construído, no caso (30,00 pontos). Já a apresentação e a estrutura textual contam com (5,00 pontos) cada um deles, totalizando (10,00 pontos) e, por último, o domínio da língua portuguesa recebe, se atender às exigências da norma padrão, o máximo de (10,00 pontos).

É perceptível que a redação preza muito mais, em questão de pontuação, pela estruturação das ideias e o desenvolvimento do tema, na avaliação do candidato, do que os demais critérios. Ressalvamos que a redação exigida é de tipo dissertativo-argumentativo, sobre temática específica que se modifica a cada processo seletivo. Ademais, o tema geralmente, como notamos nas provas anteriores, corresponde com a realidade em que o indígena está inserido.<sup>7</sup> Em decorrência disso, no processo seletivo de 2016 foi solicitado que os pretendentes às vagas dissertassem sobre os “Desafios e expectativas sobre o ensino superior para os indígenas”. Nesse ano, foram escritas 298 (duzentas e noventa e oito) redações por, exclusivamente, concorrentes indígenas que fizeram as provas nos respectivos *campi* da UFFS que oferecem vagas suplementares nos cursos de graduação.

Tendo em vista a configuração do programa da universidade, é notável o empenho em propiciar aos sujeitos indígenas a oportunidade de ingressar no ensino superior, o qual compreendemos ser um “meio basilar para a formação de cidadãos aptos a promover o desenvolvimento social, justo e igualitário [...]” (DAMBROS et al., 2015, p. 40848).

Considerando a universidade - principalmente a pública, que é o nosso *locus* de pesquisa - um lugar de concretização de direitos, compreendemos que é dever do Estado tornar possível o acesso à educação para todos os cidadãos (DAMBROS, et al., 2015). Com a criação do PIN, indígenas tiveram a chance, ao exercer sua cidadania, de adentrar ao ensino superior e criarem expectativas de darem melhores condições de vida às suas comunidades, como ilustram inúmeras redações. Na sequência, trataremos a metodologia utilizada neste estudo.

## **A constituição do *corpus* e a análise das redações do PIN-UFFS (2016)**

Antes de partirmos para o embasamento teórico que constitui este trabalho, é pertinente evidenciar que o presente estudo possui um desenho flexível e de base interpretativista. Ressalvamos, ainda, que esta é uma pesquisa documental qualitativa em que utilizaremos das redações do sujeito

<sup>7</sup> No processo seletivo do ano de 2014 o tema da redação foi “Reivindicações históricas dos povos indígenas brasileiros”. Já em 2015 o tema a ser dissertado pelos candidatos foi “Como você vê a relação das comunidades indígenas com os não indígenas nos dias atuais?”.

indígena para compor o *corpus* de análise. Para tanto, contatamos a Diretoria de Políticas da Graduação (DPGRAD), no *campus* Chapecó, a qual prontamente nos atendeu, para termos acesso às redações do PIN-UFFS, as quais foram disponibilizadas e digitalizadas.

Ao propormos interpretar marcas de regularidade nas redações no que se trata de sentidos sobre o ser-indígena no ensino superior e, por consequência, discutir como as escritas de si apontam para traços identificatórios do indígena, inicialmente fizemos um estudo bibliográfico sobre os conceitos de língua, identidade e escrita de si, por meio da AD, e assim fizemos o levantamento do aporte teórico da pesquisa.

Concomitantemente, realizamos a análise documental do material de arquivo: redações elaboradas no processo seletivo PIN, da UFFS, do ano de 2016. Pelo gesto de interpretação, buscamos, nessas redações, marcas discursivas regulares que apontam para sentidos sobre o sujeito indígena, com enfoque na relação desse sujeito com a(s) língua(s). Para isso, selecionamos três marcas de regularidades encontradas no *corpus* e que discutiremos adiante. O primeiro tópico condiz com a relação que esses candidatos têm com a sua situação entre-línguas-culturas. Na sequência, buscaremos interpretar como esse sujeito indígena se relaciona com processos de identificações para ingressar na universidade. E, por último, interpretamos que o contato com a língua portuguesa na escola e na universidade seja uma possibilidade de silenciamento e interdição da língua materna desses sujeitos.

Em relação ao ano e a quantidade de redações, destacamos que nosso olhar se deteve apenas às redações realizadas no ano de 2016, com entrada prevista no ano posterior (2017), para que, por meio dessas, conseguíssemos nos aprofundar em nossa pesquisa. Após a leitura e uma análise prévia das redações, foram interpretadas algumas regularidades que se adequavam com os objetivos da pesquisa. Com isso, estabelecemos algumas sequências discursivas (SD) para interpretar de acordo com aquilo que a teoria nos ofereceu. O método empregado, portanto, foi o de pesquisa qualitativa, uma vez que construímos as análises com base no referencial teórico sem qualquer pretensão de quantificá-las.

### **Alinhavos teóricos: língua, identidade e escrita de si**

Segundo Orlandi (2013, p. 15), “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” Em outras palavras, na AD a língua é considerada para além de estudos estritamente gramaticais e compreende que a língua não é transparente, mas afetada pelo sócio histórico, pelo político e pelo ideológico.

Ressalvamos, ainda, que nossa visão de língua está interligada com a exterioridade, assim como pontua Ferreira (2003, p. 197) ao caracterizar

que a língua “[...] é lugar material de realização dos processos discursivos, onde se manifestam os sentidos”. Por consequência disso, o analista de discurso compreende que as línguas são heterogêneas, incompletas, sujeitas ao equívoco e passível a falhas, uma vez que, mesmo inconscientemente, no ato de se dizer algo falha, escapa ao enunciador. Para Pêcheux (2012, p. 53), o equívoco é considerado como fato linguístico estrutural, ou seja, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”.

Do mesmo modo, a língua está sujeita ao silenciamento, ou até mesmo à interdição, em que se impede o sujeito de percorrer determinadas formações discursivas e que, ao dizer algo, se apagam necessariamente outros sentidos possíveis em uma situação discursiva (ORLANDI, 2007). Com isso, salientamos o fato de o indígena ter sofrido silenciamento de sua língua-cultura com a chegada do colonizador europeu, uma vez que o branco impôs a sua língua aos indígenas de modo a dominá-los. E, assim sendo, os conhecimentos correspondentes ao indígena construíram-se por meio desse apagamento, pela interdição.

Na medida em que o colonizador foi se estabelecendo e se impondo sobre os povos indígenas que viviam no Brasil, houve alteração no modo de vida e no espaço social ocupado por eles na sociedade, tornando-se um lugar indefinido, dentro de um espaço entre-línguas-culturas, entre a língua materna e a estrangeira (a do outro), desencadeando, dessa forma, certa ruptura dos sujeitos indígenas com sua língua-cultura. Consideramos, inclusive, que essa ruptura se mantenha nos dias atuais com os mecanismos mais diversos, podendo ser pelo estranhamento, pela autocensura, pela denegação, pela ultracorreção, pela irrupção de ordem corporal ou, ainda, por meio de pontos de identificação ou de (des)identificação com a língua (PAYER, 2013). Por meio desse apagamento violento, “há zonas de sentido, e, logo, posições do sujeito que ele não pode ocupar, que lhe são interditas” (ORLANDI, 2008, p. 60).

Nesse sentido, trazemos uma questão a ser discutida sobre o conceito de língua materna: será que podemos afirmar que seria denominada língua materna porque provêm da mãe? Coracini (2007) desenvolve uma discussão sobre isso ao estabelecer uma dicotomia entre língua materna e língua madrasta, em que a primeira é “lugar de repouso, de segurança, de realização do desejo fundamental de completude” (CORACINI, 2007, p. 137). Já a língua madrasta é considerada “com todas as conotações que a palavra carrega: interditos, censura, punição, desconforto, angústia, castração, mal-estar...” (CORACINI, 2007, p. 137). Dessa forma, podemos pensar a língua portuguesa como sendo uma língua madrasta ao indígena, visto que para ingressar e ocupar um lugar na universidade é necessário deixar sua língua materna – lugar de repouso – para assumir a língua do outro e ocupar um lugar na sociedade.

Contudo, não podemos tomar como verdade absoluta que a língua portuguesa, sendo a língua estrangeira de muitos indígenas, seja a tal língua madrastra para todos igualmente, em razão de que a língua não é homogênea, tampouco a identidade é fixa. Inclusive, para algumas comunidades indígenas, como a etnia Kaingang da Terra Indígena de Toldo Chimbangue, localizada no oeste catarinense, a língua portuguesa tornou-se a língua materna de muitos destes. Nessa tentativa de delimitar língua materna e língua estrangeira para o indígena, destacamos, ainda, que ao manter um contato forte e prematuro com o branco, é possível que uma língua penetre na outra, imbricadas de forma que se tornam heterogêneas e em constante transformação e, inevitavelmente, “deixam marcas do outro naquela que vai constituindo numa – aparentemente [...] língua” (CORACINI, 2007, p. 150).

Assim, ao entender que a língua é constitutiva do sujeito, assentimos com Coracini (2007) ao definir o sujeito como “fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade.” (CORACINI, 2007, p. 61).

Tendo isso em vista, destacamos que a identidade do sujeito se constrói na/através da língua, por isso não existem identidades fixas; as identidades estão sempre em estado de deslocamento. Em contraposição, vemos a identificação “como uma construção, como um processo nunca completado [...]. Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la”; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada” (HALL, 2012, p. 106). O termo identificação nos parece necessário discutir, visto que traz a ideia de (re)construção no deslocamento, por meio da relação com o outro, considerando a multiplicidade de discursos que constituem o sujeito (ECKERT-HOFF; CORACINI, 2010).

Dessa forma, consideramos os processos identificatórios na sua heterogeneidade, na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos, no reconhecimento da alteridade, no outro como lugar da significação. Por meio disso, o sujeito entre-línguas-culturas “se vê no e pelo olhar do outro que o constitui, que atravessa seu corpo e se torna sangue e carne, fragmentos dispersos que se juntam e rejeitam, tornando-se semelhantes [...]” (CORACINI, 2007, p. 120).

Assim, presumimos ser essa a condição do sujeito indígena candidato à vaga na UFFS, uma vez que ao assumir essa posição sujeito, permanece em um movimento de entre-línguas-culturas em que ele transita entre sua língua materna – lugar de aconchego – para assumir a língua portuguesa, a língua da academia, a língua do branco que lhe é, de certa forma, imposta. Da mesma maneira, esses sujeitos podem construir novas identificações para ocupar esse lugar. Almejamos interpretar nas análises de que forma os discursos do indígena (re)velam a identidade e identificações deste e também

na sua escrita, uma vez que “esse ressentimento ou essa implicância o fazem viver, darem sentido à sua existência e lhe imprimem um sentimento de identidade” (GUERRA, 2012, p. 7).

Em relação às redações desse processo seletivo da UFFS, compreendemos que se apresentam como uma possibilidade de escrita de si, conceito trazido de Foucault (2009). Consideramos que a escrita é uma construção subjetiva, em que o autor deixa suas marcas e seus traços no seu dizer. Para tanto, Foucault (2009, p. 143) produz uma metáfora para, assim, explicar o papel da escrita:

[...] é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um “corpo” [...]. E, este corpo, há de entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora muitas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue [...].

Desse modo, compreendemos que o indígena ao escrever a redação no processo seletivo, produz identificações para si mesmo. Sua escrita, além disso, permanece em uma relação tênue com o outro visto que, ao falar de si, o sujeito indígena evoca outros discursos já ditos sobre ele. Outra questão que tomamos como pressuposto ao analisarmos essas redações é que ao escrever sobre si, além de retomar discursos já ditos, esse sujeito também permanece num movimento de “conquista” com o corretor da prova, ou seja, busca incessantemente conseguir a vaga universitária ao enredar o enredo com a pretensão de convencer o outro por meio dos seus argumentos. Com isso, entendemos que “escrever é pois ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (FOUCAULT, 2009, p. 150).

Nessa perspectiva, tratando-se de um caso de escrita de si, afirmamos que ao buscar palavras, as quais são sempre suas e do outro, a fim de definir-se, é que ele se singulariza. Por meio da escrita de si, o candidato indígena do PIN-UFFS tem um espaço de visibilidade, espaço que dá voz e vez àqueles que se mantiveram por muito tempo calados e invisíveis na sociedade. Com tal característica, compreendemos que “é no exato momento em que se submete às expectativas do outro – ou talvez por isso mesmo –, que resvalam, cá e lá, fragmentos, fagulhas candentes da subjetividade que (se) diz” (CORACINI, 2007, p. 24).

Portanto, buscaremos, nas análises das escritas de si, perceber “o atravessamento de discursos e vozes que confrontam a constituição do indígena e do branco e constroem representações de si, do outro e do outro de si [...]” (GARGIONI; GUERRA, 2016, p. 7). Com isso, pretendemos discutir como as escritas de si apontam para traços identificatórios do indígena no tópico a seguir.

## **Como um pontinho preto no meio de vários pontinhos brancos: gesto interpretativo das redações do PIN-UFFS (2016)**

Dedicamos nosso estudo a analisar redações produzidas no PIN-UFFS (2016), valendo-nos da Análise de Discurso como dispositivo teórico-analítico de interpretação. Entendemos que a interpretação se constitui da memória discursiva, abarcando outros dizeres já-ditos e que o sujeito reatualiza em seu discurso. Para realizar esse gesto interpretativo, após a digitalização das redações, optamos por fazer a leitura da totalidade do material de arquivo. Por meio dessa análise prévia, foi possível selecionar algumas regularidades.

Ao termos essas marcas de regularidades interpretadas, selecionamos alguns recortes das redações, os quais denominamos, ao longo do texto, por sequências discursivas (SD) para estabelecermos nosso gesto interpretativo. Em relação à redação em si, ressalvamos que no ano de 2016 os candidatos às vagas tinham como temática para dissertar “*Desafios e expectativas sobre o ensino superior para os indígenas*”.

Interpretamos que essas redações configuram um espaço para o sujeito indígena falar de si, da sua constituição linguística e, a partir disso, é possível interpretar identificações deste. Nessa escrita de si, esses participantes buscam “captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (FOUCAULT, 2009, p. 137). Destacamos, ainda, que o critério de seleção das SD se deu por meio de algumas regularidades interpretadas:

- a. Ao escreverem sobre língua, os participantes do processo seletivo evidenciam um conflito de estar entre-línguas-culturas, entre a língua indígena e a língua portuguesa;
- b. Em relação aos traços identificatórios, é possível interpretar, pela escrita de si desses participantes, que há uma imagem de índio idealizado e que esse sujeito resiste a essa identificação, dessa forma contraidentificando-se;
- c. Por último, notamos que há um silenciamento – ou até mesmo, uma interdição – tanto da escola, quanto da universidade.

## **Conflito entre-línguas-culturas: entre a língua materna e a língua portuguesa**

Para discutir a relação entre línguas, trazemos a primeira sequência discursiva (SD) do *corpus* na qual destacamos a dificuldade do sujeito indígena, entre-línguas-culturas, tendo que adentrar no lugar que, até então, era do estranho, do diferente:

(SD1) *Quando todo indígena, vai para o ensino superior, ele se faz a pergunta e agora, como vou me acostumar sem minha família, e o meu povo.*

*Toda faculdade deveria ter um centro cultural para os indígenas para que não possam perder seus costumes. Para todo indígena é importante estudar em uma faculdade, conhecer novas coisas, para que possa um dia voltar para a sua aldeia, e ensinar o que aprendeu. Hoje em dia todo indígena que vai para uma faculdade tem desafios, como por exemplo: se adaptar ao lugar e acostumar falar em português e deixar de falar o seu idioma por um tempo. Para o indígena se acostumar é difícil, mas quando encontrar outros, índios na mesma faculdade é uma alegria, pois vão se sentir a vontade para falar a sua língua. (P1<sup>8</sup>).*

A partir dos enunciados “*como vou me acostumar sem minha família, e o meu povo*”<sup>9</sup> e “*para que não possam perder seus costumes*” interpretamos que o sujeito indígena necessita adequar-se ao lugar do outro, do diferente, do estranho. Nessa SD, há um deslizamento de sentidos: se “*acostumar*” a ficar longe da família, sem “*perder*” a identificação de indígena que vive na aldeia, que tem seus costumes. Entendemos que é por meio da língua que a identidade do sujeito se constrói, de forma que não há uma identidade fixa; ela sempre está em constante movimento. Nesse sentido, quando esse sujeito ingressa no ensino superior, pode ter seus costumes, os quais são mantidos na aldeia, modificados para habitar o lugar do outro e ser reconhecido pela sociedade. Assim, o sujeito indígena não apaga sua cultura ao entrar em contato com a cultura do branco. Pelo contrário, a nova cultura é entrelaçada à sua, criando, assim, uma nova cultura resultante do hibridismo. E, por meio disso, afirmamos que “é impossível dar como produto acabado e sistematizado a questão da identidade, uma vez que os sujeitos assumem lugares e são constantemente atravessados por uma multiplicidade de vozes [...]” (GUERRA; ALMEIDA, 2016, p. 145).

Observamos na SD1 que o participante utiliza, ao decorrer de sua escrita, verbos reflexivos como “*me acostumar*”, “*se adaptar*”, “*se sentir*”. Esses verbos são aqueles em que o sujeito gramatical é ao mesmo tempo agente e paciente da ação. Ao utilizar de forma constante esses verbos, P1 indica um esforço da parte dele: todo o empenho é dele ao ingressar nesse lugar entre-línguas, é ele quem deve se adaptar. Interpretamos esses recortes como um conflito do entre-línguas-culturas.

Ao abordar que toda instituição de ensino superior necessita ter um “*centro cultural para os indígenas*”, P1 assume que tem dificuldades em se identificar indígena quando ingressa na universidade, já que a identidade, na sua visão, está ligada ao espaço, aos rituais coletivos. Esse recorte evidencia que não há identidade sem o coletivo, sem o espaço para os indígenas manterem seus costumes. Esse sujeito, portanto, quer seu espaço na universidade, quer participar dessa heterogeneidade por meio de um centro cultural indígena.

Compreendemos, ainda, que no enunciado “*para que não possam perder seus costumes*” não retrata somente o fato de não quererem perder

<sup>8</sup> A primeira letra (P) indica um sujeito indígena participante do PIN-UFFS (2016), seguida do número (1) que indica a qual redação se refere.

<sup>9</sup> Todas as sequências discursivas estarão em itálico e entre aspas quando forem usadas ao longo do texto.



seus costumes devido à influência daquele que não é indígena, mas que não podem perder seus costumes, visto que o constituem. Ainda nessa SD, percebemos a marca do imperativo no verbo “*poder*” em que se filia a uma pertença, não pode, não tem permissão de abandonar seus costumes. Esse sujeito assume a necessidade de permanecer sendo índio, uma vez que caso venha a se perder, deixar de pertencer ao espaço do PIN e ao espaço do indígena, deixa de pertencer a um grupo. Além disso, P1 entende que se não houver um centro cultural para indígenas não há a possibilidade de manter seus costumes e, assim, eles serão perdidos. Tomamos o centro cultural para indígenas como um pedaço da aldeia no espaço do outro, como um espaço de resistência desse sujeito.

Ao mesmo tempo que há essa possibilidade de perder seus costumes para ocupar um lugar na UFFS, o sujeito necessita, no momento de matricular-se na universidade, comprovar pertença a grupo étnico por meio de três documentos: uma declaração da Fundação Nacional do Índio (Funai) e/ou do cacicado ou de outros órgãos de representação indígena, o Registro Administrativo de Nascimento de Índio (RANI) e uma declaração pessoal de pertença a grupo indígena<sup>10</sup>. Além disso, ressaltamos que para participar do processo seletivo, o indígena deve falar e escrever sua redação em língua portuguesa. Nesse caso, novamente, vemos o conflito do entre-língua-culturas, em que o indígena deve provar que é indígena, porém deve falar e escrever em língua portuguesa, mesmo se essa não for sua língua materna.

No enunciado posterior, o candidato destaca que para que “*possa um dia voltar para a sua aldeia, e ensinar o que aprendeu*” em que ilustra o que afirmamos no tópico 2.1 ao mencionar a expectativa de grande parte dos indígenas em ingressar na universidade para ajudar a sua comunidade, seja em questões financeiras ou, como no caso de P1, em que ele pretende voltar para sua aldeia a fim de ajudar sua comunidade com os ensinamentos obtidos na universidade.

Em relação à língua, P1, novamente, demonstra um sentimento de não pertencimento ao lugar do não-indígena “*se adaptar ao lugar e acostumar falar em português e deixar de falar o seu idioma por um tempo*”. Orlandi (2007), ao considerar o silêncio local como intermediário da censura, nos faz interpretar, nessa SD, que o indígena sofre um silenciamento de sua língua e de sua identidade para pertencer àquele lugar. Em outras palavras, a censura é a interdição da inscrição do sujeito em determinadas formações discursivas, proibindo-se esse sujeito de ocupar certos sentidos, certas posições (ORLANDI, 2007). Nesse caso, o candidato sofre esse silenciamento ao “*deixar de falar o seu idioma por um tempo*”. Portanto, ao entendermos que a identidade não é fixa e está em constante movimento, esse silenciamento afeta diretamente esse movimento da identidade.

Da mesma forma, “sabemos que a identidade pode ser imposta, resultar de uma relação de poder, pode ser efeito de dominação; onde alguém

<sup>10</sup> Informações obtidas no Edital nº 820/GR/UFFS/2016. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0820>> Acesso em: 30 out. 2017.

sabe a verdade, alguém pode falar em nome do outro [...]” (CORACINI, 2007, p. 49). E é exatamente essa relação de dominação do não-índigena que P1 se refere em “*deixar de falar o seu idioma por um tempo*” pois essa lhe parece ser a melhor decisão a se tomar ao adentrar no lugar do outro, aquele que exerce a dominação naquele determinado contexto. Contudo, P1 não abandona seu idioma por completo, ao contrário, ele entra no jogo discursivo para dele se valer, mantendo seus traços de identificação já que será apenas “*por um tempo*”.

Notamos que a(s) língua(s) do sujeito indígena foram e ainda são silenciadas, ao passo que a língua e as palavras do branco são utilizadas pelo indígena para falar de si mesmo (ORLANDI, 2008). De maneira que, ao falar-se, o indígena toma a língua do outro – o não-índigena – para então falar de si mesmo. Esse acontecimento é tão marcante ao P1 que ele destaca que “*quando encontrar outros, índios na mesma faculdade é uma alegria, pois vão se sentir a vontade para falar a sua língua*”, pois compreende que apenas ao entrar em contato com outro índio ele terá a autonomia de falar a língua materna, a língua do grupo – lugar de segurança, de conforto.

À vista disso, tomamos a SD1 como uma possibilidade de escrita de si porque entendemos que “a partir de uma escrita de si, há também uma escrita do outro e de alteridades do mesmo” (GUERRA, 2016, p. 7). Pensando a partir disso, a escrita do P1 demonstra um imbricamento do discurso do outro e o seu, pois se constitui através das representações que emanam do dizer do outro e “possibilitam (re)pensar as imagens inscritas do outro branco na constituição da identidade de si-indígena” (GUERRA, 2016, p. 7). Afetado pelo desejo de tornar-se o outro, decorrente do conflito de pertencer ao lugar do outro, o indígena deixa sua(s) língua e cultura(s) para ser aquilo que o outro deseja ver. E é nisso que consiste o processo de identificação, a tentativa de ser semelhante ao outro e desejar esse olhar do outro. No tópico seguinte, veremos algumas sequências discursivas em que percebemos traços identificatórios.

### ***É índio mesmo: traços identificatórios do indígena***

Da mesma forma, ao discutirmos sobre os traços identificatórios do indígena, mesmo sendo inconscientemente, há imagens já ditas sobre esse sujeito que fazem com que ele assuma essa identificação como sendo sua. Na perspectiva de Coracini (2007, p. 59), “o que somos e o que pensamos ver estão carregados do dizer alheio, dizer que nos precede [...] de nossos antepassados ou daqueles que parecem não deixar rastros”. Ao indagarem a identificação de indígena caracterizado, os candidatos do PIN demonstram certa contradição, visto que desejam manter determinados costumes e determinada cultura em um centro cultural indígena, como mencionamos

no tópico anterior, mas não querem assumir essa identificação comumente disseminada de indígena idealizado.

Com isso, também ressaltamos que a figura do outro se forma de um grupo que possui características semelhantes entre si, como nesse caso o indígena, que por vezes foi considerado, segundo Guerra (2015, p. 123), “o selvagem, ao longo do processo histórico” e, diante disso, recebe “uma personificação desse conceito do outro”. Essa constituição de identidade do indígena surge, muitas vezes, de discursos do não-indígena, uma criação imaginária da sociedade sobre ele e pode ser observada nas regularidades identificadas nos recortes abaixo, nos quais os participantes demarcam que para aquele que não é indígena só é considerado indígena aquele caracterizado “tal qual é apresentado em programa da TV e em comemorações na escola: com penas, pinturas, arco e flecha” (GUERRA, 2012, p. 13):

(SD2) [...] *mostrar a sociedade que para ser índio hoje não precisamos usar penas na cabeça ou cocar para nos identificar como indígena.* (P2).

(SD3) *Quando se fala em indígena, a primeira imagem que nos vem a cabeça é a de um indivíduo inocente, com vestes de penas e cocar na cabeça, infelizmente, a visão da sociedade brasileira sobre nós indígenas é muito ultrapassada [...]* (P3).

(SD4) *E quando entramos na faculdade muitos não indígenas pensam que não somos índios porque pintamos o cabelo ou nos vestimos bem, e assim por diante.* (P4).

(SD5) *Com tudo isso vai ter que explica pra algumas pessoas que é índio mesmo, que não mora no mato, como todo mundo pensa, que usa roupas, celular, possui carro, frequenta festas. Assim como uma outra pessoa normal [...]* (P5).

Vejamos que, na SD2, os dizeres do participante apontam para uma imagem de indígena que “por mais que esteja inserido na sociedade branca, ainda é visto com estranheza dentro dela; e, se agir de forma incompatível com os costumes indígenas, é também visto de forma negativa [...]” (GUERRA, 2012, p. 3). Ao enunciar “*para ser índio hoje*” interpretamos que P2 toma como verdade que, para a sociedade não-indígena, apesar dele discordar, atualmente só é índio se o indivíduo usa penas e cocar. O marcador linguístico “*hoje*”, utilizado por P2, demonstra que antes o indígena precisava usar penas e cocar para provar ao não-indígena que era realmente índio. Diante dessa SD, notamos que ao discutir isso o indígena enfrenta esse imaginário, “o lugar em que o sujeito resiste, em que ele encontra um espaço para, paradoxalmente, trabalhar sua diferença e seus outros sentidos. É uma forma de proteger sua identidade no senso comum [...]” (ORLANDI, 2007, p. 126).

Do mesmo modo, na SD3 o candidato se refere ao indígena como “*um indivíduo inocente, com vestes de penas e cocar na cabeça*”. Essa descrição, segundo P3, é “*a visão da sociedade brasileira sobre nós indígenas*” a

qual ele considera como a sociedade do branco, uma vez que é a sociedade brasileira contra os indígenas os quais não pertenceriam, na visão do colonizador, a esse contexto social. Como consequência, tratando-se de uma escrita de si, vemos que é por meio desses dizeres que dá “[...] ao indígena a oportunidade de usar suas ‘próprias palavras’ para afirmar-se socialmente” (GUERRA, 2016, p. 14) e enunciar que essa concepção do indígena caracterizado nos dias atuais é “*muito ultrapassada*”. Essa imagem se produz contraindicando-se à formação discursiva de indígena caracterizado, já que P3 não assume essa identificação. Ainda no marcador linguístico “*muito ultrapassada*” observamos que, apesar de ser um pensamento antigo, houve uma época em que os indígenas identificavam-se com essa formação discursiva e que atualmente isso não ocorre mais. Esse recorte afirma que a imagem é uma construção histórica.

Esse imaginário que a sociedade estabelece de que só é indígena aquele idealizado, ocorre da mesma maneira no ensino superior, assim como aponta P4, pois o indígena ao chegar na instituição de ensino, com a predominância de alunos não-indígenas, escutará que “*não somos índios porque pintamos o cabelo ou nos vestimos bem*”. Verificamos, nesse recorte, que o próprio enunciador desliza de um posição sujeito a outra ao enunciar “*não somos índios*” no sentido de que, ao se comportar diferente do esperado em um indígena caracterizado – pinturas corporais, penas e cocar – ele deixa de ser índio para tornar-se semelhante ao não-indígena. Considerando como uma escrita de si, P4 ao (se) dizer “[...] (se) constrói, indicia traços de identificações para si e para o outro, ‘uma identidade’, ainda que ilusória, que se edifica constantemente na/atraves da narrativa de (suas) histórias” (STÜBE, 2008, p. 104).

Assumindo que a “identidade se traça em dobradiças, por laços, laços e desenlaces de fios da memória [...]” (ECKERT-HOFF, 2010, p. 104) entendemos que além de estar em constante movimento, a identidade pode se formar de vozes e discursos do outro sobre si. Com isso, evidenciamos que o indígena possa tomar como verdadeiro o discurso do branco sobre ele mesmo. Tal situação é percebida quando o candidato enuncia que quando encontrar com um não-indígena precisará explicar que “*é índio mesmo, que não mora no mato, como todo mundo pensa, que usa roupas, celular, possui carro, frequenta festas*”. E esse imaginário de que o índio “*mora no mato*”, a que P5 se refere, se constrói desses discursos de que o indígena seja primitivo perante o não-indígena. E isso é evidenciado quando o participante encerra sua escrita, considerando que o índio é “*como uma outra pessoa normal*”, o que sugere que o indígena não é considerado uma pessoa normal e só se torna quando desidentifica-se com o índio caracterizado.

No enunciado “*é índio mesmo*”, P5 provoca um deslizamento de sentidos ao assumir que precisa afirmar que é realmente indígena mesmo quando não se comporta como tal, pois acreditamos que há um comportamento

esperado segundo o olhar do branco. É na materialidade linguística que “aparecem marcas de um sujeito cuja identidade não pode ser definida, posto que se mistura com outras ou se dilui nelas [...]” (GUERRA, 2012, p. 14). Além disso, percebemos que no marcador discursivo “*algumas pessoas*” surge um silenciamento da figura do não-indígena não citado no enunciado. Interpretamos essa omissão como “uma tentativa de contenção dos sentidos, uma manobra da resistência [...]” (GUERRA, 2016, p. 12) por parte do indígena que, ao nosso ver, não quer assumir a posição-sujeito de colonizado.

Nas quatro sequências discursivas anteriores, percebemos que a escrita do indígena mobiliza uma representação do branco ligado ao preconceito, à maldade e à não-aceitação do indígena. Nesse sentido, percebemos que esses participantes, ao escreverem o texto proposto pelo processo seletivo, sentem-se inseguros em relação a um possível contato com o não indígena, uma vez que este estranharia sua presença. Entendemos, também, que essa angústia possa surgir “porque o processo de escritura traz consigo o jogo de constituição de identidade” (SCHERER, 2010, p. 108). Essa mesma insegurança do indígena pode ter surgido a partir de um silenciamento de sua língua-cultura, interferindo na sua identidade. Discutiremos mais sobre silenciamentos e interdições nas sequências discursivas abaixo.

## Entre silenciamentos e interdições

Percebemos, ainda, que nas redações existem regularidades em relação ao silenciamento da língua-cultura do sujeito indígena, ou seja, “aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído” (ORLANDI, 2007, p. 102). É dessa maneira que entendemos essas sequências discursivas, com a força que o silenciamento exerce sobre a língua e, por consequência, à identidade do indígena, já que este sujeito necessita silenciar-se para habitar o lugar considerado do não-indígena. A seguir, examinemos a SD6 para iniciarmos a discussão:

(SD6) *o nosso desafio começa desde o momento que se inicia na primeira série, lá temos que aprender a falar portugues e outros, e a outros costumes. (P6).*

Notamos, a partir do enunciado “*o nosso desafio*” a presença do pronome “*nosso*”, primeira pessoa do plural, em que P6 se coloca na ação, assumindo esse papel como sendo dele e de toda a comunidade indígena a que pertence. Além disso, ao analisar por meio do intradiscursos, notamos o marcador linguístico “*lá*”, apontando para um sujeito indígena entre-línguas-culturas, que habita o espaço aqui e o espaço lá, transitando em um lugar entre línguas. É nesse mesmo sujeito, que se vê presente o branco, em que nele perpassam fragmentos, vozes e discursos do outro que afetam sua identidade. Esse mesmo marcador linguístico se apresenta como uma

marca temporal – foi na escola que se deu o marco inicial ao aprendizado da língua portuguesa – e espacial, indiciando para um lugar aqui, lugar do índio e um lugar lá, lugar do branco.

Há também a presença imperativa do verbo ter conjugada na primeira pessoa do plural, no enunciado “*lá temos que aprender a falar português e outros, e a outros costumes*” que filia-se a uma pertença, uma vez que não tem permissão de falar outra língua se não o português. Quando P6 destaca que isso “*se inicia na primeira série*”, analisamos como uma demonstração de silenciamento causado pela própria escola ao obrigá-lo a aprender o português e não permitir o uso da língua materna. É possível evidenciar o papel da escola em silenciar a língua desse sujeito indígena ao obrigar a aprender e a usar somente a língua portuguesa nesse processo de aprendizagem. Esse impedimento aponta que, ao censurar o sujeito em inscrever-se em determinadas formações discursivas, também se proíbe o sujeito de ocupar determinadas posições e lugares.

Esse silenciamento causado pelo outro ao indígena pode ser observado também na sequência abaixo, na qual o candidato à vaga universitária diz sentir “*vergonha*” ao falar sua língua materna:

(SD7) *tem gente que entra nas universidades e perdem um pouco da cultura, perder a mania de falar sua língua e não porque esquecem e sim por terem vergonha de como os “brancos” vão reagir [...] (P7).*

Na SD7, identificamos que, ao contrário da SD6, há um deslizamento em “*tem gente que entra nas universidades*” no marcador linguístico indeterminado “*gente*” em que o participante se ausenta do enunciado. Podemos entender que o “*gente*” se refere a outro indivíduo que não ele, a um sujeito que sofre, fortemente, a interferência do outro. Essa interdição é tão forte que P7 não consegue dizer em primeira pessoa – ou resiste: são os outros que se assujeitam a entrar na universidade e perder a cultura. Ao entendermos que ao falar do outro o sujeito fala de si, P7 lança para o outro essa perda de costumes, mas não se anula totalmente. No recorte “*perder a mania de falar sua língua*” notamos que o candidato demarca o ato de falar sua língua como uma “*mania*”, ressoando o discurso da existência de uma língua fechada e homogênea, além de marcá-la como um ato involuntário e constitutivo a ele. Destacamos, ainda, o marcador linguístico “*mania*” na escrita de P7 como uma prática negativa, algo estranho.

Para exemplificar esse abandono, o candidato aponta em “*não porque esquecem e sim por terem vergonha de como os ‘brancos’ vão reagir*”, ou seja, não é da vontade do indígena não falar sua língua materna, mas o faz porque soa vergonhoso diante do outro que desconhece sua língua. O marcador discursivo “*vergonha*” tem um efeito de algo inapropriado, que expressa receio em se sentir ridículo em determinada situação. É exatamente esse sentimento que P7 apresenta, uma sensação de perda da dignidade e de

humilhação frente ao não-indígena que pode ridicularizá-lo por não falar a língua portuguesa. Nesse sentido, o indígena vê a necessidade de silenciar sua língua e assumir a língua do outro para não acontecer esse constrangimento.

Ademais, notamos que P7 escreve “*brancos*” entre aspas, o que demonstra uma certa hesitação ao chamar o outro desse modo ou, ainda, o participante quer ironizar essa nomeação de branco dada ao não-indígena, pois acredita que esse branco possa não ser “tão branco” assim. Nesse sentido, essa nomeação entre aspas pode se referir ao imigrante italiano, ao haitiano, ao nordestino, ou melhor, ao aluno da UFFS que não seja indígena. O que se difere da sequência discursiva abaixo, a qual o participante nomeia o outro como “*não indígena*”, ou seja, aquele que não pertence ao seu grupo, que é diferente dele. Nesse caso, nos referimos a sujeitos históricos que possuem passado e presente, cujos acontecimentos marcam a região fronteira (local e global) entre indígena e branco. Problematizamos, na fala de P7, que são os povos indígenas (colonizados), de um lado, e a sociedade hegemônica (colonizadores brancos), de outro.

(SD8) *Desde as gerações antigas costumaram a existir sempre esse estranhamento entre a sociedade não-indígena em relação ao indígena, dentro de uma instituição o preconceito é bem visível [...] os não indígenas na maioria das vezes se acham superiores, o preconceito dentro das universidades é enorme, na maioria das vezes deve sentir se como um pontinho preto no meio de vários pontinhos brancos.* (P8).

Nessa sequência discursiva, o candidato destaca que “*desde as gerações antigas*” o indígena sofreu o peso de um olhar estranho vindo do outro e o próprio preconceito da sociedade. Ao entendermos que o indígena é constituído pelo e no olhar do outro, notamos também que para o indígena sobreviver, ele “[...] precisa aceitar o lugar que lhe é concedido, ainda que esse lugar o transforme em objeto de exclusão para o outro: afinal, esse também é um modo de garantir sua existência” (GUERRA, 2012, p. 7).

Ao depararmos com o excerto “*dentro de uma instituição o preconceito é bem visível*”, compreendemos que a universidade, como instituição de ensino, faz parte dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) que funcionam como espaço de materialização da ideologia (ALTHUSSER, 1985). Por meio deles, entendemos que existe uma dominação (nesse caso, do não-indígena) não pela força, e sim pelo uso da ideologia para manter a classe dominante no poder e condicionar o dominado (o indígena) na condição de submissão.

Em seguida, P8 exemplifica o preconceito e esse sentimento de inferioridade diante do branco ao dizer que “*deve sentir se como um pontinho preto no meio de vários pontinhos brancos*”, salientando que um indígena se sentiria como se fosse, simplesmente, um ponto preto perdido no meio de um vasto número de pontos brancos – que designaria o não-indígena. No entanto, acreditamos haver semelhanças entre o branco e o indígena na

escrita de P8, uma vez que todos são igualmente pontinhos. Esse recorte aponta para sentidos que historicamente são estabilizados em relação as cores branca e preta. Ademais, percebemos que esse preconceito e estranhamento do branco com o indígena faz com que ele se considere diferente quando comparado aos demais. Nesse mesmo sentido, percebemos que toda essa situação criada pelo P8 é uma suposição criada por ele, devido ao uso do marcador discursivo “*deve*”, no sentido de supor que isso aconteça, mas sem tomar esse papel como sendo seu.

(SD9) *Pois temos que deixar um pouco a cultura de lado para podermos se adaptar a outras maneiras de viver e conviver com os não indígenas. Porque deixar a cultura de lado? Porque quando vamos a outro lugar fora da nossa aldeia junto ao não indígenas não podemos mais falar a nossa língua, porque eles os não índios não entendem. Então temos que tentar responde ou nos comunicar na língua deles.* (P9).

Na SD9, o participante começa sua escrita com uma conjunção explicativa “*pois*”, relatando como seria para o indígena sair de sua aldeia e ingressar no ensino superior. Logo no início, P9 diz que para se adaptar aos não-indígenas precisa “*deixar um pouco a cultura de lado*”, simbolizando que essa mudança seria sutil e em partes. No entanto, na sentença seguinte ele faz uma interrogativa “*porque deixar a cultura de lado?*” em que contradiz o que foi apresentado anteriormente. Aqui, já não parece que se deixará um pouco da cultura, mas sim afirma que se deixará por completo a cultura para entrar em contato com o branco, demonstrando uma hesitação de P9 sobre isso.

Ainda em relação a esse contato, o candidato informa que para ocupar esse lugar é preciso “*se adaptar a outras maneiras de viver e conviver com os não indígenas*” diferentes do que ele, como indígena, era acostumado a viver em seu cotidiano. Ademais, no marcador linguístico de caráter injuntivo “*temos*” percebemos uma interdição do não-indígena, no qual interpretamos que esse sujeito é “obrigado” a deixar sua cultura e se adaptar ao dominador.

Em seguida P9, novamente, desliza ao utilizar os verbos “*poder*” e “*ter*”, conjugados ambos em primeira pessoa do plural, demonstrando que o indígena não tem permissão de usar sua língua materna: “*não podemos mais falar a nossa língua, porque eles os não índios não entendem. Então temos que tentar responde ou nos comunicar na língua deles*”. Interpretamos, por meio dessas marcas discursivas, que não é permitido que esse sujeito fale sua língua, visto que aquele que não é indígena não o compreenderá. Assim sendo, é ele quem precisa assumir a língua do outro para ser aceito naquele lugar e não vice-versa, tornando-se em “um espaço no qual o sujeito se constitui pelos traços culturais em conflito” (STÜBE, 2016, p. 34). Da mesma forma, percebemos que o participante demarca “*a nossa língua*” como a língua indígena e a “*língua deles*” como a língua do não-indígena.



## Considerações finais

Diante do exposto, observamos que ao se inserir no espaço considerado historicamente do outro, o indígena é afetado pela língua-cultura do outro, diferente e estranha. E com isso, permanece em um conflito entre-línguas-culturas, tendo que calar sua língua materna para, então, conseguir transitar nesse espaço considerado do não-indígena. Evidenciamos outro conflito do entre-línguas quando o próprio processo seletivo exige que a redação seja escrita em língua portuguesa, ao mesmo tempo em que exige que o candidato declare ser realmente indígena.

Na escrita de si, interpretamos que esses candidatos sentem-se vítimas do estereótipo e do preconceito daquele que não é indígena que, segundo eles, é percebido ao adentrar na universidade. E isso interfere nos traços identificatórios do indígena, uma vez que assumimos que o sujeito é interpelado no e pelo olhar do outro. Ademais, entendemos que, no discurso do participante do PIN-UFFS, há uma resistência em relação ao indígena caracterizado, aquele com penas na cabeça e no cocar. E, com isso, sofre ao ter que provar que é índio mesmo, pois o “ser índio” vai além da caracterização do sujeito.

Em todo esse trabalho, buscamos analisar o discurso do indígena que, muitas vezes, não teve voz nem vez na sociedade não-indígena. Percebemos, nas regularidades encontradas, esse calar, essa violência e essa incessante busca de provar que é índio em uma sociedade preconceituosa em relação ao diferente. Com isso, retomamos o título que carrega nosso trabalho “*índio já sofre por ser índio*”, em que é um recorte de um candidato que expressa toda a dor e o sofrimento que esse silenciamento causa nesses sujeitos. E que o simples fato de ser índio já o tornaria um sofredor.

Enfim, faz-se necessário ressaltar que nesse gesto interpretativo muitas considerações puderam ser evidenciadas e possíveis análises foram apontadas. Embora a pesquisa ainda ofereça possibilidades de outras investigações e outros olhares, destacamos que esse sujeito indígena, interpelado pela língua, apresenta um conflito em relação a esta e aos traços identificatórios, uma vez que contraidentifica-se com o indígena idealizado, ao mesmo passo que deseja um espaço de resistência na universidade para manter sua cultura e seus costumes. Do mesmo modo, acreditamos que tanto a escola quanto a universidade, enquanto legitimadoras da língua oficial, silenciam a língua materna do indígena.

Diante disso, comprovamos nossa hipótese de que os participantes do processo seletivo, ao buscarem adequar-se ao lugar do não indígena, sofrem um silenciamento de sua língua e identidade indígena, produzindo um apagamento da sua língua materna. Esperamos, neste trabalho, ter problematizado e (des)construído discursos do não-indígena, na direção de oportunizar ao sujeito indígena, o qual deseja conquistar um espaço no

ensino superior, falar de si. Além disso, esperamos contribuir em novas pesquisas, novos trabalhos na AD acerca do sujeito indígena e, ao nosso estudo, colocamos um ponto final.

## Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter Evangelista. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 128 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. p. 1-446. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 27 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2017.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007. 247 p.

DAMBROS, M. et al. Estudantes indígenas na educação superior: o contexto da UFFS. In: EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Educere, 2015. p. 40847 - 40859. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18997\\_8565.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18997_8565.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2017.

ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. (Org.) **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ECKERT-HOFF, B. M. (Dis)sabores da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. (Org.) **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 79-104.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 329f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, R. C. et al. A presença indígena na Universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 13, p.69-81, jul. 2013.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189-200, jul-dez. 2003.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: \_\_\_\_\_. **O que é um autor?** Tradução de Antônio F. Cascais e Edmundo Cordeiro. 7. ed. Lisboa: Passagens, 2009. p. 127-160.

GARGIONI, A. A. P.; GUERRA, V. M. L. Um olhar foucaultiano sobre a escrit(ur)a de si: o professor Terena na tela do blog. **Interletras**, Dourados, v. 5, n. 23, p.1-19, set. 2016.

GUERRA, V. M. L. Alunos indígenas: escritura (de si) e (ex)(in)clusão. In: III Simpósio Nacional e I Internacional Discurso, Identidade e Sociedade - Dilemas e Desafios na Contemporaneidade, 2012, Campinas. **Anais...** São Paulo e Campinas: USP e UNICAMP, 2012. v. 3.

GUERRA, V. M. L. O outro (do) lado da fronteira: identidade Kaiowá e território indígena. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 2, n. 16, p.116-139, 2015.

GUERRA, V.M. L.; ALMEIDA, W.D. (Org.) **Povos indígenas em cena:** das margens ao centro da história. Campo Grande, MS: OMEP/BR/MS, 2016.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-130.

LIMULJA, H. C. L. R. **Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças kaingang e guarani.** 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social da Universidade) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC, SECAD, LACED/ Museu Nacional, 2006.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007. 181 p.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista:** discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas, SP: Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PAYER, O. M. Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s). **Gragoatá**, Niterói, n. 34, p. 183-196, 2013.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

SCHERER, A. E. A escrit(ur)a de si: uma história do sujeito pela alteridade. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 107-119.

STÜBE, A. D. **Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas**: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2008.

STÜBE, A. D. “Exilados da própria língua”: a (des)estabilização de fronteiras. In: TFOUNI, F. E. V.; STÜBE, A. D.; PAULON, C. P. (Org) **Silêncio e Interdito**: discurso em movimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 25-47.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução nº 033/2013**. Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas. Conselho Universitário, 2013. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0033>> Acesso em: 27 jun. 2017.

*Recebido em agosto/2018.*

*Aceito em janeiro/2019.*

# ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCURSO E PERCALÇOS <sup>1</sup>

## TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE BASIC EDUCATION CURRICULUM: COURSE AND MISHAPS

Lucimar Araujo Braga\*

UEPG

Ligia Paula Couto\*\*

UEPG

**Resumo:** Este artigo é resultado de pesquisa na área de formação de professores, em desenvolvimento em projetos de pesquisa e extensão de nossa autoria, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa e o objetivo é realizar uma investigação sobre a situação das línguas estrangeiras nos currículos educacionais brasileiros, desde a educação jesuíta, até a aprovação da LEI 11.161/2005 e de sua revogação, em 2017, com a LEI 13.415/2017, que abrangem, respectivamente, a inserção/exclusão da língua espanhola nos currículos do ensino médio no Brasil. Por se tratar de uma investigação documental, os dados foram coletados em literatura da área e documentos oficiais relacionados à educação formal. Os resultados apontam para a manutenção de certo monolinguismo da língua inglesa e de descaso para com as demais línguas estrangeiras nos currículos brasileiros.

**Palavras-chave:** Línguas estrangeiras. Currículo. Educação básica.

**Abstract:** This article is the result of a research in teaching education, which is being developed in research and extension projects at Universidade Estadual de Ponta Grossa. The methodology is qualitative and the objective is to investigate the foreign languages in the Brazilian curriculum, from Jesuit Education to the approval of LAW 11.161/2005 and its revocation in 2017, by the LAW 13.415/2017, which comprehend, respectively, the insertion/exclusion of Spanish language in high school in Brasil. As it is a documental investigation, the data was collected in the literature of the área and official documents related to formal education. The results point the maintenance of certain monolinguism of English language and lack of importance to other foreign languages in the Brazilian curriculum.

**Keywords:** Foreign languages. Curriculum. Elementary and high school.

<sup>1</sup> Parte deste texto está na dissertação “Crenças e atitudes de uma professora de espanhol de uma escola pública do interior do Paraná e as políticas linguísticas”, apresentada em 29-08-2013 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/452/1/Braga%2C%20%20Lucimar%20Araujo.pdf>.

\* Doutoranda em Educação. E-mail: [labraga2007@gmail.com](mailto:labraga2007@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação. E-mail: [ligiapaula@yahoo.com](mailto:ligiapaula@yahoo.com)

## **Introdução**

Este artigo é fruto de pesquisa, ensino e extensão em desenvolvimento na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, a partir de nossa atuação profissional como professoras, pesquisadoras e extensionistas.

Entendemos que as transformações globais percebidas e vivenciadas por nós, em todas as áreas de conhecimento, proporcionam novas organizações dos indivíduos e instituições e a educação faz parte deste globo. Nesse sentido, entender quais foram os movimentos percorridos pelas línguas estrangeiras no currículo educacional brasileiro é fundamental para seguirmos com as nossas pesquisas na área e trazermos conosco futuros professores, pesquisadores e extensionistas.

Neste artigo, apresentamos uma breve síntese deste percurso e alguns percalços vivenciados por professores de línguas estrangeiras. Mais especificamente, focamos a língua espanhola, traçando um paralelo entre esta língua e as outras línguas estrangeiras que, de alguma forma, fizeram parte do currículo brasileiro.

Além disso, discorreremos sobre as leis de inserção e exclusão das línguas estrangeiras no currículo e as possíveis consequências desses movimentos políticos na sociedade e de política linguística na educação, que refletiram tanto nas escolas como na coletividade como um todo, pois, ademais de implicar diretamente em crenças e costumes de grupos étnicos de comunidades linguísticas estrangeiras e indígenas locais, cada alteração implicava em mudança no currículo educacional.

Assim, por meio de uma análise das leis e documentos, trazemos algumas considerações sobre esse percurso, bem como sobre os percalços que se fizeram presentes no trajeto progressivo dos fatos que abrangeram o tratamento dado às línguas estrangeiras no currículo educacional brasileiro. Para isso, selecionamos os trechos extraídos dos documentos e os analisamos em comparação com a literatura escolhida para amparar esta pesquisa. Por isso, este artigo está organizado em uma única seção em que a teoria se mescla à análise e ambas são desenvolvidas ao longo do texto e o finalizamos com as nossas considerações finais.

## **O percurso histórico, as leis e as normas que regem a inserção/exclusão de conteúdo no currículo**

Iniciamos este texto trazendo um pouco da história do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras na educação formal do Brasil, primeiramente de forma mais geral, para, em seguida, restringirmos a questão ao estado do Paraná. Para isso, partimos de um retrospecto que se inicia no século XIX. Essa opção relaciona-se à literatura encontrada sobre o assunto que pode nos auxiliar a compreender o tratamento dado às línguas estrangeiras

na escola, ora inseridas na parte diversificada, ora na parte obrigatória, das grades curriculares da Educação Básica brasileira.

Para que possamos compreender melhor os movimentos econômicos, políticos e sociais que influenciam a educação, seja por força de lei ou de projetos políticos pedagógicos, é importante entender como eles adentram a escola. Para Tadeu da Silva (2004), é por meio da ideologia veiculada pelo currículo. Segundo o autor:

*A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar (TADEU DA SILVA, 2004, p. 31-32, grifos nossos).*

Ou seja, nas palavras de Tadeu da Silva (2004), as disciplinas que circulam nas grades curriculares das escolas parecem estar atreladas ideologicamente a uma estrutura de reprodução. Para melhor exemplificar o sentido atribuído à noção de “reprodução”, podemos dizer que as ideologias presentes nos currículos escolares procuram seguir uma *receita* em que o conhecimento é moldado para finalidades outras que não a reflexão.

Segundo Picanço (2003), esse movimento ideológico teve início quando do término do período de educação jesuíta, época em que a educação formal foi retomada pelo Estado brasileiro. A educação pública se encontrava em um estado muito precário porque os jesuítas foram expulsos e a escola para os nativos (índios) e colonizadores que aqui viviam praticamente se acabou. Assim:

*A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a Reforma Protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma nessa luta. Tinha como objetivo sustar o grande avanço protestante da época e, para isso, utilizou-se de duas estratégias: a educação dos homens e dos indígenas; e a ação missionária, por meio das quais procuraram converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas. (MACIEL; NETO, 2006, p. 468)*

A proposta de educação dos jesuítas trazia, diluídos ideologicamente, objetivos muito mais religiosos que educacionais; entretanto, de acordo com a história, essa era a única opção educacional da época. Nesse sentido, diante das dificuldades políticas que o Estado brasileiro começava a vivenciar, começava a despontar a educação privada que se firmava em meio à burguesia,

passando, inclusive, em nosso entendimento, a exercer um importante papel de reprodutora e ratificadora das crenças e costumes da época.

Essa era, talvez, uma das maneiras mais eficazes de os nobres se sobreporem às classes desprivilegiadas, que não tinham como chegar à escola. “Nestes casos, [o ensino de] língua estrangeira servia como exercício de erudição e destinava-se, assim como as demais disciplinas, a formar a elite do país [...]” (PICANÇO, 2003, p. 28). Mesmo porque, “na administração de Pombal, há uma tentativa de atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação na metrópole e na colônia, motivo pelo qual os jesuítas são responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa” (MACIEL, NETO, 2006, p. 469).

Nesse sentido, de acordo com Picanço (2003), o contexto histórico que envolvia a condução das políticas voltadas para a educação nacional tinha a pretensão de controlar o ensino ofertado, por meio da definição da estrutura dos programas curriculares como base nos programas adotados pelo Colégio Pedro II<sup>2</sup>. Vejamos:

Para exercer o seu papel de controle, era preciso que se uniformizassem conteúdos e modelos de avaliação. Portanto, as aulas por disciplinas foram substituídas por classes de alunos e programas de ensino comuns. Neste momento se consolida a ideia de currículo como conjunto de programas, e os do Colégio Pedro II se tornaram oficiais. Nesses programas curriculares oficiais, que copiavam a França no modelo de educação, em sua ênfase no ensino clássico e humanista, constam aulas de francês, inglês e alemão, distribuídas nos últimos anos da escola secundária. O italiano e o espanhol não faziam parte do currículo do Pedro II. (PICANÇO, 2003, p. 28)

Como é possível perceber, a uniformização dos conteúdos passa a ser feita por meio da criação dos *currículos*. Para a efetivação dessa padronização, o Estado brasileiro busca na França um modelo que delineasse algumas características clássicas e humanísticas a serem aplicadas na educação. Assim, é a primeira vez que afirma explicitamente quais línguas estrangeiras deveriam estar inseridas na educação secundária da época.

O que apreendemos por meio desta proposta organizada em forma de currículo é uma estruturação dos objetivos que *deveriam* ser seguidos por escolas, professores e administradores educacionais. Os conteúdos que seriam estudados na educação básica começariam a ser organizados no formato de um currículo com a distribuição das aulas em uma grade curricular.

Somente mais tarde surgiu “a noção de educação nacional<sup>3</sup>, que se consolidou no século XIX, com a criação do Colégio D. Pedro II, a primeira escola pública de nível médio, que passou a ser modelo para as demais escolas secundárias” (PICANÇO, 2003, p. 28).

As proposições emolduradas no formato de currículo de programas implantados no Colégio D. Pedro II especificavam que as línguas inglesa,

<sup>2</sup> Colégio Estadual Dom Pedro II. A “Escola Presidente Kennedy” era uma escola destinada à formação das “professorinhas” por meio do curso “Normal”, de nível médio, inicialmente localizado no Bingen, um bairro de Petrópolis, junto ao SENAI. O edifício do Grupo Escolar D. Pedro II foi construído conforme projeto do Arquiteto Heitor de Mello, em terras do ex-Palácio Imperial de Petrópolis, com 50 m de frente e 160 m de fundos. Informação disponível em: <http://www.cedompedroii.com.br/historia.html>, acesso 16-12-2012.

<sup>3</sup> Ainda que o termo seja nacional, o referencial de Picanço (2003) diz respeito à educação no Paraná.



francesa e alemã deveriam aparecer na grade curricular. Na década de 30, houve a primeira reforma na educação “[...] que ficou conhecida como a Reforma Francisco Campos” (PICANÇO, 2003, p. 29). Por meio dessa reforma, sugeriram-se propostas que visavam à centralidade não somente na formação humana, como no preparo para o ingresso na universidade.

Na sequência, acontece o golpe de Estado e o estabelecimento do Estado Novo em meio a mudanças políticas. Nesse contexto, as disciplinas de *línguas estrangeiras* foram sendo substituídas por disciplinas de caráter mais cívico, como história, com foco nos heróis e instituições nacionais, além da “[...] ênfase no catolicismo e *uso adequado* da língua portuguesa [...]” (PICANÇO, 2003, p. 30, grifos nossos).

Para fortalecer o sentimento nacional, promoveu-se uma tentativa de conter o desenvolvimento das minorias étnicas, linguísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil do início do século, e colocá-las sob o jugo do governo. Para isso foram envolvidos quase todos os ministérios, desde o da Guerra até o do Trabalho, passando pela Educação e da Justiça. Várias medidas passaram a cercear a liberdade dos colonos, principalmente dos alemães. Em ofício enviado ao Ministro da Guerra, o então Chefe do Estado-Maior do Exército, General Pedro Aurélio de Góis Monteiro, tenta mostrar os perigos que a presença de núcleos estrangeiros organizados traziam à segurança nacional. (PICANÇO, 2003, p. 30).

Como se pode observar, no Brasil do Estado Novo, a construção de uma “identidade nacional” sustentava-se em grande parte na homogeneidade linguística “obtida” ou “garantida” por meio da exigência de uma apropriação *adequada* da língua portuguesa por todos os brasileiros. Por essa razão, os direitos de falar e aprender (em) outras línguas, diferentes da língua portuguesa, foram tolhidos e as minorias étnicas, linguísticas e culturais passaram a ser perseguidas, já que, segundo o governo, representavam riscos para a segurança nacional. Como consequência, passou-se a alimentar a aversão ao estrangeiro e muitas escolas de comunidades de imigrantes que utilizavam suas línguas na alfabetização de seus alunos fecharam as portas (ou melhor, tiveram suas portas fechadas) ou perderam a autonomia.

Evidentemente, que o posicionamento do governo brasileiro tinha motivações políticas, econômicas e sociais. Em decorrência dos fatos, as perseguições podem ser apresentadas como exemplo de desrespeito ao outro, ou seja, são atitudes que contrariam o que hoje conhecemos como direitos linguísticos universais, já que desconsideravam a questão da diversidade na elaboração das políticas linguísticas, uma vez que o sujeito tem direito a estudar e aprender outras línguas.

Isso implica, como direitos fundamentais, o direito de cada indivíduo a aprender e desenvolver livremente sua própria língua materna, a receber educação pública através dela, a usá-la em contextos oficiais socialmente

relevantes, e a aprender pelo menos uma das línguas oficiais do seu país de residência. (HAMEL, 2003, p. 51).

Nesse sentido, o impedimento da liberdade de falar e de utilizar sua língua materna impõe ideológica e economicamente línguas de grupos que detêm mais status com suas culturas, crenças e costumes, como foi o caso da língua imposta pelos colonizadores aos brasileiros.

No entanto, podemos considerar que, de uma forma ou de outra, todas as comunidades podem se organizar e defender seus espaços, tanto as que detêm poder em escalas grandiosas, como as mais limitadas. O que aconteceu em quase toda a América Latina foram imposições de governos ditatoriais impossibilitando maiores avanços em relação à compreensão dos direitos universais do cidadão, como o direito de ir e vir, de falar (em) sua língua, de manifestar sua cultura. Por outro lado, se a violência dos dirigentes ditadores retarda os movimentos de compreensão dos direitos universais de cada um, não impede que as comunidades se organizem e se manifestem, conforme nos apresenta Hamel (2003).

Especificamente no Brasil, a ditadura se apoiava em uma ideia de “identidade nacional” em construção que encontrava eco no regime político do Estado Novo. Para lograr êxito, prometia-se “[...] um ideal de pátria representado por um único idioma, um único povo, uma única ideologia [...]”. Esse momento foi uma ótima oportunidade para que, no Brasil da época, se instalasse um “[...] sentimento de aversão ao estrangeiro [...]” (PICANÇO, 2003, p. 31), cujo reflexo maior, em termos de ensino de línguas estrangeiras, foi a diminuição da possibilidade de intensificar os movimentos em prol de uma maior visibilidade às línguas estrangeiras, nas grades curriculares, diminuição essa justificada pelo argumento, utilizado pelo governo, de que se deve aprender somente o idioma que, *de fato*, representa o povo brasileiro, a língua portuguesa.

Na sequência, em 1942, a reforma de Capanema estabelece a divisão entre o *ginásio*, que passa a ter quatro anos e o *secundário*, ciclo de três anos, com a opção entre o *clássico* e o *científico*. A reforma do ensino secundário mantém a ênfase no ensino humanístico de tipo clássico. Os conteúdos de caráter nacionalista são ainda mais valorizados e teoricamente o aluno é preparado dentro de uma proposta de conhecimentos gerais.

A partir dessa reforma, as línguas francesa, inglesa e espanhola, que eram oferecidas no ensino fundamental, vêm substituir o alemão. O latim e o grego eram estudados durante os três anos do ensino clássico, além de filosofia e história natural, ou seja, as línguas estrangeiras não eram automaticamente excluídas das grades curriculares. O ensino secundário era formado pelas modalidades colegial clássico e colegial científico e as disciplinas de tronco comum eram: “[...] português, francês, inglês, matemática,

física, química, história geral e do Brasil, e geografia geral e do Brasil” (PICANÇO, 2003, p. 33).

Entretanto, o trabalho com as línguas estrangeiras passou a acontecer sob a ressalva de que o ensino e a aprendizagem de línguas contribuíssem para a formação educacional do aprendiz de modo que esse conhecesse, observasse e refletisse sobre os hábitos e a cultura do estrangeiro. A maneira como essa advertência era passada pelos documentos a que tivemos acesso parece insinuar que o aprendiz deveria ser *cauteloso* ao conhecer a língua e os costumes do estrangeiro. Ou seja, a princípio, a proposta de refletir sobre os hábitos e a cultura do outro não tinha unicamente a finalidade de ampliar nossos conhecimentos culturais, mas também o objetivo de permitir que conhecêssemos *o outro* (LEI 5692-71).

É nesse contexto que a língua espanhola entra no currículo do ensino secundário, para contemplar autores consagrados como Miguel de Cervantes, Becker e Lope de Vega. De acordo com a concepção da proposta de inserção da língua espanhola nos currículos da década de 1940, esses autores eram representantes de um povo importante para a colonização ocidental. No entanto, aparentemente esse argumento camufla alguma outra intenção: com a extinção da cadeira destinada à língua alemã, a língua espanhola entra “[...] como componente curricular obrigatório ao lado do francês e do inglês [...]” (PICANÇO, 2003, p. 33).

A substituição da língua alemã pela língua espanhola ocorre “em 1942 [quando] o governo Getúlio Vargas determina a substituição do alemão pelo espanhol, motivado [...] pelo fato de o alemão ser a língua do inimigo na 2ª Guerra Mundial [...]” (LISBOA, 2009, p. 206). Da mesma forma, as mudanças trazidas pela reforma de 1942 determinam que a língua espanhola fosse incorporada gradualmente “[...] a quase todos os cursos da escola secundária” (PICANÇO, 2003, p. 34).

Por outro lado, mesmo com a entrada da língua espanhola no ensino secundário, o espaço da língua inglesa continua garantido pelo fato de que essa era a língua usada na maioria das transações comerciais. Além disso, politicamente, no momento pós-segunda guerra mundial, o Brasil fica em uma situação de maior dependência em relação aos Estados Unidos nos acordos comerciais, de modo que a necessidade de aprender o inglês também aumenta (LISBOA, 2009).

Com o desenvolvimento econômico, iniciado nos anos 50, em razão do surgimento das indústrias (CAPUTO; MELO, 2009), o currículo, que antes era mais voltado para a área das humanidades, passa a ter um caráter mais técnico, o que levou a uma notória diminuição na carga horária destinada às disciplinas de línguas estrangeiras, tradicionalmente associadas àquela área de conhecimento.

Já na década de 60, pelo surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n°. 4.024 de 1961 (LDB/61), os estados ficam responsáveis

pela inclusão ou não da língua estrangeira no então segundo grau e, pela demanda do mercado, a língua inglesa continua sendo a mais valorizada (LISBOA, 2009).

Em 1971, os governantes militares reformaram a LDB/61 e esta foi substituída pela LEI nº 5.692/71, que centrava o ensino no desenvolvimento de uma habilidade profissional, o que, pelo entendimento da época, desobrigava o ensino de línguas estrangeiras. Essas seriam trabalhadas apenas de modo instrumental como uma ferramenta específica para certos fins, como a leitura (PICANÇO, 2003).

Desse modo, as disciplinas de línguas estrangeiras mudam de lugar na grade curricular comum, passando à parte de diversificação. Com esse formato, tem início “a democratização do acesso à escola”, com foco em um ensino voltado mais para capacitar pessoas que desempenhassem funções técnicas, que não precisariam necessariamente saber línguas estrangeiras. Para Picanço (2003), “a ampliação da obrigatoriedade de ensino escolar seria o resultado tanto das exigências dos políticos em favor da democratização do ensino, quanto dos industriais e economistas” (PICANÇO, 2003, p. 41), uma vez que, naquele momento, o país necessita de mão de obra capacitada para atuar nas indústrias que se encontram em pleno desenvolvimento.

Assim, em termos de ensino de língua, a LEI 5.692/71 permanece valorizando quase unicamente o português, em razão do seu caráter de língua nacional: “No ensino de 1º. e 2º. graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (LDB/71).

Como afirmamos anteriormente, quanto às línguas estrangeiras, estas foram desaparecendo das grades curriculares formais, apesar de a LDB/71 possibilitar, por meio de seu artigo 8º, que “em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe”. Com base nessa brecha, “muitas escolas mantiveram o ensino de mais de uma língua, na maioria dos casos o inglês e o francês” (PICANÇO, 2003, p. 45). A esse momento histórico, a autora denomina de *desprovincialização do país*:

O aspecto de desprovincialização na elaboração da lei significava estar sincronizado com as tendências mundiais sem estar atrelado a nenhum modelo cultural como único, fosse europeu ou não. No entanto, durante a sua implantação, a partir de meados da década de 70, passa a significar a adoção do modelo norte-americano (PICANÇO, 2003, p. 45).

Assim, uma das características da desprovincialização está relacionada à tentativa de tornar o Brasil mais internacionalizado, mas, como é possível perceber, a partir dos anos 70, o intento de internacionalizar o país

acabou enveredando quase exclusivamente para o lado dos Estados Unidos, conforme observamos, a seguir:

Em relação ao inglês, Phillipson (1992), em sua análise do chamado *Imperialismo Linguístico da Língua Inglesa*, afirma, a partir de documentos oficiais dos governos norte-americano e inglês, que a difusão da língua inglesa ao longo do século XX (patrocinada por esses dois países via Conselho Britânico, por exemplo) atendeu a interesses políticos e econômicos dessas nações (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 317, grifos do autor).

De acordo com o autor, a língua inglesa compõe o currículo escolar brasileiro desde o império; talvez por este motivo o modelo norte-americano tenha prevalecido, ou seja, torna-se visível qual é a política linguística e cultural praticada pelo Estado brasileiro em termos de ensino de língua estrangeira na escola. O patrocínio de estudos e projetos educacionais mantidos pelo Conselho Britânico impulsiona a manutenção e predomínio de uma única língua estrangeira na grade curricular.

Por essa razão, segundo o autor, se a língua espanhola vivenciasse um momento de *incentivo* para sua entrada no currículo escolar brasileiro pela obrigatoriedade, por meio da LEI 11.161/2005, mais uma vez se repetiria “[...] uma prática (de política linguística e cultural) largamente utilizada ao longo da história” (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 317). O que em nosso entendimento não favorece a possibilidade de ensino e aprendizagem imersos em uma diversidade linguística evidenciada no Brasil (OLIVEIRA, 2003).

Nesse contexto e mais especificamente no estado do Paraná dos anos 70 e 80, essa situação passa a ser vivenciada principalmente por escolas que ofertavam mais de uma língua estrangeira, como era o caso do Colégio Estadual do Paraná, que sofreu o impacto da diminuição, no seu quadro de professores, no número de docentes que ministravam outras línguas estrangeiras, além do inglês, porque o governo não dispunha de uma política de investimento na formação de professores (PICANÇO, 2003). E nesse sentido,

[o] francês e o espanhol foram sendo paulatinamente substituídos. Exemplo disso era, em 1971, o quadro de efetivos da área de línguas do Colégio Estadual do Paraná: dos trinta e três professores, dezessete eram de inglês, quase o dobro do número de professores de francês que eram apenas dez. Nessa época ainda existiam quatro professores de latim, um de grego e apenas o professor FRIGÉRIO de espanhol (PICANÇO, 2003, p. 47 – destaque da autora).

As substituições do francês, do espanhol, do latim e do grego pelo inglês podem ter incentivado o aparecimento dos centros de línguas estrangeiras modernas nos estados de São Paulo e Paraná (LISBOA, 2009). Ou seja, com a falta de investimento na contratação de professores para as cadeiras das outras línguas, os professores começaram a se organizar em

associações para que tivessem como continuar trabalhando em suas áreas de atuação. E os professores que restaram nas escolas, para garantir sua permanência, assumiram aulas de língua portuguesa e se uniram em centros de línguas (PICANÇO, 2003).

De acordo com o que explica Picanço (2003), no final da década de 70 e início de 80, com o início da redemocratização é que voltam as disciplinas de línguas estrangeiras para o núcleo comum. Assim, começam a ser concebidas novas possibilidades de fortalecimento das línguas estrangeiras na escola – que, nessa época, como já apontamos – praticamente se restringia à língua inglesa. Há quem afirme que essa política em prol do “só inglês” se explica em razão dos altos investimentos feitos pelos bancos norte-americanos no Brasil, assim como em razão dos acordos firmados entre governo brasileiro com bancos e do panorama mundial que valorizava apenas o inglês, devido às exigências tecnológicas do mercado mundial (PICANÇO, 2003).

Já a língua espanhola, ao contrário, não tinha representatividade política que a elevasse ao patamar de língua estrangeira necessária para o comércio e diplomacia nessa época. A língua espanhola foi mantida apenas nos currículos de escolas de cidades que faziam fronteira com os países hispanófonos, juntamente com a língua inglesa. É dessa forma que, no fim da década de 70, a língua espanhola quase desapareceu das grades curriculares. Em Curitiba, por exemplo, o Colégio Estadual do Paraná manteve a disciplina apenas pela insistência de alguns professores, como o professor Frigério<sup>4</sup> (PICANÇO, 2003).

Nessa perspectiva, na década de 80, iniciaram-se manifestações pela volta da democracia e, por sua vez, as associações de professores de línguas estrangeiras, insatisfeitas com a realidade vivida, “[...] começam a buscar soluções, individual ou coletivamente” (PICANÇO, 2003, p. 53). No Colégio Estadual do Paraná, por exemplo, foram criados cursos de línguas estrangeiras para atender a demanda de pessoas interessadas em aprendê-las (além de alunos eram atendidas pessoas da comunidade em geral). Além do espanhol, eram ofertadas aulas de inglês, alemão e francês. Nesse momento, nasciam os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), que, paulatinamente, foram levados para outras escolas de Curitiba e de outras cidades no Paraná, como Rolândia e Ponta Grossa (primeiras cidades a sediarem os CELEM fora da capital).

Naquela época, para atuar no CELEM, os professores precisavam fazer parte do quadro de docentes efetivos do colégio, exigência que dificultou a manutenção e ampliação dos cursos. Assim, “novamente as iniciativas dos professores esbarravam em limitações impostas pela falta de uma política que garantisse a formação e manutenção de quadros de professores” (PICANÇO, 2003, p. 55).

A autora enfatiza que uma das razões alegadas pelas pessoas que não se interessavam em estudar espanhol dizia respeito ao fato de que, até

<sup>4</sup> O professor Francisco Frigério é citado no livro de Picanço (2003).

aquele momento, não era possível, no vestibular, realizar uma prova de espanhol como língua estrangeira. Foi então que nessa mesma década “[...] a professora DEUCÉLIA<sup>5</sup> fez a proposta de se incluir o idioma como opção para as provas de vestibular” (PICANÇO, 2003, p. 55, caixa alta pela autora). Desse modo, uma ação de política educacional possibilitou, de alguma maneira, a inserção da língua espanhola na educação formal, pois, se fosse conteúdo que pudesse ser exigido no vestibular, teria maior aceitação pela comunidade e alunos das escolas regulares.

<sup>5</sup> Reproduzimos a forma adotada pela autora, Picanço (2003), para se referir à professora.

De acordo com a entrevista que a professora Deucélia concedeu a Picanço (2003), em 2000, a partir do momento em que se incluiu a prova de língua espanhola como opção no processo de seleção do vestibular da Universidade Federal do Paraná, apareceram, cada vez mais, interessados em estudar espanhol. Pessoas estas que, posteriormente, seriam os professores que ministrariam as aulas preparatórias para os alunos que fariam vestibular na capital paranaense.

## **A necessidade de uma política plurilíngue**

Diante dos argumentos citados anteriormente, acreditamos que o percurso percorrido pelos professores de línguas estrangeiras, em geral, e especificamente pelos professores de espanhol, no intuito de ampliar a diversidade de oferta de línguas estrangeiras nas grades curriculares do estado do Paraná, foi cheio de percalços, já que, por vários motivos e em muitos momentos, evidenciava-se uma política de descaso para com o ensino de línguas estrangeiras na escola, seja porque estas eram simplesmente retiradas do currículo, seja porque passavam à condição de disciplinas extracurriculares. Por sua vez, esse descaso pode ter sido reflexo da “opção” por um tipo específico de desprovincialização, por meio de um processo de internacionalização que valorizava apenas uma língua e cultura estrangeira, ou seja:

O estreitamento das relações de dependência econômica e tecnológica com os Estados Unidos fazia arrefecer as paixões pela França como ideal de modernidade e civilização. A tentativa de passar a fazer parte do mundo globalizado faz com que a opção seja também por um currículo mundial, que na época seguia o modelo norte-americano. Esta opção, na verdade, resulta na negação do ideal de desprovincialização, pois propicia o atrelamento a um único referencial cultural. (PICANÇO, 2003, p. 53).

Muito embora houvesse a proposta de rever os interesses do Estado, no que diz respeito ao incentivo da internacionalização por meio da negação da condição de província, podemos dizer que a implantação da LEI 5.692/71 contribuiu para o isolamento do Brasil dentro da América Latina, no sentido de que afastou a possibilidade de ampliação de oferta de maior diversidade entre as línguas estrangeiras na escola. A LEI 5.692/71 dava margem para

que cada instituição a interpretasse a sua maneira – e dentro das suas possibilidades. Acompanhemos o que dizia a lei, no artigo 8º:

Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

§ 1º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a sequência dos estudos.

§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe. (BRASIL, 1971).

Nesse sentido, com a necessidade de política linguística plurilíngue e a oferta de uma maior diversidade na área das línguas estrangeiras modernas, os professores de línguas estrangeiras, organizados em associações, fomentaram a criação de novos cursos no CELEM, criado nos anos 80 e abalizados pela Secretaria de Estado de Educação, nos anos 90 (PICANÇO, 2003). Desse modo, além de favorecer aos alunos mais opções no que diz respeito às línguas estrangeiras que seriam ofertadas no CELEM, também os professores seriam beneficiados, pois teriam a oportunidade de atuar em suas áreas de conhecimento, já que, devido à diminuição de cadeiras para as línguas estrangeiras, muitos deles tiveram que passar a atuar em outras áreas de conhecimento.

Uma maior diversidade de línguas estrangeiras a serem ensinadas na escola – ia à contramão da tradição do ensino monolíngue do inglês, já que essa era a única ofertada na grade curricular – até em razão da volta da redemocratização do ensino, despontam na América Latina novas possibilidades de ampliação da área do ensino das línguas estrangeiras.

Se, no início dos anos 80, a hegemonia do inglês era um fato dado e não contestado, a partir do processo de democratização do país ela passou a ser questionada cada vez mais. Com o trabalho das associações, entidades afins, e com a ajuda de consulados e embaixadas, foi possível a quebra do monolingüismo no ensino de línguas. (PICANÇO, 2003, p. 68).

Ainda que, conforme trouxemos anteriormente, a possibilidade de entrada de outras línguas estrangeiras nos currículos escolares estivesse vinculada a manobras políticas e econômicas como, por exemplo, investimentos de outros países na economia nacional brasileira, parece ter-se iniciado outra etapa, pautada por leis e diretrizes de bases educacionais a serem inseridas na reforma educacional brasileira a partir de 1996. Entretanto, se para ampliar



a diversidade linguístico-cultural fosse preciso fazer acordos mercantis, na década de 90, o MERCOSUL confirma que a política linguística não se estabelece separadamente da política econômica e social.

Por causa da criação do Mercosul, na última década o espanhol começa a dividir esse cenário, mais por motivos econômicos do que por uma intenção integradora do ponto de vista social e cultural. [...] a partir do início dos anos 90, o idioma começou a ser oferecido em várias escolas particulares e públicas como disciplina escolar, obrigatória ou opcional. (PICANÇO, 2003, p. 69).

Ao longo de sua trajetória, o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras parecem ter se deparado com tantos problemas que a realidade do seu ensino formal na escola começou a tomar outros rumos somente a partir da década de 90. Ora incluída no tronco comum, ora passando à parte diversificada do currículo, o tratamento dado a essa disciplina deixou a desejar em vários sentidos. Um dos problemas que podemos indicar diz respeito ao tratamento que a disciplina recebeu e recebe na formatação da grade curricular escolar. É possível que tal movimento vivenciado pelas línguas estrangeiras possa ter desencadeado determinadas crenças recorrentes a respeito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na escola.

Explicamos: a geração dos anos 80 (e aqui nos incluímos) foi educada formalmente em uma escola que afirmava que *a disciplina de língua estrangeira não reprovava*; o professor que ministrava as aulas de língua estrangeira, em geral, o fazia para *preencher sua carga horária*. Ou seja, nem sempre o professor que lecionava inglês (ou outra LE) tinha formação na área. Assim, *grosso modo*, os professores faziam de conta que ensinavam e os alunos, que aprendiam (ZAGURY, 2006). Estudos indicam que esse formato utilizado para com as línguas estrangeiras na educação básica pode ter influenciado a geração que crê que *não se aprende língua estrangeira na escola pública* (LIMA, 2011). Vejamos o que dizem os PCNs/BRASIL (1998) sobre o ensino de língua estrangeira:

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira *não é visto como elemento importante na formação do aluno*, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, *essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo*, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno (BRASIL, 1998, p. 24, grifos nossos).

Desse modo, é possível afirmar que o ensino das línguas estrangeiras na educação básica sofreu alguma mudança em razão da nova Lei de

Diretrizes e Bases (1996). Para Zagury (2006), a implantação dessa lei propôs somente mudanças nas atitudes dos profissionais inseridos nos contextos educacionais, sem considerar, entretanto, a necessidade de propor soluções para a falta de capacitação dos professores por meio do investimento na formação continuada, por exemplo:

A despeito do que preconizou a lei de Diretrizes e Bases em 1996, ano de sua entrada em vigor, e que também marcou o início da década da chamada Década da Educação, persistem no Brasil professores leigos; muitos não recebem um salário mínimo mensalmente; outros leem e escrevem mal. Mas, apesar de tudo isso, as autoridades esperam que o professor, assim, de hora para a outra, aprenda assuntos que nunca foram sua escolha profissional; e também que, num passe de mágica, mude sua metodologia de ensino com entusiasmo e empenho [...] No Brasil, as mudanças educacionais têm sido ‘de papel’, ocorrem na ‘lei. (ZAGURY, 2006, p. 44-45).

O desabafo da autora se refere à educação formal em sentido amplo, mas em relação à situação dos professores de línguas estrangeiras, a descrição se encaixa perfeitamente, uma vez que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDB/96) orientava que a oferta da língua estrangeira era obrigatória no ensino fundamental. As escolas deveriam optar pela língua que ofertariam de acordo com suas possibilidades (Art. 26 § 5º). No caso do ensino médio, a lei sustentava que fosse incluída uma língua estrangeira moderna, de caráter obrigatório e uma segunda língua eleita pela comunidade escolar como optativa, de acordo com a capacidade da escola (Art.36, Inciso III). Ou seja, mudanças foram propostas, entretanto a preocupação em definir a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola abre novos precedentes para as escolas. Como definir que língua seria obrigatória? De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, alguns fatores precisam ser considerados, quais sejam:

O fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21).

Segundo Almeida Filho (2009), a “valorização” do ensino de leitura em detrimento do trabalho com as quatro habilidades tem base na história, diga-se de passagem, pouca relevância das disciplinas de línguas estrangeiras dentro do currículo, que, por sua vez, valorizava o ensino da língua materna:

O descomprometimento oficial com o ensino escolar das línguas confirmado e reconfirmado pelas autoridades escolares no desdém que se dedica à

disciplina deu ainda um passo decisivo nos anos 90 com a prática generalizada da terceirização do ensino de línguas mediante contrato com escola de línguas das cidades. O propósito educacional já debilmente previsto e praticado da aprendizagem de línguas sofreu com isso outro duro revés. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 39).

Por outro lado, é importante não perder de vista que, apesar de estarmos no século XXI, isso não significa que o currículo escolar em vigência atualmente seja tão diferente daquele proposto, em 1917, cujo objetivo era capacitar o indivíduo para tecnicamente desenvolver alguma função, como os trabalhos em linha de montagem, como bem lembra Tadeu da Silva (2004).

Por isso, podemos afirmar que a inclusão ou a exclusão de uma disciplina de língua estrangeira nos currículos é um processo que se vincula a uma visão de política linguística veiculada em documentos oficiais, cujos princípios nem sempre vão ao encontro das possibilidades de ensino e aprendizagem plurilíngue para a aquisição de conhecimento de forma mais ampla. Para Almeida Filho (2009, p. 66), ensinar “uma língua estrangeira equivale a [ensinar] outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse institucionalizado em conhecê-la”.

O trajeto da inclusão/exclusão das línguas estrangeiras nas grades curriculares no Brasil está relacionado a determinados fatos políticos, econômicos e sociais, os quais foram decisivos para a manutenção ou não do ensino de determinada língua estrangeira na grade curricular das escolas de educação básica. Vejamos:

Constatamos, em primeiro lugar, que as finalidades de ensino da língua estrangeira, no geral, e do espanhol, especificamente, respondem tanto a expectativas políticas do governo, como a expectativas culturais da sociedade, em seus vários segmentos, representados, muitas vezes, por interesses antagônicos. (PICANÇO, 2003, p. 186).

Nesse sentido, podemos dizer que a trajetória aqui apresentada sucintamente permite que nos situemos a respeito de como se deram os diversos processos de inclusão e exclusão das disciplinas de línguas estrangeiras nos currículos escolares brasileiros, do século XIX ao início do século XXI. A partir de então, mais especificamente em 2005, depois do advento do MERCOSUL (em 1991), a partir do decreto da a LEI 11.161/2005<sup>6</sup> que trazia a obrigatoriedade da presença da disciplina de língua espanhola nas escolas públicas de ensino médio. Pela lei, a oferta é obrigatória, mas a matrícula do aluno, facultativa e as escolas dispõem de cinco anos, a partir da data da publicação da lei, para se adaptarem a ela.

Por outro lado, a inserção da língua espanhola no currículo, como disciplina de oferta obrigatória, conforme a LEI 11.161/2005, não parece desvelar que os estudos deste idioma tenham se fortalecido durante o período de 2005 até 2017, ano da revogação lei.

<sup>6</sup> Conforme afirmado anteriormente, a lei 11.161/2005 provavelmente esteja no cerne dos acordos comerciais, especialmente do MERCOSUL, mas não somente com os países da América Latina já que a Espanha, depois de sua implantação, passou a investir fortemente na formação de professores de espanhol aqui no Brasil (FERNÁNDEZ, 2005).

Desde 2009, o Ministério da Educação (MEC) esclarece, em sua página na Internet, qual a situação da língua espanhola no Brasil. Ainda naquele ano, o então ministro Fernando Haddad trouxe a público, por meio de uma carta de intenções<sup>7</sup> firmada entre o Instituto Cervantes e o governo federal, a notícia de que a língua espanhola passaria a ser levada às escolas pela educação a distância com a instalação de banda larga, nas escolas do país.

A informação chocou os professores de língua espanhola do Brasil, pois estes estavam confiantes na possibilidade de que seriam ofertadas novas cadeiras, nas escolas, para a área. Mas, ao contrário do que esperavam, o Instituto Cervantes, órgão diretamente ligado ao governo espanhol, seria o único responsável pela capacitação e formação dos futuros responsáveis pelo ensino do Espanhol/Língua Estrangeira nas escolas brasileiras.

Por essa razão, perguntamos: houve verdadeiramente alguma mudança significativa na condução destas disciplinas? Elas passaram a ser tratadas como importantes para a formação do aprendiz brasileiro? Para refletir sobre tais questionamentos, nos apoiamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que apresentam alguns dos propósitos que justificam a presença das línguas estrangeiras nas grades curriculares, a saber:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;
- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo.);
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses). BRASIL (1998, p. 92).

<sup>7</sup> Mais informações em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14072](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14072)

A proposta parece relevante e bem justificada, já que o próprio documento defende a presença de um plurilinguismo nas grades curriculares. Entretanto, a política praticada verdadeiramente para com as línguas estrangeiras, especificamente neste país, não afirma (ou afirma e depois se contradiz) se estas são ou não relevantes para a formação dos alunos.

Não é preciso ser pesquisador na área de educação para saber que aprender outras línguas auxilia na formação do cidadão, pois, quanto mais conhecemos sobre o outro mais nos inseriremos na diversidade. Quanto mais pudermos circular entre as diversas línguas, culturas, crenças e costumes, melhor estaremos preparados para atuarmos na sociedade. Conforme o documento PCNs/BRASIL (1998), o aprendizado das línguas estrangeiras nos possibilita enfrentar as mais diversas situações sociais e diárias, tanto em nosso bairro, cidade, país, quanto em outros lugares, com mais confiança. Circular entre as línguas é ter autonomia para compreender que língua é língua enquanto representação da linguagem de um grupo de pessoas<sup>8</sup>, tenha esta o *status* de línguas materna ou estrangeira.

Infelizmente, o que temos acompanhado é a promulgação de leis e documentos que intervêm diretamente no setor educacional, mas não garantem aplicabilidade e tampouco qualidade. De acordo com o que acompanhamos, nesse breve esboço sobre a história das línguas estrangeiras no país, os decretos e as leis – ou seja, toda forma de intervenção feita na educação parece não seguirem os preceitos de um plurilinguismo. Exemplo disso foi a última reforma do ensino médio na educação brasileira, com a promulgação da LEI 13.415/17, sancionada pelo presidente em exercício da República, Michel Temer, que reformula esta etapa da educação no País. O texto aprovado é o mesmo que foi confirmado pelo Senado e a Câmara dos Deputados. Teoricamente, o novo ensino médio prioriza a flexibilização da grade curricular, a articulação com a educação profissional e a educação integral com apoio financeiro do governo federal e novamente torna obrigatório o ensino da língua inglesa e optativo o ensino da língua espanhola<sup>9</sup>. Para estabelecer o inglês como única língua estrangeira na matriz curricular, a LEI 13.415/2017, inclusive, revoga a LEI 11.161/2005.

Assim, o que vemos no Brasil são professores de espanhol e de inglês principalmente, que procuram compreender por que o ensino das línguas estrangeiras nas escolas regulares fracassa (LIMA, 2011), enquanto os responsáveis pela elaboração das leis fixam e ditam normas, fazem alianças de interesses políticos e econômicos em que simplesmente promovem uma política linguística baseada no “toma lá dá cá”, usando uma expressão bem simples da língua portuguesa. Ou seja, não se faz uma política linguística baseada na possibilidade de estudos da diversidade, e sim de acordo com as vantagens políticas e econômicas que o país terá com esta ou aquela aliança para inserir ou excluir uma língua estrangeira dos currículos educacionais brasileiros.

<sup>8</sup> Barros (2005, p. 151) diz que “a língua e a linguagem têm uma relação de ir e vir com a sociedade. Elas são elementos sem os quais o homem não se organiza em sociedade. Quer dizer, a organização social depende da linguagem e os fatos da língua dependem dessa organização social e vão variando, mudando, construindo discursos, trabalhando com questões de ideologia e com todos esses elementos que estão ligados ao fato de que o homem é um ser linguístico e social, e de que essas duas coisas não se separam”.

<sup>9</sup> Conforme o parágrafo § 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Além disso, o movimento econômico, social e histórico desvela um mundo competitivo em que o conhecimento de línguas, ao mesmo tempo em que é considerado fundamental, por outro lado está associado aos entraves enfrentados no passado. Estes, por sua vez, não parecem ter mudado muito, considerando que as autoridades continuam dando pouca importância à qualidade do ensino ofertado. Parece que sua preocupação cada vez mais se volta apenas à quantidade de pessoas que estão frequentando a escola (não que isso não seja fundamental – a escola deve ser para todos), e não propriamente à qualidade, que tem sido aferida por avaliações oficiais, como as do ENEM, PROVA BRASIL e PROVINHA BRASIL. Resta saber se os números revelados por essas avaliações indicam que estes alunos estão realmente aprendendo ou apenas refletem os números que satisfazem as instituições financiadoras internacionais.

Compreendemos que as políticas educacionais se responsabilizam por normatizar e fazer funcionar os mecanismos que regulam a educação e que o fazer político é um gesto que envolve pessoas, demanda vontade e interesses. Por isso, as práticas políticas abrangem fatores relacionados às aspirações dos sujeitos?

Neste sentido, entra em jogo um emaranhado de atributos de valores (como o de considerar que uma disciplina tem maior relevância que outra, por exemplo), em que as crenças pessoais e coletivas estão relacionadas, já que quando tratamos de compreender o lugar das línguas estrangeiras no currículo brasileiro não há como nos distanciarmos dos movimentos políticos, econômicos e sociais vivenciados pelo Estado brasileiro. Para quem são feitas as leis e em que direção seguem as políticas linguísticas?

## **Considerações finais**

Ao concluirmos este artigo, consideramos que o currículo, enquanto documento, além de ser influenciado pela política, pela economia e pelos poderes instituídos percebe-se que os fatos aqui trazidos prenunciam movimentos desenvolvidos na sociedade como um todo que interferem diretamente na escola.

Por vezes e entendendo os professores e professoras de línguas que somos, precisamos perceber que mais significativo que trabalhar com o ensino e a aprendizagem de um sistema simbólico representativo da linguagem, quiçá seja trabalhar com as diversidades e aplicabilidades dos códigos linguísticos em interação, como forma de ampliar os nossos horizontes culturais e sociais enquanto seres humanos.

Por tudo isso, é que a língua, seja esta estrangeira, nativa, materna, segunda língua, língua de contato etc., o mais relevante para os agentes envolvidos no processo de ensiná-la ou aprendê-la é compreender que fazer política linguística é ter noção sobre o quanto esses processos envolvem o

outro, por meio das ações do Estado sobre o currículo e sobre a sociedade como um todo. Segundo Hamel (1988), o movimento de política linguística envolve muitos interesses que podem gerar conflitos e resistências entre os grupos envolvidos que podem ser os majoritários (com força política e econômica) e os minoritários (em geral os grupos oprimidos).

Assim, os professores e as professoras de línguas estrangeiras, não podemos entender o percurso das línguas estrangeiras pelo currículo como algo trágico e nos reconfortarmos nos percalços do trajeto das línguas estrangeiras como algo dado, que nos leva ao conformismo. Se há uma política linguística em curso, a nossa responsabilidade é de cada vez mais pesquisarmos e levarmos essas discussões para as salas de aulas, para os projetos e para as nossas pesquisas, com o intuito de ampliarmos os debates e as perspectivas sobre os porquês do tratamento político para a inserção/exclusão das línguas estrangeiras no currículo, pois, entendemos que praticar uma política linguística a partir do plurilinguismo pode ser uma forma de abarcar maior diversidade cultural e linguística por meio do currículo educacional praticado em sala de aula.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. 3. ed.. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2009.

BRASIL. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso 06 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. LEI 11.161, de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm). Acesso em: 02 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. LEI 13.415 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Acesso em 13 mar. 2017.

CAPUTO, Ana Cláudia; MELO, Hildete Pereira de. A Industrialização Brasileira nos Anos de 1950: Uma Análise da Instrução 113 da SUMOC. **Est. econ.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 513-538, jul.-set. 2009.

HAMEL, Rainer Enrique. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In.: OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, novas perspectivas em política linguística**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB). Florianópolis. IPOL, 2003.

\_\_\_\_\_. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ESCOLAR, Alberto *et al.* (Org.) **Política Linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988. p. 41-73.

LIMA, Diógenes Candido de. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LISBOA, Maria Fernanda Grosso. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Revista Sínteses**, Campinas, v. 14, p. 199-217, 2009.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino - **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O Ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005. 18-24 p.

PESSOA DE BARROS, Diana Luz. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana. (Orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005. p. 149-157.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (Org.). **Declaração Universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas em política linguística**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALAB); Florianópolis: IPOL, 2003.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: UFPR, 2003.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. “[...]  **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**”: exames de línguas e política linguística



para o inglês no Brasil. 2011, 194 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

*Recebido em agosto/2018.*

*Aceito em janeiro/2019.*

# CARTOGRAFIAS LITERÁRIAS: A ANTOLOGIA E O ENSINO

## LITERARY CARTOGRAPHIES: THE ANTHOLOGY AND TEACHING

Analice de Oliveira Martins\*

IFF

**Resumo:** Este artigo pretende avaliar alguns impactos dos Estudos Culturais sobre os Estudos Literários e suas repercussões e desdobramentos no Ensino de Literatura, em particular, da literatura brasileira. A politização do discurso literário é consequência do fértil diálogo entre a Antropologia, a Sociologia e a Literatura. Nesse sentido, será discutido, do ponto de vista teórico, o boom de antologias centradas em uma das variantes do processo mais complexo da identidade cultural pós-moderna e suas implicações para o Ensino, buscando avaliar vantagens e desvantagens ocasionadas por tal tendência do mercado editorial brasileiro. Entre as antologias a serem analisadas, destacam-se *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira* (2004), + *30 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira* (2005), *Entre nós: contos sobre homossexualidade* (2007), *Questão de pele: contos sobre preconceito racial* (2009), de Luiz Ruffato, e *Primos: história da herança árabe e judaica* (2010).

**Palavras-chave:** Antologia. Ensino. Estudos Culturais.

**Abstract:** This article intends to evaluate some impacts of Cultural Studies on Literary Studies and its repercussions and developments in Literature Teaching, in particular, from brazilian literature. The politicization of literary discourse is a consequence of the fertile dialogue between Anthropology, Sociology and Literature. In this sense, the theoretical boom of anthologies focusing on one of the variants of the more complex process of postmodern cultural identity and its implications for teaching will be discussed, seeking to evaluate the advantages and disadvantages caused by such a tendency in the publishing market brazilian. Among the anthologies to be analyzed, *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira* (2004), + *30 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira* (2005), *Entre nós: contos sobre homossexualidade* (2007), *Questões de pele: contos sobre preconceito racial* (2009), de Luiz Ruffato, e *Primos: histórias da herança árabe e judaica* (2010).

**Keywords:** Anthology. Teaching. Cultural Studies.

### Introdução

Em grego, a palavra *anthós* significa flor. Uma antologia é, portanto, um tratado acerca das flores, um florilégio. O desconhecimento das origens das palavras costuma afastar os significados mais profundos dos conceitos.

\* Professora Titular do Instituto Federal Fluminense com Pós-Doutorado em Literatura Brasileira pela Università degli Studi Roma Tre. E-mail: analice.martins@terra.com.br.

Para o senso comum, as antologias cumprem a função de recolher e selecionar o que deve ser guardado como representativo da obra de um artista, de uma época, de um estilo, porque são suas flores mais expressivas. Resta saber quem diz o que é mais expressivo? Os críticos especializados, os leitores, as universidades, as academias? Quem delibera sobre o valor histórico que não necessariamente é o estético? Mais delicado ainda é perceber que valor e gosto nem sempre andam de mãos dadas. As editoras que as publicam contratam um organizador a quem cabe a responsabilidade pela escolha dos textos e a quem deveria também caber a explicitação dos critérios para o recorte apresentado. Se assim fosse sempre, as discordâncias entre as preferências de leitores - especializados ou não – se reduziria. Mas, na realidade, são os ruídos na compreensão que estabelecem o confronto de opiniões.

Do ponto de vista pedagógico e didático, as antologias podem ser um convite à leitura mais aprofundada das obras dos escritores nelas envolvidos ou uma espécie de mapeamento da literatura que se desconhece. Saber escolhê-las e usá-las em uma sala de aula é projeto de outra monta e razão deste artigo. O fato é que, no Brasil do século XXI, chama-se antologia ao que o tempo de maturação e de reflexão ainda não colocou à prova. Chama-se antologia ao que não passou por esse crivo e que, embora selecionado e organizado por alguém de credibilidade, já se vende como o que há de mais significativo. Ou seja, reuniões de textos que deveriam ser apresentadas como coleções ou coletâneas são oferecidas pelo mercado editorial com o selo e a recomendação de “antológicos”.

O que ocorre, no mercado editorial brasileiro no início do século XXI, sem querer problematizar desnecessariamente a questão, pode ser equivalente a vender gato por lebre. Como chamar de antologia a reunião de textos que foram feitos por encomenda para constarem de um livro como *Os cem menores contos do século*, organizado pelo escritor Marcelino Freire, que tem muitos méritos, mas antologia não é. O mesmo se aplica às publicações *Pátria Estrangeira* e *Os apóstolos*, da editora Nova Alexandria, compostas de contos feitos com exclusividade para seus projetos temáticos. Nada contra, *a priori*, em relação a essas seleções em que estão as novas faces da literatura brasileira contemporânea que devem ser conhecidas para que se tenha a medida e a compreensão do tempo presente.

Foi classificada como antologia a publicação da prestigiada revista literária inglesa *Granta* sobre aqueles que eram, segundo a opinião de sete jurados especializados, os vinte melhores jovens escritores brasileiros – aqueles com menos de 39 anos. A revista recebeu 247 inscrições de interessados que tivessem ao menos um texto já publicado ou contrato assinado para publicar obra de ficção. O resultado desta seleção foi anunciado durante a 10ª edição da FLIP (Festa Literária Internacional de Paraty), em 2012. O anúncio provocou, à época, a polêmica sobre os “vinte escritores mais odiados do Twitter”. A grita é sempre mais alta quando a expressividade,

que deve nortear qualquer seleção que se deseja representativa, está atrelada a qualificações como “melhores, maiores” etc.

A formação do leitor, no âmbito da Educação Básica no Brasil, está vinculada às exigências legais do MEC (Ministério da Educação e Cultura), da LBD (Lei de Diretrizes e Bases), e orientada pelos PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) e pelas políticas públicas da Educação. Ainda assim, via de regra, fracassa em qualquer das dimensões e funções da leitura literária, tais como a lúdica, a cognitiva, a pragmática, a sinfrônica e a evasiva. Fracassa também qualquer que seja seu objeto discursivo: obras canônicas, contemporâneas, de temáticas, gêneros e tipologias diferentes. Esse artigo não pretende diagnosticar nem contextualizar as causas dessa triste realidade, muito embora algumas dessas razões sejam tangenciadas na tentativa de compreender o papel que cumprem as antologias literárias na formação escolar do aluno-leitor, especialmente, a partir da última década do século XX, que assistiu a uma espécie de *boom* de publicações as mais variadas abarcadas pelo rótulo de antologias. Uma espécie de guarda-chuva multicolorido que não escamoteia os tentáculos do mercado editorial.

Mais do que fazer um levantamento de títulos e números, de caráter empírico-quantitativo, essa pesquisa pretende pensar as vantagens e desvantagens da adoção de antologias literárias na formação escolar brasileira do final do século XX e do início do século XXI em consonância com a emergência de políticas afirmativas ligadas aos Estudos Culturais e suas possíveis intervenções sociais, ou seja, quando a leitura literária é entendida como um processo de formação cidadã, além de suas dimensões cognitiva e estética.

As questões a serem discutidas, portanto, serão direcionadas à eclosão do que se poderia chamar de “literatura de escaninhos”, um título também pensado por mim para esta reflexão, uma vez que alude a agrupamentos e segmentações preocupados com a visibilidade de construções identitárias, para além dos critérios outrora reguladores das antologias, tais como: gênero literário, periodização, temática, geografia cultural.

Critérios como gênero, etnia, faixa etária, geração somam-se aos critérios paradigmáticos. Mais do que isso, a concepção mesma de antologia é esgarçada, revista, e o presente, por paradoxal que seja, se antologiza.

Em um país em que a formação do professor se precariza a cada década,<sup>1</sup> escolhas, indicações e recusas de obras dessa natureza ficam às vezes à mercê apenas da oferta do mercado editorial e de suas estratégias glamourizadas de divulgação.

## Definições e funções

Descartada a intenção de fazer um percurso historiográfico das antologias publicadas no Brasil a partir do século XIX, faz-se necessário estabelecer uma definição que possa dar conta de um fenômeno relativamente recente

<sup>1</sup> Um interessante diagnóstico sobre a formação de professores pode ser encontrado no artigo de Bernadete A. Gatti, intitulado “Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais”, publicado em 2014 (<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1899/1899.pdf>). Nele, a autora discute aspectos que contribuem para o que estou chamando de precarização da formação do professor: improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre o tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos a distância; despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores; e características socioeducacionais e culturais dos estudantes, permanência e evasão nos cursos. Aliados a tais aspectos encontram-se os baixos e aviltantes salários do professor brasileiro de escolas públicas de ensino fundamental e médio, conforme relatório de *Education at a glance*, na edição de 2017.

no Brasil – o *boom* das antologias – e seu atrelamento às condições mais plurais e globalizadas de nossa realidade.

Como já afirmado preliminarmente, por definição etimológica, “antologia” (do grego *anthología*) é uma seleção de flores, um florilégio. Estendida a conceituação às práticas literárias, constitui uma antologia a seleção criteriosa de obras e autores pertencentes a uma época, a uma geração, a uma nacionalidade, a um gênero literário, a uma temática. Ora, é justamente aí, na condição de escolha, que entram as vantagens e as desvantagens de sua propedêutica na formação escolar do aluno-leitor. É desse público leitor que estou tratando.

Quem seleciona? Quem está autorizado a selecionar? Seleciona com que critérios e com que intenções? Caso essas questões não sejam levadas em consideração, na indicação de antologias para leitura na escola, corre-se o risco de uma problemática descontextualização político-literária de obras e autores. Corre-se também o risco de um vale-tudo literário com apelo falsamente democratizador.

O escritor Luiz Ruffato, para além de sua produção ficcional, tem ocupado importante espaço na cena literária com a organização, nas últimas duas décadas no Brasil, de várias antologias, entre as quais destaco, por razões que serão explicadas à frente, as seguintes: *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*; + *30 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*; *Entre nós*: contos sobre homossexualidade; *Questão de pele*: contos sobre preconceito racial.

Em artigo intitulado “Antologias (I)”, publicado no jornal eletrônico *Rascunho*,<sup>2</sup> afirma:

As antologias servem, de maneira geral, para evidenciar e consolidar nomes, e serão tanto mais significativas quanto maior a capacidade de apreensão do “espírito do tempo” demonstrada pelo responsável pela recolha dos autores. Ao fim e ao cabo, trata-se de um esforço para tornar canônicas as obras escolhidas, ou seja, para normatizar o gosto literário, baseado em interesses os mais diversos, sejam da sociedade, do mercado editorial ou de grupos, marginalizados ou não. Assim, eleito um “critério” (tema e região de origem aparecem com maior frequência), escritores sobejamente conhecidos são reunidos a outros em processo de reconhecimento, numa mistura que intenta avaliar estes pela respeitabilidade daqueles. Mesmo as seletas geracionais, que prescindem dessa mescla, necessitam, para serem aceitas, de um garantidor, que pode ser o autor de prestígio que assina a apresentação do livro, a editora que empresta crédito ao projeto, ou o grupo que sustenta a ação (RUFFATO, 2013, p.11).

Destaco três aspectos mencionados pelo escritor, como necessários, para a elaboração de uma antologia: 1 - a apreensão do “espírito do tempo”, que talvez, possamos chamar, não sem receio, de “representatividade”; 2 - os “critérios” e 3 - a “normatização de um gosto”. A apreensão do “espírito do

<sup>2</sup> [http://rascunho.com.br/wp-content/uploads/2013/04/Book\\_Rascunho\\_97.pdf](http://rascunho.com.br/wp-content/uploads/2013/04/Book_Rascunho_97.pdf)

tempo” seria uma atribuição do organizador e, talvez, requeira a percepção de tendências, recorrências, rupturas, revelando o caráter sociológico que toda antologia deve conter. Caráter sociológico no seu sentido *stricto*, de estudo dos comportamentos sociais que certamente estarão refletidos na literatura de um determinado tempo. Os “critérios” ficam a cargo do organizador ou mesmo da proposta editorial e são condição *sine qua non* para a organização de uma antologia, diria mesmo, sua condição de sobrevivência, o que empresta ao recorte ou à seleção, coerência interna e razão para as possíveis reterritorializações que um texto sofre ao migrar de sua condição primeira de produção para um outro local de enunciação. Os critérios seriam, de certa forma, uma salvaguarda aos impressionismos de gosto e preferências, às ações entre amigos etc. Já a “normatização de um gosto” acaba por ser a consequência desejada pelo organizador, pela editora, caso a antologia vingue em seu propósito de seleção. “Normatizar um gosto” pode implicar a construção de um cânone, incluindo novos autores e excluindo outros.

Nesse sentido, é interessante observar as considerações que o professor italiano Giorgio de Marchis faz, na apresentação de *Lusofônica*, “coletânea antológica”, acerca do inevitável processo de exclusão e renúncia que se opera na organização e seleção de uma obra de tal natureza. Quem o faz, deve explicitar suas intenções e critérios, sob pena de recair em pretensões generalistas:

Os critérios que orientaram a preparação desta antologia são o resultado de uma abordagem prudente da Lusofonia. Não vou me alongar sobre o fato de que, como qualquer coleção antológica, a *Lusofônica* também é uma seleção que não é exaustiva, pois envolveu exclusões. Essa consideração óbvia, consequência do fato de que toda escolha é sempre uma renúncia, é, no entanto, particularmente necessária, uma vez que o horizonte deste livro é deliberadamente supranacional, e dezenove histórias certamente não esgotam o panorama da nova narrativa em língua portuguesa. O primeiro critério adotado é de natureza linguística: todas as histórias, embora provenientes de três continentes e quatro nações (Angola, Brasil, Moçambique e Portugal), foram escritas em português. O horizonte, não obstante alguma literatura que não esteja aqui representada, é, portanto, declaradamente lusófono. O segundo parâmetro é, ao contrário, geracional: os dezenove escritores selecionados são, de fato, todos nascidos nos anos setenta e publicaram seu primeiro trabalho depois de 1995. Apesar de o limite cronológico superior (1970) ter penalizado escritores indiscutivelmente interessantes e de notável qualidade, essa pressuposição parecia indispensável e significativa. Indispensável para restringir um *corpus* muito amplo; significativo porque esta data, confirmada pelos preciosos testemunhos de Pepetela, Lídia Jorge e Moacyr Scliar, inaugura uma década de extrema importância para a história de todos os países lusófonos<sup>3</sup> (MARCHIS, 2006, p.10-11, tradução nossa).

Quando, em 2002, o professor e crítico literário Italo Moriconi publicou, pela editora Objetiva, o que, talvez, tenha sido, a primeira das antologias

<sup>3</sup> *I criteri che hanno orientato la preparazione di questa antologia sono il frutto di un approccio prudente alla Lusofonia. Non mi dilungherò sul fatto che, come ogni raccolta antologica, anche Lusofônica è una selezione che non si pretende esaustiva, in quanto ha comportato delle esclusioni. Questa ovvia considerazione, conseguenza del fatto che ogni scelta è pur sempre una rinuncia, è tuttavia in particolare modo necessaria, dal momento che l'orizzonte di questo libro è deliberatamente sovranazionale e diciannove racconti non esauriscono di certo il panorama della nuova narrativa in lingua portoghese. Il primo requisito adottato è di natura linguistica: tutti i racconti, benché provenienti da tre continenti e da quattro nazioni (Angola, Brasile, Mozambico e Portogallo), sono stati scritti in portoghese. L'orizzonte, nonostante alcune letterature non siano qui rappresentate, è, quindi, dichiaratamente lusofono. Il secondo parametro è, invece, generazionale: i diciannove scrittori selezionati sono, infatti, nati tutti negli anni Settanta e hanno pubblicato la loro prima opera dopo il 1995. Nonostante il limite cronologico superiore (1970) abbia penalizzato scrittori senza*

do boom a que me refiro, *Os cem melhores contos brasileiros do século*, logo esclareceu, na Introdução, que o desafio colocado pela editora era evitar critérios acadêmicos. Tais critérios a serem evitados não são devidamente explicitados pelo organizador, o que, a meu ver, deixa a seleção refém exclusivamente do julgamento do leitor. Tal ausência de fronteiras e a heterogeneidade temática retroalimentam o mercado editorial com a elaboração de outras tantas antologias. Ainda que se queira definitiva, nenhuma seleção o será, por mais critérios que se empreguem. De fato, cabe ao leitor o julgamento máximo:

Quando fui convidado pela Editora Objetiva para realizar o presente projeto, fiquei entusiasmado com a proposta - escolher os cem melhores contos do século 20 neste momento de virada para o século 21. Vi logo que teria pela frente um trabalho bastante prazeroso, apesar do esforço da pesquisa que me exigiria. Por outro lado, havia o desafio colocado pela editora de que a seleção dos contos se pautasse não em critérios acadêmicos e sim de gosto e qualidade. Para quem, como eu trabalha na universidade há mais de 20 anos, o desafio equivalia a me colocar em cima de uma corda bamba. Na Academia estamos sempre relativizando todo e qualquer conceito de qualidade. Mas, como leitores 'normais' que simultaneamente somos, pois também curtimos a literatura para além das polêmicas doutrinárias, sabemos muito bem que existem o bom e o ruim, o perfeito e o ridículo, o eterno e o anacrônico. Sabemos bem que sempre é possível separar joio de trigo. Caberá ao leitor desta coletânea julgar como me saí na tarefa e avaliar se os contos aqui apresentados são realmente excelentes, como acredito que todos são (MORICONI, 2002, p. 11).

Embora a divulgação editorial apresente o livro como antologia e use o polêmico adjetivo “melhores”, o seu organizador o chama de “coletânea”, o que parece mais condizente com uma proposta pautada na relatividade do gosto e da qualidade, ainda que sejam os de um acadêmico conhecido.

Os melhores, segundo critérios de gosto e preferência, não são necessariamente os mais representativos, o que parece ser a condição exposta por Ruffato, como necessária à seleção: certo “espírito do tempo”. À frente retomarei a questão da representatividade para associá-la à condição propedêutica da antologia na formação escolar.

Quando tais seleções se apresentam como coletâneas, revistas, cartografias e radiografias, para usar expressões encontradas nos prefácios analisados por mim, o organizador se liberta do peso de promulgar a chancela do “para todo o sempre”.

Também eu selecionei as antologias, coletâneas e revistas para o desdobramento dessa pesquisa. Explico os meus critérios: a proposta temática, quando havia; o conhecimento prévio do organizador e a relação com questões identitárias. Não exatamente nessa ordem. Como professora e pesquisadora, foi com essa intenção que fui adquirindo os exemplares para

*dubbio interessanti e di notevole qualità<sup>11</sup>, questo presupposto è parso indispensabile e significativo. Indispensabile per restringere un bacino altrimenti troppo ampio; significativo perché questa data, come confermano le preziose testimonianze di Pepetela, Lídia Jorge e Moacyr Scliar, inaugura un decennio di estrema importanza per la storia di tutti i paesi lusofoni (MARCHIS, 2006, p.10-11).*

pensá-los à luz dos Estudos Culturais inicialmente. Mas logo se somaram à intenção primeira as questões relacionadas ao mercado editorial e ao ensino.

São as seguintes, além daquelas já referidas: *Geração 90: manuscritos de computador* (org. Nelson Oliveira); *Os cem melhores poemas brasileiros do século* (org. Italo Moriconi); *Os cem menores contos brasileiros do século* (org. Marcelino Freire); *Os apóstolos: doze revelações* (org. Márcia Denser.); *Primos: histórias de herança judaica e árabe* (ogs. Adriana Armony e Tatiana Salem Levy).

Na análise que proponho, a partir de alguns prefácios dessas obras, mais do que das fichas catalográficas ou classificações de resenhas, busco analisar a intenção do organizador, como instância de autoridade e chancela; sua relação com a editora; os critérios empregados e seu escopo; para então, apontar ganhos, perdas e danos na formação do aluno-leitor.

Antes de ir a elas, é imprescindível ressaltar três aparentes incongruências do ponto de vista da teoria e da crítica literárias:

- a. Uma antologia, por definição etimológica, é um florilégio, a seleção do que já está constituído e que, uma vez recolhido, a partir da sua “beleza”, se eternizará, ou seja, constituirá um cânone, um paradigma. Nessa acepção, uma antologia não reuniria textos inéditos, produzidos para tal projeto. Ao contrário, legitimaria uma prática já existente.
- b. É possível e desejável olhar a tradição e o passado literários a partir de uma perspectiva presente, mas é problemático já canonizar o presente sem que a medida do tempo e da leitura tenham reservado a determinadas obras o lugar que lhes é devido na cultura de uma nação, de uma região ou na formação sentimental dos sujeitos.
- c. Um texto deslocado de seu contexto original de produção, reterritorializado, no sentido derridiano, fratura seus sentidos originais ou ganha nova condição de leitura?

Nesse sentido, os Estudos Culturais ajudam a esclarecer e a desfazer equívocos conceituais ou estratégias editoriais de venda. Os estudos de cultura se voltam para o presente e o entendimento de suas dinâmicas. Como forma de entendimento dos processos sociais que engendram os discursos literários, ou quaisquer outros, dão visibilidade aos agenciamentos de vozes silenciadas pela língua ou pelos códigos de uma cultura que procura uma homogeneidade dominante. Ao tentar descentralizar as forças coercitivas do cânone literário – branco, ocidental e falocêntrico –, por exemplo, dão espaço e voz a escritas silenciadas que foram postas à margem. A politização do literário, como destaca a professora Beatriz Resende, no artigo “A disciplina dos Estudos Culturais”<sup>4</sup>, produz ações afirmativas que repensam a cena literária contemporânea resgatando do limbo autores e obras relegados pela crítica literária.

<sup>4</sup> RESENDE, B. **Apontamentos de crítica cultural**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.



Como não é possível abandonar a observação da ação do mercado editorial, sob pena de ingenuidade crítica, há de se louvar sua abertura a tais questões como promoção indireta da leitura, mas não se pode deixar de registrar o fio tênue que separa este ganho das estratégias perniciosas de glamourização e *marketing* das escritas marginais ou “performáticas” para utilizar o conceito de “narrativa performática”, de Homi Bhabha (1998).

## **Prefácios, catalogação e intenções**

Um prefácio, uma apresentação ou mesmo uma introdução são metatextos imprescindíveis à compreensão da dinâmica de elaboração de uma antologia e dos lugares de leitura que podem vir a assumir tais livros, especialmente, na formação de um aluno-leitor. As fichas catalográficas são também parâmetros de classificação e inclusão das obras na circulação da leitura. As estratégias de divulgação editorial seguem apelos outros que não serão analisados, nesse artigo, mas que certamente interferem no consumo do livro. Já as resenhas e ensaios esclarecem muitas vezes as intenções do projeto e avaliam sua execução.

Como afirmei anteriormente, uma antologia não é uma coletânea apenas. Ou melhor dizendo, não é toda coletânea que pode ser entendida como antologia para fins propedêuticos. Não estou aqui exaltando o lugar do cânone, mas apenas assinalando definições e funções. Se a coletânea ou revista se apresenta como antologia, ela carrega explicitamente a intenção de canonizar obras e autores ou de dar-lhes visibilidade por meio dos critérios escolhidos pelo organizador, lançando luz sobre aspectos não perceptíveis talvez no seu contexto primeiro de enunciação.

Dessa forma, uma antologia deveria se voltar para o já constituído, o já publicado. Ao enquadrar como antologias seletas de textos escritos para um determinado projeto, portanto, textos inéditos, ainda que de autores consagrados, atribui-se às antologias uma nova função: a cartografia do presente. Seja uma cartografia temática, seja uma cartografia identitária. Nesse caso, também cabe ao organizador a função até certo ponto “iluminista”: a de apontar caminhos, perceber tendências, atribuir valor.

Uma coletânea, uma revista, são reuniões de textos, obviamente selecionados, mas que não se apresentam sob o epíteto de “melhores”. Melhor ou pior são julgamentos relativos, representatividade é coisa de outra monta, podendo ferir, muitas vezes, certo beletrismo.

Apontada a distinção classificatória da obra *Os cem melhores contos brasileiros do século*, organizada por Italo Moriconi, categorizada, pelo organizador, como coletânea, mas apresentada como antologia, analisemos alguns outros exemplos:

Em *Geração 90: manuscritos de computador*, Nelson de Oliveira afirma sem titubeios: “Esta antologia é a realização de um projeto muito

caro a mim: o mapeamento das minhas origens, o encontro como meus irmãos de sangue e de ringue...” (OLIVEIRA, 2001, p. 7) E em seguida: “Os contos **inéditos** aqui reunidos são as flores do mal e do bem (a palavra grega *anthología* significa seleção de flores) do florilégio de uma época” (OLIVEIRA, 2001, p. 7). Acrescenta também: “Esta não é a antologia dos melhores contos da década de 90, mas dos melhores contistas surgidos na década de 90” (OLIVEIRA, 2001, p.11). Nessa Introdução, em momento algum, o organizador a chama de coletânea, fala em projeto e nos critérios empregados para a seleção.

Em *25 mulheres que estão fazendo a literatura brasileira*, Ruffato alterna as designações de seu projeto, como também nos prefácios de outros. Ainda que tal alternância pudesse se justificar pela tentativa de evitar repetições lexicais, o caráter semântico e conceitual das palavras antologia e coletânea nos permite inferir que, de fato, está ocorrendo uma refuncionalização das antologias e suas propedêuticas ou caberá ao leitor tal discernimento?:

É possível organizar um livro de contos que reúne mais de duas dezenas de escritoras, somente levando em conta aquelas que começam a publicar na década de 90, e ainda ficar com a sensação de estarmos sendo injustos, ao deixar de fora, talvez, igual número de autoras que, por um motivo ou outro, infelizmente não têm seus nomes inscritos nesta coletânea (RUFFATO, 2004, p.7).

Para, depois, em um mesmo parágrafo ponderar:

Sobre as mulheres enfeixadas nesta antologia, algumas palavras. Como em tudo há que estabelecer parâmetros, eis o deste livro: todas que aqui estão começaram a publicar prosa de ficção a partir de 1990. Não houve limite de idade, tema, ideologia, estilo ou extensão do trabalho, apenas exigiu-se ineditismo dos textos. Portanto, trata-se de uma coletânea que se quer panorâmica e não se arroga definitiva, nem em relação aos nomes, nem à qualidade dos textos. Ao leitor, à leitora, caberá, identificando-se com essa ou aquela tendência, sinalizar sua estrada no intuito de percorrê-la mais detidamente. São apostas que convido-o (a) a fazer (RUFFATO, 2004, p. 2004).

*Os apóstolos*: doze revelações, organizada pela escritora Márcia Denser, é mais uma das antologias temáticas da coleção *Prosa Presente* da editora Nova Alexandria. Na Introdução, Denser apresenta os contistas como “escritores profissionais” e afirma o seguinte: “Todos os contos desta antologia são inéditos, porque antes de tudo foram um desafio. Contudo, como o tema – o apostolado – é sedutor, a identificação do escritor com o personagem histórico também é um fato, tanto quanto a utilização da primeira pessoa do narrador”. (DENSER, 2001, p. 8).

Minha proposta, com esse breve levantamento de classificações, categorizações e intenções, foi avaliar as implicações tanto dessa cena da

produção literária brasileira quanto dos empreendimentos editoriais em relação à formação escolar do jovem leitor. Que fique claro que nem os autores envolvidos nesses projetos nem o mercado editorial têm como alvo o leitor em formação. Essas são uma preocupação e uma associação da minha pesquisa.

### **Considerações finais: perdas, ganhos e danos**

Como essa não foi uma pesquisa de caráter diacrônico nem empírico, não há nela propriamente um caráter evolutivo, mas tão somente alguns possíveis diagnósticos a partir do material analisado e do lugar que hoje ocupa a leitura literária no âmbito escolar. Os PCN (2000) falam insistentemente na formação de um leitor competente, ou seja, aquele capaz de compreender competentemente um enunciado, a partir de inferências, deduções, associações. Alguém que saiba, de forma relacional e interativa, construir significados a partir do que lê. Sendo a literatura um sistema que se constrói sobre outro, ou seja, sobre o código de uma língua, tensionando-a e potencializando-a em seu grau máximo, a possibilidade de sua rejeição é enorme diante de leitores que sequer depreendem a referencialidade dos signos linguísticos e de professores tão pouco leitores ou estagnados na leitura do cânone e sem interesse nas relações dialógicas estabelecidas pela literatura contemporânea. Professores reféns, às vezes, de um beletismo inútil, dissociado de qualquer perspectiva histórico-cultural capaz de fazer significar o que é lido. Quando abandonam a perspectiva historiográfica do estudo literário, não sabem o que fazer com o “livro palermo”, em suas mãos ou telas, como já dissera Mário de Andrade.

Nesse cenário, identifico algumas vantagens: a) A indicação da leitura - sempre a ser feita de forma mediada - de antologias cujo critério temático ou identitário interesse o leitor da comunidade estudantil com a qual se está trabalhando. Desperto e refeito o interesse pela leitura, o professor deveria ir abrindo o leque ou puxando os fios do novelo de forma a conduzir os alunos às devidas contextualizações originárias de cada texto e autor, no caso de uma antologia no seu sentido paradigmático. No caso da recolha de textos inéditos (feitos para aquele projeto), podem ser trabalhados o estilo pessoal de cada escritor, suas outras obras, as relações intertextuais estabelecidas. Se bem escolhidas, uma antologia ou coletânea podem ser o ponto de partida para o ingresso no universo literário, para além das contribuições antropológicas, sociológicas ou filosóficas que podem oferecer; b) A outra vantagem seria a ideia de panorama. Em cursos introdutórios, panoramas são sempre importantes, uma vez que neles talvez seja possível recuperar o “espírito de um tempo”, a que se referiu o escritor Luiz Ruffato. E aqui reafirmo o caráter de intervenção que uma antologia deve possuir. Organizar uma antologia ou mesmo uma coletânea não deixa de ser um trabalho de crítica literária, de estabelecimento de critérios e parâmetros, de busca de

uma representatividade geopolítica, cultural, estilística, identitária, por mais heterogêneos que sejam seus autores e obras.

As desvantagens podem ser contornadas por um professor mediador que tire proveito até das preferências e gostos duvidosos dos organizadores, apresentando argumentos de contraposição literária. A aparente descontextualização ou reterritorialização de um texto migrado para um outro local de enunciação deve ser motivo para análise de suas novas significações. O único temor a ser evitado, em cursos propedêuticos, é o vale-tudo que relega a literatura a uma condição ainda mais marginal e periférica do que a que tem ocupado diante de outras artes e linguagens. Ainda que concordemos com o diagnóstico que a literatura não é mais o centro da cultura, como professores e pesquisadores, não podemos contribuir para seu crescente obscurantismo.

## Referências

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

DENSER, M. (org.). **Os apóstolos**: doze revelações. Rio de Janeiro: Nova Alexandria, 2001.

FREIRE, M. **Os cem menores contos brasileiros do século**: São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

KIEFER, C. et al. **Pátria estranha**: histórias de peregrinações e sonhos. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

MARCHIS, G. (org.). **Lusofônica**: la nuova narrativa in lingua portoghese. Roma: La Nuova Frontiera, 2006.

MORICONI, I. (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. São Paulo: Objetiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. São Paulo: Objetiva, 2001.

OLIVEIRA, N. (org.). **Geração 90**: manuscritos de computador. Os melhores contistas brasileiros surgidos no final do século XX. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

BRASIL, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

RESENDE, B. **Apontamentos de crítica cultural**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

REVISTA GRANTA. (org.). **Granta 9**: os melhores jovens escritores brasileiros. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

RUFFATO, L. (org.). **Entre nós**: contos sobre homossexualidade. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

\_\_\_\_\_. **Questão de pele:** contos sobre preconceito racial. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009.

\_\_\_\_\_. **25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

\_\_\_\_\_. **+ 30 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira.** Rio de Janeiro: Record, 2010.

*Recebido em agosto/2018.*

*Aceito em dezembro/2018.*

# METAPRAGMÁTICAS DE UM TESTE LINGUÍSTICO E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EM CONTEXTOS MIGRATÓRIOS

## METAPRAGMATICS OF A LANGUAGE TEST AND LANGUAGE IDEOLOGIES IN MIGRATION CONTEXTS

**Letícia Leme da Cruz\***

*UFG*

**Joana Plaza Pinto\*\***

*UFG*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é identificar, descrever e relacionar recursos metapragmáticos e ideologias linguísticas relacionadas ao teste linguístico Celpe-Bras em campos etnográficos online e offline. A metodologia etnográfica consiste em um levantamento de páginas do PEC-G e CELPE-BRAS ativas no aplicativo Facebook, a seleção de postagens, e entrevistas feitas com alunas do PEC-G de uma universidade federal. Para fundamentar as análises, são utilizados os conceitos de metapragmática, ideologias linguísticas, hierarquia linguística, padronização e mercado linguístico. Os resultados indicam que, além de movimentar um mercado linguístico com a venda de cursos preparatórios, o teste possibilita a propagação de uma ideologia linguística que apresenta a língua portuguesa apenas em sua forma padrão e compromete a experiência legítima de migrantes. Ao chegar ao Brasil, as estudantes encontram uma realidade linguística para a qual não foram preparadas pelo estudo da língua portuguesa para o teste. Existem ainda indícios que imprimem um caráter institucional ao teste, demonstrando que a finalidade predominante do teste é o ingresso em uma universidade brasileira.

**Palavras-chave:** Metapragmáticas. Ideologias Linguísticas. Migração estudantil. Teste linguístico. Celpe-Bras.

**Abstract:** The main goal of this paper is to identify, describe and interrelate metapragmatic resources and linguistic ideologies connected to Celpe-Bras in online and offline ethnographic fields. The ethnographic methodology consists of a survey of Facebook pages on PEC-G and CELPE-BRAS, a selection of the pages' posts, and some interviews with PEC-G students. In order to base the analysis, the concepts of metapragmatics, language ideologies, linguistic hierarchy, standardization and linguistic market are used. The results indicate that, in addition to moving a language market through the sale of preparatory courses, the test allows the spread of a language ideology which presents the Portuguese language only in its standard form and compromise the migrants' legitimate experiences. When the students

\* Bolsista de Iniciação Científica (CNPq), Graduada em Letras Português, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, GO, Brasil. E-mail: leticialeme-cruz.9@gmail.com.

\*\* Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq), Professora Associada, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, GO, Brasil. E-mail: joplazapinto@ufg.br.

arrived in Brazil, they found a linguistic reality for which they were not prepared during the previous study of Portuguese for the test. There are also indications of the institutional character of the test, in demonstrating the predominant purpose of the test is to apply to a Brazilian university.

**Keywords:** Metapragmatics. Language ideologies. Student migration. Linguistic testing. Celpe-Bras.

## Introduzindo o problema e a base teórica

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), segundo apresenta o site do INEP<sup>1</sup>, é uma prova realizada no Brasil e em outros países com a função de avaliar e medir o nível e a competência linguística de um indivíduo em Língua Portuguesa Brasileira. É um exame oficial, elaborado e aplicado por uma comissão técnico-científica que é composta por professores(as) especialistas no ensino e avaliação da Língua Portuguesa Brasileira. Esse teste é exigido para a participação no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que é uma ação do governo federal brasileiro que prevê o intercâmbio de estudantes estrangeiros(as) para o Brasil, a fim de ingressar em cursos da graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras.

A investigação de dados sobre o exame Celpe-Bras nos documentos oficiais disponíveis nas plataformas governamentais indicou uma escassez de dados empíricos sobre os recursos comunicativos avaliados no teste, bem como seu caráter impreciso e lacunoso (DIAS; PINTO, 2017). Quando confrontados com dados trazidos em conversas informais com estudantes migrantes no âmbito do PEC-G, em momento de pré-campo da atual etnografia em andamento, foi possível acessar sutilezas não disponíveis oficialmente, perceber como variam as ações institucionais e não institucionais e as percepções que os sujeitos constroem sobre teste, língua, identidade e mobilidade.

Com base na observação de pesquisas anteriores, percebemos que tais testes – especialmente o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) –, ao invés de se configurarem como barreira à entrada do(a) migrante no país, como um critério de seleção, visam à padronização do uso “correto” da língua como forma de manutenção da divisão entre nacionais e não-nacionais, estratégia de mercado (por meio da comodificação do português em cursos preparatórios) e “vitrine” da cultura brasileira pelo globo (DIAS; PINTO, 2017).

Diante desses primeiros resultados, o foco para esse estudo de campo foi ampliado, resultando numa investigação de caráter etnográfico que interpreta as práticas linguísticas, tanto online quanto offline, em contexto de migração, como repertórios fragmentados e altamente móveis, performados por sujeitos reais na realidade social, possibilitando o cruzamento

<sup>1</sup> No site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras>>.

de aspectos macro e micro contextuais que enquadram a experiência de migrantes e indiciam diferenças e desigualdades de direitos sociais, econômicos, educacionais e, obviamente, linguísticos.

Para este estudo, adotamos a compreensão da linguagem em seu contexto social e o uso da língua como ação. Como é bem conhecido, ao longo do estudo dos atos de fala, Austin (1998) expõe níveis de ação, separando os enunciados em performativos, que realizam ações porque são ditos, e enunciados constativos, que realizam uma afirmação, ou seja, falam sobre algo. Ainda durante a discussão dos atos de fala, Austin desmistifica qualquer diferença entre enunciados performativos e constativos, pois observa que, no final das contas, todo enunciado constativo pode também ser performativo. Sendo assim a língua produz a ação. Se o que dizemos, age no mundo, então o que dizemos sobre o próprio dizer também produz ação. Sendo assim, consideramos como categoria teórica para análise neste artigo a metapragmática, que é o conjunto de recursos da ação reflexiva da língua que remete ao próprio uso (SIGNORINI, 2008), às codificações do contexto (POVINELLI, 2016) e, especialmente, às avaliações e racionalizações sobre as estruturas, os usos e as significações sociais dos usos (SILVERSTEIN, 1993). Signorini (2008, p. 119) define a metapragmática apontando suas interdependências dinâmicas com o espaço, o tempo e as demais dimensões sócio-histórico-cultural e político-ideológica dos usos linguísticos:

(...), as metapragmáticas da língua em uso num dado espaço/tempo são sempre heterogêneas e dinâmicas em diferentes graus porque resultam de sinergia de um aglomerado de fatores inter-relacionados, que vão desde a propriedade reflexiva da própria língua, associada às capacidades metalinguística e metacomunicativa dos falantes, até as dimensões sócio-histórico-cultural e político-ideológica das práticas de uso oral e escrito da língua e dos discursos sobre como são/como devem ser os usos linguísticos na interação social (discursos oficiais, científicos e de senso comum).

O contexto e a contextualização também são fundamentais, pois são as dinâmicas contextuais, entextuais, recontextuais, reentextuais, que serão determinantes para a observação ampla das metapragmáticas em uso (SILVA, 2014), e na descrição das ideologias linguísticas em torno dos testes linguísticos para migrantes. A circulação e o movimento de textos têm sido estudados por autoras e autores diversos que reconhecem que todo texto tem sua história natural, a precipitação de processos culturais contínuos (SILVERTEIN; URBAN, 1996) que fazem o texto mobilizar sua situação de produção imediata (contextuais), mover-se para novas situações de produção (entextuais), mobilizar novas situações de produção (recontextuais), e inserir novos textos em sua estrutura prévias (reentextuais). O texto, portanto, se movimenta no espaço e no tempo numa dinâmica que “não é tão somente um processo multimodal de textualização, mas sobretudo uma dinâmica de poder” (SILVA, 2014, p. 76), portanto, uma dinâmica ideológica.



Quanto às ideologias linguísticas, é possível apresentá-las como dependentes de uma interpretação corriqueira da pragmática e da metapragmática, como afirma Blommaert (2014, p. 70):

Manipulamos continuamente e interferimos na língua com propósitos sociais e culturais. A metapragmática da língua organiza sua pragmática – seu significado na sociedade. E isso significa, então, que abordagens meramente voltadas para uma pragmática da língua correm o risco de aceitarem ingenuamente estruturas metapragmáticas comumente compartilhadas. Em outras palavras: uma linguística “normal” sempre corre o risco de arrastar consigo ideologias linguísticas disseminadas que dominam seu objeto.

Essas ideologias podem promover uma artefactualização da língua, transformando-a em objeto ou produto delimitado, como se uma língua pudesse ser vendida como um produto aos falantes. Se a língua for concebida como um artefato, existe aí um fato determinante para a estratificação de seu consumo, como se à língua enquanto “artigo de luxo” se tornasse argumento para a marginalização de quem não a domina ou não a pode comprar.

A artefactualização da língua não inclui as variedades desprestigiadas, desprezando as variedades populares e identificando apenas a variedade que pode ser comercializada. Esses tipos de hierarquias linguísticas não necessariamente utilizam critérios gramaticais, mas posições sociais e relações de poder entre falantes. Intrinsecamente associada à hierarquia linguística, existe a cultura da padronização, que Milroy (2011, p.51) define como algo primariamente com função de empregar uma determinada “uniformidade a uma classe de objetos”. Mesmo inicialmente não assumindo a padronização de uma variedade específica como ideologia, é necessário apontar que a padronização é fruto de uma ideologia linguística, pois uma variedade específica depende de uma “aceitação prévia” (MILROY, 2011, p. 55).

Milroy (2011) atribui à própria sociedade a possibilidade de aceitar a instauração de um padrão, situação que propicia mudanças linguísticas que abrem espaços subservientes ao mercado linguístico. A consciência de padronização mobilizada pelos falantes em função de interesses econômicos e sociais provoca, em alguma medida, a possibilidade de movimentação dos interesses mercadológicos, de forma que a existência de um padrão que não é acessível à maioria faz com que o mercado encontre brechas para atuar como propagador da variedade padrão mantendo interesses políticos e econômicos, assim a performatividade do padrão incita a artefactualização da língua, articulando a comodificação da língua à padronização da mesma.

Buscando evidenciar ainda mais os processos de comodificação da língua, apontaremos ao longo da observação detalhada dos dados uma espécie de ponte entre o que Heller (2010, p.101) chama de “tensões contemporâneas entre ideologias e as práticas de linguagem”<sup>2</sup>, ou seja, como a ideologia sustenta e é sustentada pelas pragmáticas e metapragmáticas da língua.

<sup>2</sup> Tradução nossa.

Diante dessas ideias e do campo de pesquisa, é preciso evocar reflexões em torno da funcionalidade do teste de proficiência e acerca de como as metapragmáticas em torno do Celpe-Bras provocam situações que tendem a legitimar e manter ideologias linguísticas hegemônicas, assim como a manutenção da estratificação observada nas relações de poder.

Para evocar tais reflexões foi implementada uma metodologia que contempla dinâmicas multicontextuais a fim de conectar dados distintos, possibilitando assim uma compreensão do processo migratório que envolve o teste de proficiência.

Diante do problema e do quadro teórico, este artigo tem como objetivo geral discutir recursos metapragmáticos acionados sobre testes linguísticos em contextos online e offline. Esses recursos foram utilizados em ambientes virtuais frequentados por migrantes, que se submeteram ou planejam se submeter ao teste linguístico exigido como pré-requisito para os programas de mobilidade estudantil como PEC-G, e em entrevistas individuais sobre testes linguísticos realizadas com estudantes migrantes PEC-G de uma universidade federal.

Além de identificar os recursos metapragmáticos acionados por estudantes migrantes de universidades federais sobre os testes linguísticos a que se submeteram, objetivamos descrever as ideologias linguísticas acionadas e ainda relacionar os recursos metapragmáticos e as ideologias linguísticas observadas em ambientes virtuais.

Com tais objetivos, buscamos evidenciar o peso do teste e de seu preparatório no processo de migração, assim como explicitar a influência da língua e de suas avaliações e racionalizações na vida estudantil migrante no Brasil.

## **Metodologia**

Este artigo tem origem numa pesquisa etnográfica mais ampla, que tem construído dados presenciais de observação, entrevistas e grupo de discussão. A mesma pesquisa identificou a disponibilidade das(os) participantes de interagir em ambientes virtuais diversos, como redes sociais e aplicativos de bate-papo.

A etnografia está sendo utilizada como uma perspectiva em que as etnógrafas, autoras deste artigo, não são apenas responsáveis por reportar, usando os termos de Polivanoc (2013, p. 62), mas de explicar como o material observado é constituinte de “teias de significado”. Sendo assim, somos participantes ativas da pesquisa independente do ambiente (interações presenciais e virtuais), construindo junto aos(às) estudantes a significação a ser analisada e interpretada.

Juntamente com os avanços no campo etnográfico, os estudos etnográficos virtuais têm crescido muito neste início de século XXI. Desde o

trabalho de Christine Hine (2000), muitas pesquisas reconhecem a importância crescente dos ambientes virtuais para a geração de dados etnográficos (BARTON; LEE, 2017; BLOMMAERT, 2010; LENIHAN; HOLMES, 2017; LEPPÄNEN; KYTÖLÄ, 2017).

Além da questão da geração de dados, é importante assumir que as tecnologias de comunicação contemporâneas, em geral, e os ambientes virtuais, em particular, têm sido reconhecidos por estudos diversos como espaços de grande impacto nas formas interacionais (BARTON; LEE, 2017; BLOMMAERT, 2010; JACQUEMET, 2005; KEATING, 2015), na superdiversidade dos contatos linguísticos (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; VERTOVEC, 2007), na manutenção e diversificação do multilinguismo (LENIHAN; HOLMES, 2017; LEPPÄNEN; KYTÖLÄ, 2017) e no enfrentamento de espaços migratórios hierarquizados (BLOMMAERT; MALY, 2014; DALMAU, 2014).

Esse quadro de ampliação do potencial metodológico da combinação da etnografia face-a-face e a etnografia virtual, nos leva, neste artigo, à proposta de interpretação das entrevistas individuais em conjunto com o levantamento de páginas ativas no aplicativo Facebook, cujo tema é o teste de proficiência em Língua Portuguesa, o que possibilita dinâmicas de interação entre as(os) participantes diretos ou não, em horários “desencontrados”, com tempos e extensões diferentes para respostas, todas características presentes nos ambientes virtuais. Foram realizadas oito entrevistas na pesquisa entre os anos de 2016, 2017 e 2018. Dos vários temas das entrevistas, para este artigo focamos no tema do teste linguístico e nas avaliações metapragmáticas sobre o teste e seus resultados no percurso migratório do(a) estudante.

Para a geração do material empírico virtual, foi feito, no mês de dezembro de 2017, um levantamento de páginas ativas, no aplicativo Facebook, que continham informações diversas sobre o teste Celpe-Bras e sobre o PEC-G. E também a seleção de postagens que avaliam ou racionalizam o teste linguístico de alguma forma, configurando a observação das metapragmáticas envolvendo o teste de proficiência. O critério utilizado para selecionar as páginas ativas foi a data de sua última publicação, ou seja, são consideradas ativas apenas as páginas que publicaram em algum momento do ano de 2017, sem considerar o mês específico. Por causa da dinamicidade das redes sociais é possível que, realizando novamente o levantamento, sejam encontrados dados diferentes, haja visto que o levantamento foi realizado exclusivamente no mês de dezembro.

É importante ressaltar que nesse levantamento foram contempladas apenas páginas, e não grupos, hashtags ou demais ferramentas de circulação dentro do próprio aplicativo Facebook. A escolha por explorar apenas páginas se deu em função da acessibilidade: as páginas são abertas e sem restrições, já os grupos, por exemplo, dependem de uma participação do usuário e a

maioria é fechado, mesmo que os grupos sobre PEC-G, principalmente, somem maioria em relação à quantidade de páginas.

A intenção é unir o material online que articula atos de fala amplos e públicos sobre o teste de proficiência, como são as páginas do Facebook sobre o Celpe-Bras e o PEC-G, e atos de fala em interação face-a-face (offline) de quem vivenciou o teste e a migração e já está no processo de avaliação da experiência passada, incluindo o teste. Assim, podemos compreender através dessa dinâmica multicontextual, as engrenagens das metapragmáticas sobre teste de proficiência, observando as ideologias linguísticas em cada situação específica.

Assim, os dados construídos ao longo da etnografia são presenciais e virtuais. Os trechos das entrevistas selecionados para análise constituem os dados presenciais utilizados, além das capturas de tela que foram adquiridas ao longo do levantamento e outras buscas feitas a páginas sobre Celpe-Bras e PEC-G.

Os resultados do levantamento mostraram que de oito páginas do PEC-G encontradas, cinco estão ativas, e de 28 páginas sobre o Celpe-Bras encontradas, dezoito estão em atividade. A função dessas páginas é basicamente divulgar informações sobre procedimentos de inscrição e a respeito do calendário de aplicação do teste, principalmente as páginas sobre PEC-G. Já as páginas sobre Celpe-Bras em geral divulgam informações sobre cursos particulares preparatórios para o teste linguístico. O que essas páginas investigadas têm em comum é a divulgação de informações diversas em torno do Celpe-Bras e do próprio PEC-G.

Todas as entrevistas analisadas seguem o mesmo roteiro, as entrevistadas contam sobre o processo de migração e como foi desde a escolha do país onde estudar, no caso o Brasil, até as burocracias que devem ser enfrentadas por migrantes quando já estão aqui. As entrevistadas fizeram um preparatório para o Celpe-Bras e o próprio teste, assim nossa análise foca nos trechos das entrevistas em que o teste é o assunto principal. Os nomes utilizados para identificar as entrevistadas são fictícios, tendo sido escolhidos por elas mesmas, assim a identidade pessoal das participantes é preservada. As entrevistas foram transcritas com base em uma adaptação das convenções de Mary Bucholtz (2000) e Rodrigo Borba (2014). As convenções de transcrição são parte do processo de transformação dos dados em áudio em um material escrito e as marcas escolhidas para serem destacadas na transcrição são aquelas que nos ajudaram a interpretar as sequências interacionais, com destaque para elementos de interação recorrentes nas entrevistas. As convenções são:

## Quadro 1: Convenções de transcrição

Nessas convenções de transcrição, cada linha representa um aspecto da fala em interação:	
.	entonação descendente
?	entonação ascendente
:	alongamento de som
,	entonação contínua
@	risada
h	Exalação (riso leve, suspiro); cada letra marca um pulso
#	tosse
X	fala inaudível
*ʃ̥*	fricativa retroflexa surda
-	interrupção abrupta da fala
=	turnos contínuos
[ ]	fala sobreposta
< >	fala acelerada
> <	fala desacelerada
° °	volume mais baixo
*	sons não falados percussivos
(n.n)	medida de silêncio em segundos e décimo de segundos
(.)	silêncio de menos de 2 décimos de segundo
(( ))	dúvida na transcrição
( )	comentário de quem transcreve

Fonte: Pinto (2016)

### Um teste de entrada institucional

Ao longo do levantamento, notamos que as páginas sobre PEC-G são parecidas no sentido de publicarem informações burocráticas (datas e prazos, links para acesso aos editais, informações sobre os resultados) em relação ao Programa. Todas as páginas estão vinculadas a alguma instituição de ensino ou país em que o programa atua assiduamente. O objetivo dessas páginas, a partir de suas publicações e compartilhamentos, é divulgar o Programa e as burocracias que devem se tornar conhecidas pelos interessados em pleitear uma vaga em alguma instituição de ensino superior no Brasil. Algumas páginas ainda divulgam eventos que podem ser de interesse do(a) migrante que já está cursando graduação ou pós-graduação na instituição.

Já as páginas sobre Celpe-Bras têm um foco maior no momento anterior à migração. O conteúdo dessas páginas é também muito parecido, algumas

divulgam informações sobre como se inscrever no PEC-G e principalmente sobre os meios de acesso à realização do teste. No entanto, a maior parte das publicações contém a divulgação de cursos preparatórios para o Celpe-Bras, além de compartilhar dicas de ortografia, dicas de como se preparar para o teste, apresentação de dados sobre os últimos exames aplicados, de forma que o conhecimento dessas informações colabore com o preparo para a próxima prova. A quantidade desse tipo de publicação evidencia aspectos do teste que remontam ideologias linguísticas de padronização e comodificação linguística, que impactam o processo de migração, conforme discutiremos adiante.

Após todas as buscas e observação dos dados, foi encontrado apenas uma postagem que não se encaixa nas características descritas acima. Trata-se de uma proposta de emprego que exige “fluência comunicacional e boa escrita no Português brasileiro e no Inglês”. Na publicação não existe nenhum item que se refere à necessidade do Celpe-Bras, mesmo sendo divulgada em uma página sobre o exame. Outro ponto importante a ser ressaltado é a descrição das páginas sobre Celpe-Bras usando a palavra “Educação”. Tal descritor metapragmático chamou atenção pela sua frequência, compondo o mesmo campo semântico com outras palavras que descrevem as páginas sobre Celpe-Bras, como “Escola”, “Escola de idiomas”, “Professor”.

A partir dessas informações é possível pensar em outro aspecto muito presente nessa movimentação virtual promovida em função do teste de proficiência: seu caráter institucional, de forma que em todas as páginas existem indícios de que o Celpe-Bras está vinculado à função institucional de ingressar em uma universidade pública brasileira. Na Figura 1 é possível ilustrar essa característica dos descritores das próprias páginas.

Figura 1: Print da página inicial da busca por “Celpe-Bras”



Fonte: Autoras (2018)

Ao confrontarmos esses dados virtuais com as entrevistas presenciais, podemos entender melhor que aspectos compõem as ideologias linguísticas do teste. A participante Erika, em entrevista realizada em 2017, relata seu curso preparatório para o Celpe-Bras e sua vinda para o Brasil, apresentando uma percepção muito crítica em relação aos recursos linguísticos em língua portuguesa. No Excerto 1, parte da narrativa de Érika sobre o curso preparatório para o teste, realizado em Brasília, a participante denota o aspecto institucional do teste, quando confirma que a maioria dos(as) alunos(as) do preparatório para o Celpe-Bras são potenciais alunos(as) PEC-G. O preparatório é observado como um “treino” para o teste, e não como um preparo para a interação cotidiana que o(a) migrante irá vivenciar no Brasil.

Excerto 1

E: A: (.) tinha atividade, mais no final (.) dos oito meses, bem no final você- **você tinha que fazer Celpe-Bras.**  
J: A: tá.  
E: [É]  
J: [No final faz não a prova do curso, mas o Celpe-Bras.  
E: Huhum=  
J: =Entendi.  
E: Mas, lá em Brasília **a gente tava fazendo (.) práticas do Celpe-Bras** desde- eu acho que foi set- não, deixa eu ver, [hum] setembro=  
J: [°Agosto?°]  
=setembro, hurum.  
E: =Então setembro outubro a gente tava fazendo **só Celpe-Bras direto.**  
J: =Ah, durante as próprias aulas.  
E: Huhum.  
J: =Então nessa turma de trinta e cinco, **todo mundo era aluno? Ou potencial aluno do Pec-G?**  
E: **Huhum, todos.**

Legenda: J. = Entrevistadora. E.= Erika.

Fonte: PINTO (2017)

## Um mercado linguístico para um teste linguístico

Os resultados nos levam a uma espécie de mercado linguístico, onde o teste de proficiência ocupa uma posição comodificada nas postagens, assumindo uma posição alta em uma hierarquia de mercado, gerando e movimentando compra e venda de cursos, manuais, dicas e outros objetos de consumo de língua. A maioria das páginas ativas são utilizadas para divulgar informações sobre cursos preparatórios sobre o teste, sendo esmagadora maioria desses preparatórios cursos particulares de língua portuguesa. A principal promessa dos anúncios é que o(a) participante será capaz de adquirir competência suficiente para aprovação no nível necessário exigido pelo teste para garantia da vaga no PEC-G.

Essa constatação ocorreu porque a recorrência de postagens contendo a divulgação de cursos preparatórios para o teste é numerosa, manifestando-se com o oferecimento de cursos preparatórios em várias modalidades, como cursos presenciais, cursos online, e até uma página nomeada “Português para Estrangeiros, CELPE-Bras e Consultoria Linguística”. Na Figura 2 é possível ilustrar como ocorre a divulgação desses cursos preparatórios para o Celpe-Bras, já que a maioria das páginas investigadas têm essas características, como espaços para contato e localização. Vale observar que, além de páginas com anúncios em português, é possível encontrá-los em outras línguas também.



Figura 2 - Print com divulgação de aulas para o Celpe-Bras



Fonte: Autoras (2018)

Nessa Figura 2 vemos a divulgação de grupo para preparação para o Celpe-Bras, exaltando a importância de um curso preparatório prévio para o teste, ao mesmo tempo em que divulga informações sobre o prazo que se aproxima. A articulação entre as informações objetivas explícitas e a importância implícita do preparatório torna naturalizada a codependência entre teste e curso de língua portuguesa.

Figura 3: Print de divulgação de simulado Celpe-Bras combinado com lembrete sobre a proximidade do exame



Fonte: Autoras (2017)

A Figura 3 também demonstra como funciona o mercado movimentado pelo teste: o oferecimento de um “simulado” para o teste o objetifica e imprime no preparatório uma limitação que não contempla o uso da língua na interação. Nesses exemplos específicos, o mercado gira em torno do Celpe-Bras, ainda que possa servir amplamente ao interesse em proficiência na língua, ao turismo. Ou seja, o preparatório pode servir ao mercado de outras formas além de preparar para o Celpe-Bras, mas o fato é que o teste é central na movimentação deste mercado linguístico (HELLER, 2010).

Esse mercado influencia, em alguma medida, a experiência dos potenciais estudantes migrantes, porque ajuda-os a entender como funciona o teste que é exigido para que comprovem proficiência em língua portuguesa. No entanto, como será ilustrado nas seções seguintes, o preparatório para o teste não sustenta a necessidade comunicacional da(o) estudante durante a experiência empírica com a língua, assim a comodificação da língua, ensinada em função do teste e de forma fragmentada (limitando o ensino à estrutura do teste), propiciam a disseminação de certas ideologias sobre a língua portuguesa.

### **Uma língua para o teste, outra para a vida**

Para pensar a experiência da(o) estudante migrante como um todo é necessário observar as etapas anteriores e posteriores à realização do teste de proficiência, que nesse trabalho é o ponto de conexão entre os dados online e offline. A partir de agora serão usadas apenas as entrevistas, de forma que as entrevistadas apresentem suas perspectivas sobre língua e aprendizado antes e após a realização do teste e de seu preparatório.

Um recurso metapragmático explícito pode ser observado na fala de Erika, quando avalia a rapidez e a intensidade de sua prática de aprendizado em língua portuguesa no curso preparatório para o Celpe-Bras em relação às práticas linguísticas no curso de graduação.

Numa parte da entrevista, Erika conta a experiência no início da graduação. A entrevistada avalia sua maior dificuldade ao chegar à Goiânia: o “sotaque goiano”. Esse enquadre imprime ao teste e ao seu preparatório uma projeção de ineficácia, no sentido de tê-la preparado exclusivamente para variedades pressupostas como “padrão” para o aprendizado do português como segunda língua, enquanto seu encontro com uma das variedades locais na universidade de destino deixou-a “perdida”. Ou seja, quanto mais os recursos linguísticos se desviarem da proposta padrão ministrada no curso preparatório para o Celpe-Bras, maior a dificuldade de compreensão.

## Excerto 2

E: A matrícula tava super tranquilo. O coisa mais difícil (.) era (3.7) **sotaque goiano**  
 J: ã:=  
 E: =Quando eu cheguei  
 J: Huhum=  
 E: =Talvez para vocês não tenha diferença [entre] Goiânia e Brasil- Brasília.  
 J: [ °Hum° ]  
 E: Mas aí=  
 J: =tem]  
 E: [Quando eu cheguei aqui e o **professor falava milhões de gírias, [nada] de português formal,** [eu ta]va perdida.  
 J: [Ah:] [Hãham]

Legenda: J. = Entrevistadora. E.= Erika.

Fonte: PINTO (2017)

O que nos faz perceber essa contradição que envolve o teste não é somente a dificuldade de Erika naquilo que ela identifica metapragmaticamente como “sotaque goiano”, e sim quando racionaliza que esse “sotaque” do professor, especificamente, não tinha nada do que chama de “português formal”. Os recursos linguísticos utilizados pelo professor (“milhões de gírias”, como avalia Erika) estavam muito distantes dos recursos que a entrevistada estava acostumada durante o curso. Esse dado nos leva a refletir sobre como o teste pode funcionar como um divisor de águas na vida do(a) migrante, pois ele(a) é preparado(a) para um conjunto de recursos linguísticos específicos, reconhecidos por Erika como “português formal”, enquanto os recursos linguísticos da vida cotidiana universitária não correspondem ao conjunto exigido pelo teste.

O próximo excerto de entrevista também retrata inequivocamente o limite do teste como medida de avaliação para uso futuro da língua portuguesa no Brasil, de forma que a entrevistada, tendo já vivido no Brasil antes do teste, assume a necessidade de realização de um curso específico para fazer a prova. A entrevistada é Vaska e sua percepção como aluna PEC-G confirma que o preparo e o próprio teste não estão em consonância com a realidade empírica a ser enfrentada pela estudante migrante.

No Excerto 3 transcrito adiante, a entrevistadora e Vaska falam sobre o processo para a realização do Celpe-Bras. Vaska está narrando a informação que recebeu de que poderia fazer o teste no Brasil e estudar por conta própria a língua portuguesa. Quando a entrevistadora pergunta se é obrigatório fazer um curso de português para o teste, Vaska confirma que não é obrigatório, mas avalia que sem um curso não é possível fazer a prova (“se não cê vai fazer prova como?”). A partir dessa fala é possível refletir sobre

a extensão e efeito da ideologia linguística da padronização, já que o teste carrega uma marca, que evidencia e promove uma hierarquia linguística da “forma aceita” (MILROY, 2011).

### Excerto 3

V: Mas é preciso ter o: (.) a- o curso de português, né? Aí eu me inscrevi na Costa Rica, que era o mais [perto.  
J: [Ah, tem que ter um curso de Português?  
V: [Assim]  
J: [Não- não **pra fazer a prova? Ou precisa, é obrigatório?=  
V: =Hu:: não=  
J: [°Ah, tá°]  
V: [Mas assim, **tinha que ter <porque se não cê vai fazer prova como?>****

Legenda: J. = Entrevistadora. V.= Vaska.

Fonte: PINTO (2017)

A ideologia da comodificação da língua – enquadrada aqui como objeto de consumo estratégico para fins do teste - age nesse sentido como marca deixada pelo teste na vida do(a) migrante, ou seja, a ideologia está presente antes, naquilo que torna “óbvio” fazer o curso preparatório, mesmo que não seja ”**obrigatório**”, e depois, na avaliação da sua própria prática linguística diante da língua objetificada (HELLER, 2010). Os dois excertos apresentados revelam que a experiência com o teste influi diretamente na metapragmática utilizada pelo(a) estudante migrante em sua avaliação da realidade pós-teste. Na fala de Erika fica evidenciada uma metapragmática explícita que expõe a diferença de avaliação de seu uso do português antes do teste e após o teste.

### Excerto 4

E: =No tava (.) eu acho também que naquela época (do curso preparatório) **eu tava aprendendo muito mais português do que agora**, porque eu tô nessa linha que **eu só conhece o português de publicidade.**

Legenda: J. = Entrevistadora. E.= Erika.

Fonte: PINTO (2017)

No Excerto 4, Erika sintetiza as dinâmicas circunstanciadas, multifacetadas e contraditórias das avaliações metapragmáticas das práticas linguísticas (PINTO, 2012; SIGNORINI, 2008): enquanto compara com as práticas linguísticas iniciais de sua graduação, o curso preparatório parece não ter ensinado a ela o suficiente (Excerto 2); enquanto ao comparar com

o final da sua graduação (época da entrevista), o curso parece ter oferecido um conjunto de recursos linguísticos muito mais amplo (“eu tava aprendendo muito mais português do que agora”) do que a vida universitária (“eu só conhece o português de publicidade”).

## Conclusão

Os resultados indicam que nem os cursos preparatórios nem o teste garantem um aprendizado de recursos linguísticos avaliados como suficientes pelas participantes. Essa avaliação de insuficiência na preparação para o uso da língua aparece sempre articulada com graus diferentes de comprometimento da experiência linguística das estudantes migrantes.

Além disso, o mercado linguístico em torno do teste se propõe a movimentar consumidores futuros do PEC-G e, também, consumidores não estudantis, embora, em nenhum dos dados levantados nas páginas online, o certificado de proficiência em Língua Portuguesa seja exigido em outros contextos migratórios além do estudantil.

As situações aqui apresentadas configuram o teste de proficiência como um sustentador de ideologias linguísticas que constituem uma hierarquia linguística, apagando práticas linguísticas variadas potenciais ao contexto universitário. Ao promover uma forma padrão em torno do teste, os agentes envolvidos no processo constituem uma estratégia de artefactualização da língua (BLOMMAERT, 2014) em produtos de ensino e avaliação, confirmando que o teste não caracteriza qualquer tipo de “barreira” para falantes de línguas estrangeiras (DIAS; PINTO, 2017), mas mantém ideologias que limitam e reduzem o português brasileiro a práticas linguísticas específicas.

O Celpe-Bras e os cursos preparatórios movimentam um mercado linguístico que constituem uma ideologia de língua padrão, no sentido de apenas vislumbrar a possível realidade interativa do(a) migrante, fato evidente na avaliação das nossas entrevistadas. Elas confirmam o papel do teste, funcionando como mais um dispositivo de padronização, na construção daquilo que Milroy (2011) chama de “aceitação prévia”, aqui explicitamente articulada com a comodificação da língua (HELLER, 2010) portuguesa no cenário internacional. As duas ideologias – a da padronização e a da comodificação das línguas – se integram nesse cenário.

É importante finalizar com uma reflexão sobre qual o peso desse processo para os(as) estudantes migrantes, como a língua pode tornar-se uma frustração a partir dessa mescla de experiências linguísticas contraditórias. Tal perspectiva confere uma aparência negativa ao Celpe-Bras que, na medida da vinculação institucional, tem um lugar de relevância no processo de migração estudantil, mas não considera os usos heterogêneos que compõem a realidade linguística da vida universitária no Brasil.

## Referências

- AUSTIN, John. L. Performativo-constativo. In: OTTONI, Paulo. **Visão performativa da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. p.107-144.
- BARTON, David; LEE, Carmen. Methodologies for researching multilingual online texts and practices. In: MARTIN-JONES, Marilyn; MARTIN, Deirdre (Ed.) **Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives**. New York: Routledge, 2017. p. 141-154.
- BLOMMAERT, Jan. Ideologias linguísticas e poder. Tradução de Ive Brunelli. In: SILVA, Daniel N.; FERREIRA, Dina M.; ALENCAR, Claudiana N. de. (Org). **Nova Pragmática: Modos de Fazer**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 67-77.
- BLOMMAERT, Jan; JIE, Dong. **Ethnographic fieldwork: a beginner's guide**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.
- BLOMMAERT, Jan; MALY, Ico. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study. **Tilburg Papers in Culture Studies**, n. 100, p. 1-28, jun. 2014.
- BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and superdiversity. **Diversities**, v. 13, n. 2, p. 1-22, 2011.
- BORBA, Rodrigo. **(Des)aprendendo a “ser”**: trajetórias de socialização e performances narrativas no Processo Transexualizador. 2014,206 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- BUCHOLTZ, Mary. The Politics of Transcription. **Journal of Pragmatics**, v. 32, p. 1439-1465, 2000.
- DALMAU, Maria Sabaté i. **Migrant communication enterprises: regimentation and resistance**. Bristol: Multilingual Matters, 2014.
- DIAS, Ana Luiza K.; PINTO, Joana Plaza. Ideologias linguísticas e regimes de testes de língua para migrantes no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 1, p. 61-81, 2017.
- HELLER, Monica. The commodities of language. **Annual Review of Anthropologie**, v. 39, p. 101-114, 2010.
- HINE, Christine. **Virtual Ethnography**. London: Sage, 2000.
- JACQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. **Language & Communication**, n. 25, p. 257-277, 2005.
- KEATING, Maria Clara. **Desxenofobando: dinâmicas materiais e movimentos dos sentidos nas oficinas biográficas**. In: LECHNER, Elsa (Org.). Rostos, vozes e silêncios da imigração. Coimbra: Almedina, 2015. p. 145-170

LENIHAN, Aoife; HOLMES, Helen K. Virtual ethnographic approaches to researching multilingualism online. In: MARTIN-JONES, Marilyn; MARTIN, Deirdre. **Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives**. New York: Routledge, 2017. p. 172-185

LEPPÄNEN, Sirpa; KYTÖLÄ, Samu. Investigating multilingualism and multisemioticity as communicative resources in social media. In: MARTIN-JONES, Marilyn; MARTIN, Deirdre. **Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives**. New York: Routledge, 2017. p. 155-171

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. Tradução de Marcos Bagno. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos. (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 49-86.

PINTO, Joana Plaza. **Corpos em trânsito, metapragmáticas e ideologias linguísticas na migração estudantil para o Brasil**. Projeto de pesquisa. 2016. 29 f. Projeto de Pesquisa, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2016.

PINTO, Joana Plaza. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.2, p. 171-180, 2012.

POLIVANOC, Beatriz. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos. **Esferas**, v. 2, n. 3, p. 61-71, jul.-dez, 2013.

POVINELLI, Elizabeth. Pragmáticas íntimas: linguagem, subjetividade e gênero. Tradução de Joana Plaza Pinto. **Estudos Feministas**, v. 24, n. 1, p. 205-237, 2016.

SIGNORINI, Inês. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: \_\_\_\_\_. **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 117-147.

SILVA, Daniel N. O texto entre a entextualização e a etnografia: um programa jornalístico sobre belezas subalternas e suas múltiplas recontextualizações. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 14, p. 67-84, 2014.

SILVERSTEIN, Michael. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In: LUCY, John (Ed.). **Reflexive language, reported speech and metapragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 33-58

SILVERSTEIN, Michael; URBAN, Greg. The Natural History of Discourse. In: \_\_\_\_\_. (Ed.) **Natural Histories of Discourse**. Chicago: Chicago University Press, 1996. p. 1-17.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

*Recebido em outubro/2018.*

*Aceito em janeiro/2019.*

# CONSTITUIÇÃO DO POSICIONAMENTO SUJEITO-LEITOR FEMININO EM UM LIVRO DE RECEITAS DA COLEÇÃO UNIÃO

## CONSTITUTION OF FEMALE SUBJECT- READER POSITION IN A COOKBOOK OF UNIÃO COLLECTION

**Ludmila Belotti Andreu Funo\***

*CLDP-UNESP/FCL Assis*

**Maisa de Alcântara Zakir\*\***

*PNPD-PPGLLP-UNESP/FCL Araraquara*

\* Doutora em Estudos  
Linguísticos,  
ludmilabafuno@  
gmail.com.

\*\* Doutora em  
Estudos Linguísticos,  
maisa.zakir@unesp.  
br.

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar como um livro de receitas, intitulado *200 Receitas do Açúcar União*, produz (a) uma posição de sujeito-leitor feminino; e, concomitantemente, (b) uma posição ou espectro-enunciativo, que dialoga e interpela esse sujeito-leitor discursivamente construído. O arcabouço teórico para o horizonte de interpretação desta análise filia-se à Análise do Discurso de linha pecheutiana. A análise evidencia que a posição sujeito-leitor deflagrada dialoga com a posição social e as práticas sócio-históricas almejadas para as mulheres (não apenas) daquele período. Essa correspondência se estabelece por meio de mecanismos interpelativos que opõem, ideologicamente, a posição sujeito-leitor a outras posições-sujeito possíveis, o que inclui a posição-sujeito assumida pela Companhia de Refinadores Açúcar União, que assina as propagandas. Essa dinâmica de oposições define a quem as receitas são destinadas e, também, molda discursivamente os espaços, a identidade de gênero esperada e as práticas sociais permitidas para as mulheres de até então. Finalmente, cabe ressaltar que ao identificarmos essa posição de sujeito-leitor, também nos posicionamos como sujeitos que enunciam a análise na atualidade, em um momento em que o papel da mulher se distancia temporal e ideologicamente do contexto enfocado no artigo.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Posições de sujeito. Identidade de gênero.

**Abstract:** The purpose of this article is to analyze how a cookbook, entitled “200 Recipes of Sugar *União*”, produces (a) a female subject-reader position; and, concomitantly, (b) a position or enunciative-spectrum, which dialogues and interpellates this discursively constructed subject-reader. The theoretical framework for the horizon of interpretation of this analysis consists of Pecheutian Discourse Analysis. The analysis shows that the exposed subject-reader position dialogues with the social position and socio-historical practices aimed at the women from (but not only) that period. This correspondence is established through interpellative



mechanisms that ideologically oppose the subject-reader position to other possible subject-positions. This includes the position-subject assumed by the *Companhia de Refinadores Açúcar União*, which signs the advertisements found in the book. This dynamic of oppositions defines to whom the recipes are addressed and, also, discursively shapes the spaces, the expected gender identity and the social practices allowed for the women of the time. Finally, it is worth emphasizing that when we identify this subject-reader position, we also position ourselves as subjects that enunciate the analysis in the present time, at a time when the role of women is temporally and ideologically distanced from the context focused on the article.

**Keywords:** Discourse Analysis. Subject positions. Gender identity.

## Introdução

Neste artigo, analisamos excertos de quatorze textos extraídos de um livro de receitas pertencente a uma coleção muito popular no Brasil. O livro é intitulado *200 Receitas do Açúcar União* e é uma das publicações da Companhia União dos Refinadores, em atividade desde 1910.

Trata-se de uma coleção muito presente na memória coletiva nacional e a aquisição de seus exemplares era muito cobiçada na época de suas publicações. Estamos nos referindo a um tempo em que não havia internet, televisão era para poucos e telefones também eram raros. Uma época em que o rádio era uma das principais formas de entretenimento e informação, assim como os jornais impressos, e as receitas culinárias eram coisa de família, herdadas de cadernos manuscritos, quando as autoras e as herdeiras sabiam ler e escrever, ou decoradas pelo convívio com as mulheres mais antigas, as avós, as empregadas domésticas, predominantemente negras ou mestiças, as mães. Cozinhar no cotidiano era, portanto, uma tarefa feminina. A figura 1, a seguir, ilustra a capa da edição do livro que analisamos neste artigo.

**Figura 1:** capa da edição a ser analisada neste artigo.



Fonte: <https://www.ciauniao.com.br/nossa-historia>

A aquisição das obras se dava mediante a comprovação da compra do açúcar da marca em questão. As embalagens desse produto eram, então, trocadas pelos livros de receitas em postos que ficavam em supermercados, feiras, ou lugares do tipo. As ilustrações nessas publicações – fotos coloridas de doces, bolos e demais guloseimas – povoavam o imaginário das crianças, com tudo muito bem decorado.

### Contextualização sobre a relevância das receitas *União*

Para compreender o contexto analisado neste artigo, bem como a relevância social desses livros de receita, ou seja, sua importância para mulheres, crianças e para a memória coletiva das pessoas daquela época, lançamos enquetes informais em uma rede social, conforme ilustram as figuras 2, 3, 4 e 5 a seguir:

Figura 2: comentário sobre a capa do livro “200 Receitas do Açúcar União”, feito em rede social, por um jovem rapaz de aproximadamente 20 anos.

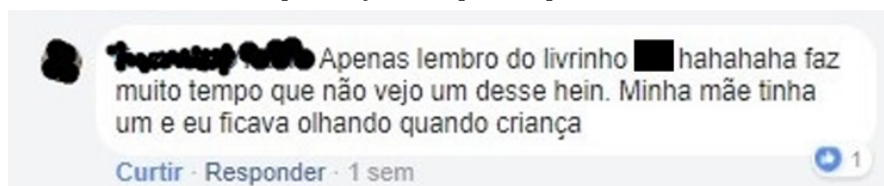


Figura 3: comentário sobre a capa do livro “200 Receitas do Açúcar União”, feito em rede social, por uma mulher de aproximadamente 40 anos.

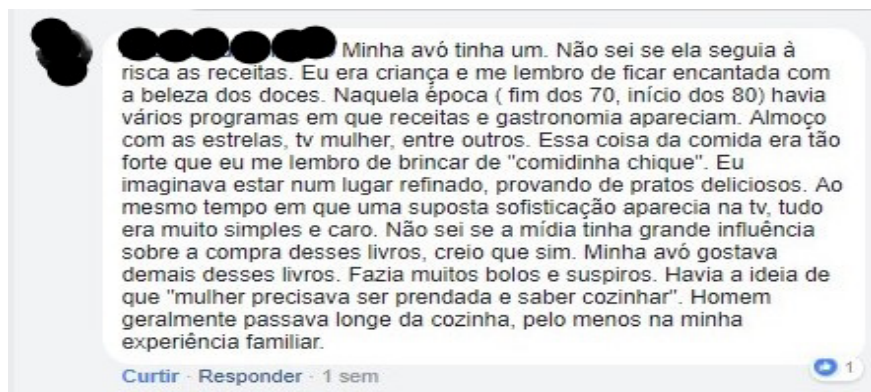
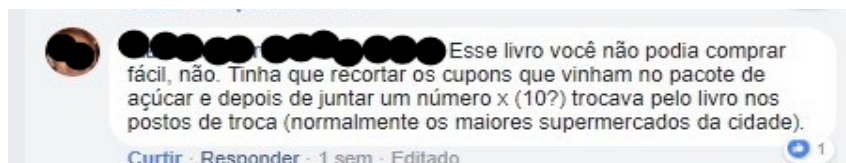


Figura 4: comentário sobre a capa do livro “200 Receitas do Açúcar União”, feito em rede social, por uma mulher de aproximadamente 40 anos.



Figura 5: comentário sobre a capa do livro *200 Receitas do Açúcar União*, feito em rede social, por um homem de aproximadamente 50 anos.

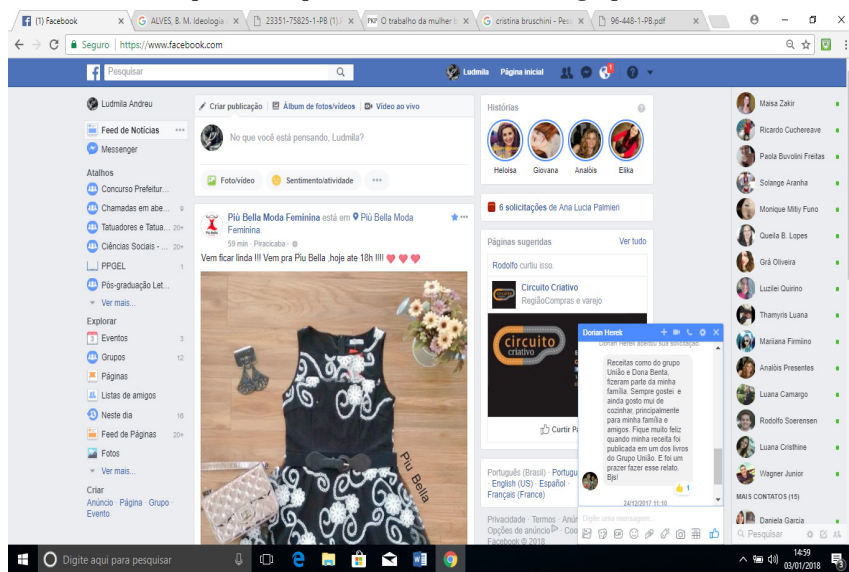


Vale salientar que, embora a publicação seja antiga, datando de meados de 1960, ela foi facilmente reconhecida por um jovem rapaz nascido em meados de 1990, ou seja, aproximadamente 30 anos depois, apenas pela exibição de sua capa. Isso demonstra a atualidade e a força desses livros, constituindo-se como parte de uma memória construída coletiva e discursivamente entre os sujeitos, aqui representados pelos autores dos posts destacados acima, em resposta à enquete que lançamos.

Outro aspecto importante na contribuição desses colaboradores a respeito das publicações do grupo *União* é a relação entre infância, memórias infantis e o livro de receitas. São memórias que salientam questões de *classe* (como evidenciado nos seguintes comentários: “esse livro não se podia comprar fácil, não”; “eu me lembro de brincar de ‘comidinha chique’. Eu imaginava estar num lugar refinado, provando de pratos deliciosos”) e de *gênero* (conforme os exemplos a seguir: “minha mãe tinha”; “Minha avó tinha um”; “Ainda, enquanto adolescente, fiz muitas receitas” – escrito por uma mulher – ou ainda “Havia a ideia de que ‘mulher precisava ser prezada e saber cozinhar’. Homem geralmente passava longe da cozinha”).

Se, por um lado, adquirir uma obra publicada com receitas do grupo *União* era de alguma forma socialmente relevante, por outro lado, ter uma de suas receitas publicadas nesta coleção também tinha certo prestígio. É o que podemos notar com o depoimento de uma das autoras das receitas publicadas pela vasta coleção de livros de receitas *União*, a senhora Dorian Herek:

Figura 6: relato concedido por Dorian Herek, uma das mulheres que teve uma receita publicada pelos livros de receita do grupo *União*.



As contribuições dessas pessoas nos ajudam a entender um pouco mais sobre o material documentário a partir do qual selecionamos nosso *corpus* de análise, pois trazem mais evidências a respeito da importância social e histórica dos livros de receita *União* no Brasil, sobretudo com relação às mulheres.

### Contexto histórico: a figura feminina

A aquisição dos livros de receita do grupo *União*, por ocasião de seus primeiros lançamentos, envolvia questões de raça, cor e classe social. Como

podemos notar nos relatos dos colaboradores apresentados na introdução, adquirir essas obras requeria ter poder aquisitivo para, primeiramente, comprar uma determinada quantidade de rótulos do açúcar *União* e poder ter acesso aos postos de troca. Além disso, usufruir das leituras oferecidas por esses livros envolvia, obviamente, saber ler. Assim, o fato é que, naquela época, esses aspectos configuravam-se em barreiras maiores do que configurariam atualmente, mas que ainda são barreiras que nos dividem.

Ao abordarmos a questão do analfabetismo feminino, segundo documentos do IBGE<sup>1</sup>, em 1940, por exemplo, eram considerados alfabetizados aqueles “de 5 anos ou mais de idade capazes de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecessem”. Segundo o levantamento feito, os valores eram: 41,12% dos homens alfabetizados, ao passo que apenas 32,79% das mulheres desfrutavam da mesma condição, uma diferença de um pouco mais de sete pontos percentuais.

Ou seja, retomando esses dados de 1940, temos no Brasil uma população de 41.169.321 pessoas, sendo destas 20.589.957<sup>2</sup> mulheres, e, dentre as mulheres, apenas 32,79% consideravam-se alfabetizadas. Em números aproximados, apenas 6,7 milhões de mulheres entendiam-se como capazes “de ler e escrever um bilhete simples”, ao passo que 13,8 milhões assumiam-se incapazes de fazer isso. Em 1970, por outro lado, temos uma população muito maior, de 94.508.583 brasileiros, e temos um número de mulheres alfabetizadas um pouco mais expressivo, sendo pouco abaixo dos 60%.

A mulher brasileira só teve acesso ao voto em 1932<sup>3</sup>, há pouco mais de 80 anos, mas, ainda assim, só podia votar desde que fosse alfabetizada, o que excluía uma grande quantidade de mulheres do direito cidadão de eleger democraticamente seus representantes políticos, conforme vimos nos dados sobre alfabetização feminina no Brasil.

Não será exagero afirmar que o espaço político não foi tido sempre como um espaço para a mulher, uma vez que a ela não cabia escolher suas representações e tampouco se candidatar até bem pouco tempo atrás. O espaço da profissão, do trabalho remunerado, também não era tido como um espaço para as mulheres. O espaço escolar, nas épocas citadas, não era um espaço de acesso universal, as políticas públicas das épocas em questão não ofertavam uma escola para todos, não havia o comprometimento em oferecer vaga e condições de permanência para todos nas escolas.

A casa era o espaço da mulher, ela era dona-de-casa, mas dona apenas no rótulo, pois quem mandava mesmo na relação, pelo menos legal, financeira e culturalmente, era o marido, afinal, conforme o artigo 233, inciso III, do Código Civil de 1916: “O marido é o chefe da sociedade conjugal, função que exerce com a colaboração da mulher, no interesse comum do casal e dos filhos<sup>4</sup>.”.

Outros dados relevantes são a faixa etária com as quais as mulheres se casavam dentre os anos de 1940 e 1970, e, também, a quantidade de filhos

<sup>1</sup> IBGE. Alfabetização por Raça e Sexo no Brasil: Evolução no Período 1940-2000. Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1425.pdf>

<sup>2</sup> IIBGE. Tendências demográficas: uma análise da população com base nos resultados dos censos demográficos de 1940 e 2000, p. 14. Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv34956.pdf>. Acesso: 03 de janeiro de 18.

<sup>3</sup> Segundo o decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, em seu Artigo 2º, “É eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo”. Fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 03 de janeiro de 18.

<sup>4</sup> Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4121.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4121.htm). Acesso: 03 de janeiro de 18.

que tinham naqueles tempos. Segundo Besse (1999, p. 58), dentre os anos de 1939 e 1941, 47,51% das mulheres casadas tinham idade inferior a 20 anos<sup>5</sup>. Embora a autora não especifique que números eram esses, uma rápida consulta aos nossos álbuns de família poderá revelar casos de meninas se casando aos 13 e 14 anos com homens mais velhos.

Ainda segundo essa autora, em 1940, os casais brasileiros tinham em média 6,1 filhos. Em 1970, com a popularização da pílula anticoncepcional, esse número caiu para 4,73 filhos por casal (BESSE, 1999, p. 57-59). A grande quantidade de filhos, por certo, restringia ainda mais a participação da mulher em outras áreas da sociedade que não a doméstica.

Observamos, no entanto, que o problema persiste, pois, embora a taxa de natalidade tenha diminuído entre as famílias urbanas e menos pobres, ainda hoje as taxas de casamento infantil de meninas no Brasil são altíssimas, sendo que, segundo a ONU, atualmente, somos o quarto país no mundo que mais casa meninas menores de idade.<sup>6</sup>

Todas essas características sociais, que impunham um modo de vida específico e um campo de atuação restrito para as mulheres da época, se fazem relevantes para as análises que apresentaremos, sobretudo porque estão refletidas nesses textos e são reatualizadas por eles discursivamente. Esse movimento evidencia, portanto, a constituição de uma forma sujeito-leitor, a qual é identificada e enunciada pelas vozes das pesquisadoras, sujeitos que se posicionam na atualidade.

## **Arcabouço teórico e metodologia da análise: Análise de Discurso de linha francesa**

Neste artigo, cabe esclarecer, nossa unidade de análise é o texto, e nosso método de análise é a leitura em perspectiva discursiva, sendo nosso objeto de análise a construção discursiva (o discurso) de uma posição de sujeito-leitor, cujos indícios deflagramos do texto por meio de gestos de interpretação que buscamos explicitar, explorando nossas “condições de produção de leitura” (ORLANDI, 1988, p. 74).

Dessa forma, nesta seção, destinada ao aporte teórico e metodológico deste estudo, faremos uma breve introdução a respeito da Análise de Discurso de linha francesa, e, em seguida, elucidaremos os conceitos de *texto*, *leitura*, *discurso*, *formação discursiva*, *interpelação*, *gestos de interpretação e de posição de sujeito*, segundo a análise de discurso de linha francesa, que constitui tanto nosso aporte teórico quanto nossa abordagem metodológica. Destacamos, contudo, que, embora limitadora, a divisão em tópicos de elucidação dos referidos conceitos, imbricados e inter-relacionados, tem pretensões didáticas .

A Análise de Discurso de linha francesa (doravante AD), conforme concebida por Pêcheux, se materializa a partir de reflexões que dialogam

<sup>5</sup> BESSE, S. K. Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil 1914- 1940. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, Editora USP, 1999, p. 58.

<sup>6</sup> <https://nacoesunidas.org/brasil-tem-maior-numero-de-casamentos-infantis-da-america-latina-e-o-4o-mais-alto-do-mundo/>

com a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise, ou seja, reflete sobre os construtos teóricos dessas áreas de saber, mas não se limita a uma justaposição de suas teorias. Diferentemente de uma mera justaposição, a AD tece uma trama teórica própria, na qual a língua (e as linguagens) é (são) tomada (s) em sua *opacidade*, em seus *apagamentos constitutivos*, é a língua no mundo e não a língua enquanto um sistema abstrato (ou as linguagens), é a língua para além da literalidade suposta, é na língua em que se inscreve o *discurso*, e no discurso é que se revela a *ideologia*.

A *história*, também tomada em sua *opacidade*, é entendida enquanto significação, relacionada ao modo como toda temporalidade é discursivamente engendrada e textualmente deflagrada, é a *história inscrita na memória discursiva, nos interdiscursos*, que, como constelações ideologicamente sustentadas, constituem as formações discursivas e traçam as possibilidades de enunciação. Isso, obviamente, não desconsidera a existência de relações entre a história empírica, externa, e a historicidade textualizada, como trama de sentidos estruturados pela ideologia (mecanismo estruturante de todo processo de significação, conforme Orlandi, 2009, p. 96), mas apenas aponta que essa relação é tomada em sua complexidade, e não de modo linear, calcado em relações estanques de causa e efeito.

A psicanálise, por sua vez, torna-se importante ao descentralizar o sujeito da razão, essencial, uno, moderno, cartesiano. A partir da problematização da leitura da psicanálise lacaniana, Pêcheux nos apresenta um sujeito discursivo, deflagrado em *posições de sujeito*, um sujeito que não é fonte do que diz. Em *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, Orlandi entende a noção de sujeito na AD do seguinte modo: “[...] o sujeito é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”. (ORLANDI, 2009, p. 20).

Segundo Orlandi (s/d, p.112), um *texto* em sua materialidade empírica é compreendido como “um objeto com começo, meio e fim”. Contudo, explica a autora, um texto, segundo uma perspectiva discursiva, não seria entendido enquanto uma unidade fechada, mas seria compreendido em sua “relação com outros textos (existentes, possíveis, imaginários), com suas condições de produção (sujeitos, situações), com sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso, a memória do dizer)”<sup>7</sup>. É com essa perspectiva de texto que trabalhamos.

Um texto seria, então, algo dotado de historicidade. Ou seja, nele se instaura uma trama própria, uma temporalidade interna, de modo que adentrar a temporalidade de um texto, segundo Orlandi (s/d, p. 113), seria “compreender como a materialidade textual produz sentidos”<sup>8</sup>.

Um texto, em sua *textualidade* (outro conceito trabalhado em muitas publicações por Orlandi), tem na heterogeneidade sua constituição, sua

<sup>7</sup>ORLANDI, E. P. *Texto e Discurso*. P. 112, s/d. Fonte: <http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/download/29365/18055>

<sup>8</sup>Historicidade evoca a noção de interdiscurso: “chamamos de efeito de pré-construído, a impressão do sentido lá que deriva do já dito, do interdiscurso, e que faz que ao dizer já haja um efeito de já dito que o sustente” (ORLANDI, 2006, p. 18).

materialidade é atravessada por *formações discursivas*, algumas imaginadas pelo seu autor (que se subjetiva ao produzi-lo enquanto materialidade textualizada), outras que emergem em *gestos de leitura*, em dinâmicas complexas, não-lineares, um emaranhado deflagrado por movimentos de *unidade e dispersão, dispersão e unidade*<sup>9</sup>, característica que se torna especialmente relevante para a leitura em perspectiva pecheutiana. Destarte, texto, sentido, história, memória e formação discursiva são conceitos imbricados:

O sentido de uma sequência só é materialmente concebido na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela *formação discursiva* [...]. Trata-se de um *efeito de sentido* entre os pontos A e B [sujeitos discursivos, inseridos em uma conjuntura social, ideológica]. (PÊCHEUX & FUCHS, 1990, p. 169).

O *texto* é nossa unidade de análise, mas o objeto da AD é o *discurso*. O discurso é entendido enquanto *efeito de sentido* entre *sujeitos discursivos*, concebidos não como pessoas empíricas, mas como uma *forma sujeito* que se materializa enquanto *efeito do discurso*.

Vale ressaltar, então, que a linguagem e a língua são pressupostos do discurso, mas devem estar textualizadas, conforme nos explica Orlandi (2006) em *Discurso e Textualidade*, no capítulo intitulado *Análise de Discurso*, tomando o texto não como unidade estanque, mas o texto atravessado por formações discursivas, pela memória do já dito antes e pelos seus apagamentos constitutivos. Estar textualizado é significar. Desse modo, uma frase em um cartaz é texto, uma imagem de propaganda também, assim como uma estampa de camiseta, uma palavra tatuada, ou um grafite sob uma ponte. Afinal, conforme pontuado por Pêcheux, “O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc. não existe ‘em si mesmo’ [...] mas, ao contrário, é determinada pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.” (PÊCHEUX, 1997, p. 190).

A *interpelação* é outro conceito chave para a análise de discurso, baseado sobretudo em Althusser (1970), um autor que se propõe a pensar sobre a subjetificação dos indivíduos, que seriam discursiva e ideologicamente interpelados, chamados a ser – ou seja, seriam sistemas socialmente e historicamente construídos e compartilhados, evocados no processo complexo de fabricação das identidades, todas as vezes que os sujeitos são chamados a se subjetivarem discursivamente (a serem).

Althusser (1970) se dedicou a refletir sobre a ideologia no Estado capitalista e, para esse autor, o Estado não deve ser definido apenas como um aparelho repressivo, cujas dinâmicas de funcionamento se dariam “massivamente” (ALTHUSSER, 1970, p.46) pela violência, mas deve ser entendido também como um aparelho ideológico:

<sup>9</sup> Para Gregolin, os apagamentos são constitutivos dos discursos, são parte das “condições de possibilidade”. Tais “condições de possibilidade” são materializadas em um jogo de “silenciamentos e exposições”, como estratégias capazes de manipular formas de construção dos sentidos e legitimar “verdades” sócio-históricas”. (GREGOLIN, 2007, p. 5)



É que em si mesmo o Aparelho Repressivo do Estado funciona de uma maneira massivamente prevalente pela repressão (incluindo física), embora funcione secundariamente pela ideologia, não há aparelho puramente repressivo. Exemplo: o Exército e a Polícia funcionam também pela ideologia, simultaneamente, para assegurar a sua própria coesão e reprodução e pelos valores que projetam no exterior. Da mesma maneira, mas inversamente, devemos dizer que, em si mesmos, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada e simbólica (não há aparelho puramente ideológico) (ALTHUSSER, 1970, p. 46-47).

A ideologia, então, interpelaria os indivíduos como sujeitos. Para explicar melhor essa proposição, Althusser (1970, p. 96) dá o exemplo do policial que ao chamar por um homem que anda pela rua, dizendo “ei, você aí!”, representaria a ideologia interpelando esse indivíduo como um sujeito, sem que esse indivíduo tivesse a consciência de que estaria sendo interpelado. Assim, para Althusser (1970), ideologia e sujeito são dois conceitos entrelaçados, segundo o próprio autor:

Segue-se que, tanto para vocês como para mim, a categoria de sujeito é uma “evidência” primeira (as evidências são sempre primeiras): está claro que vocês, como eu, somos sujeitos (livres, morais, etc.). Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua um significado” (portanto inclusive as evidências da “transparência” da linguagem), a evidência de que você e eu somos sujeitos – e até aí não há problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. (ALTHUSSER, 1970, p. 94).

Outro aspecto que deve ser pontuado sobre ideologia na obra de Althusser (1970) é a concepção de uma dinâmica de subordinação ideológica, na qual cada Aparelho Ideológico de Estado (como as igrejas, o ministério da cultura etc.) tem sua existência assegurada por sua subordinação a uma ideologia dominante, sendo que essa ideologia dominante está imediatamente vinculada à manutenção dos processos de produção capitalistas e de divisão de classes sociais

Pêcheux lê Althusser a partir da noção de discurso por ele formulada (efeito de sentidos) de modo muito sofisticado, pensando o discurso enquanto materialidade específica da ideologia. Como consequência, essa noção pecheutiana de sujeito subverte a noção moderna de um sujeito cartesiano, como substância, essência, centro da razão origem do próprio discurso.

Como vimos anteriormente, outro conceito essencial para o desenvolvimento da reflexão que propomos neste artigo é a leitura, que, na perspectiva da AD, pode ser entendida como o “lugar ao inconcebível em um duplo gesto: conceber claramente o concebível para mostrar o inconcebível, recortando, extraindo, deslocando sentidos” (PÊCHEUX, 1990, p. 17-18).

Segundo Cazarin (2006, p. 302), ler, enquanto prática discursiva, ou enquanto um processo de produção de sentidos que emerge de *gestos de interpretação* de um sujeito histórico, é uma “prática social que mobiliza o interdiscurso”, na qual o leitor é inscrito “em uma disputa de interpretações”. O sujeito leitor, então, ocupa uma posição de sujeito em relação à posição de sujeito que o sujeito-autor ocupou e é aí que a interpretação se faz possível, entre formações discursivas, entre já-ditos, entre a língua e sua historicidade (ou exterioridade).

Relembrando que interdiscurso é memória discursiva, é aquilo que se materializa como acontecimento que se lê, como os pré-construídos, segundo Cazarin (2006, p. 306), leitura e interpretação na perspectiva discursiva, são práticas sócio-históricas de assujeitamento, “que mobilizam a memória do dizer (o interdiscurso). A noção de memória discursiva [...] é entendida no sentido de que toda a produção discursiva acontece numa conjuntura dada e coloca em movimento formulações anteriores já enunciadas”.

## Método de análise e corpus do estudo

A AD nos oferece o arcabouço teórico, com horizonte interpretativo e, também, os procedimentos e “ferramentas conceituais” para o desenvolvimento da análise. Dessa forma, nesta seção, abordaremos especificamente o método e os passos analíticos tomados neste estudo.

Segundo Orlandi (2006, p. 27-28), em *Discurso e Textualidade*, no capítulo intitulado “Análise de Discurso”, o analista toma o material linguístico “bruto” como tal e este seria seu ponto de partida, ou seja, o texto, a linguagem textualizada, que comporia o material documentário de sua pesquisa. Em um segundo movimento investigativo, o analista procederá ao que a autora chama de “dessuperficialização”, que seria um gesto analítico a partir do qual o pesquisador consegue obter seu “objeto discursivo”. A descrição exerce um papel importante nesta etapa. Em um terceiro movimento, ainda conforme Orlandi, o analista deveria ocupar-se de tentar reconhecer quais relações o objeto discursivo estabelece com “as formações ideológicas”, chegando, então, aos processos discursivos, marcados pelos sistemas de relações (possíveis, imaginadas, ausentes) de uma dada formação discursiva, ou seja, às projeções ideológicas na linguagem: “Chamamos, então, de formação discursiva, aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determina o que pode/ deve ser dito” (ORLANDI, 2006, p. 17). Nesse momento, portanto, as condições de produção e os sujeitos do discurso são evidenciados e a formação do sujeito-leitor é justamente o foco de nossa análise.

Em Orlandi (2009), a autora retoma o debate sobre metodologia e método na AD, explicando que o analista do discurso trabalha nos limites da interpretação, explorando esses limites enquanto “parte dos processos de

significação” que ele investiga ao abordar o discurso e a ideologia intrincados na linguagem. Segundo a autora,

A análise do discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os *próprios gestos de interpretação*, que ela considera como *atos no domínio do simbólico*, pois eles intervêm no real do sentido. A análise do discurso não estaciona na interpretação [...]. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma ‘chave’ de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2009, p. 26).

Assim, então, ao enveredarmos pela AD, somos incitados, interpelados, a irmos além da inteligibilidade (entendemos aquilo que se diz, o texto empírico, pois dominamos o registro/gênero textual utilizado), da interpretação (reconhecemos o co-texto e a relação do texto com seu contexto imediato), ou seja, a chegarmos até à compreensão, entendemos a compreensão como o entendimento de como o texto produz sentidos, ou, nas palavras de Orlandi, “A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.” (ORLANDI, 2009, p. 26).

Outro aspecto relevante na análise de discurso é a reflexão que o analista deve traçar sobre seus próprios gestos de interpretação, o que se configuraria como uma meta-análise<sup>10</sup>. Inicialmente, analisamos cada um dos textos que compõem o *corpus*, visando a destacar os aspectos que revelavam a construção do posicionamento do sujeito-leitor a quem se direcionava a publicação. O passo seguinte foi agrupá-los, identificando-os de modo que tal construção pudesse ser evidenciada ao longo textos analisados, conforme veremos na seção a seguir.

Desse modo, como estamos trabalhando com excertos de quatorze textos de uma mesma obra (ver quadro 1), outro recurso a ser explorado através da leitura discursiva será a intertextualidade, que deflagra os efeitos de sentido que tecerão nosso sujeito-leitor, as formas de interpelação que se direcionam para ele, subjetivando-o, em dinâmicas de unidade e dispersão, entre paráfrases e polissemias.

Os textos que compõem o nosso corpus de análise foram extraídos do livro *200 Receitas do Açúcar União*, cujo ano de edição aproximado, segundo o próprio site de grupo *União*, é 1968. São 14 textos, de breve extensão (variando entre 3 e 7 parágrafos), distribuídos entre as receitas do livro. Alguns deles incluem uma nota de rodapé intitulada “Lembrete às mães” (\*), ou contêm nota sem título (\*\*). No quadro a seguir os textos analisados estão identificados na ordem em que aparecem no livro em questão:

<sup>10</sup> Segundo Orlandi (1988, p.74): “O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito que se relaciona criticamente com sua posição, que problematiza, explicitando as condições de produção de sua leitura, compreende.”

**Quadro 1:** Relação dos textos a serem analisados neste artigo. Os asteriscos entre parênteses sinalizam, respectivamente, (\*) texto que contém nota de rodapé intitulada “Lembrete às mães” e (\*\*) texto que é acompanhado de nota de rodapé sem título (\*\*). A publicação não possui número de páginas. Fonte dos textos: Companhia União de Refinadores, 1968, s/p.

Ordem dos textos	Títulos dos textos a serem analisados
1	As receitas deste livro...
2	O açúcar é indispensável à vida humana
3	Crianças em fase de desenvolvimento
4	Uma opinião valiosa
5	O toque final
6	Assim falava Metchnikoff
7	Aos esportistas
8	Papel do açúcar na economia orgânica (*)
9	Bons ingredientes são indispensáveis
10	Apenas uma xícara de café (**)
11	O açúcar é insubstituível (*)
12	O papel do açúcar na nutrição (às pessoas de bom senso) (*)
13	A importância do alimento energético
14	Quem foi Claude Bernard?

A publicação não possui marcação de número de páginas e, embora os textos a serem analisados estejam em um livro de receitas (suporte), vale ressaltar que eles não se filiam às características socialmente compartilhadas do gênero textual receita. Ou seja, não indicam como uma sobremesa deva ser preparada, nem trazem listas de ingredientes. Em se tratando de gênero textual, os textos a serem analisados transitam entre as propagandas, pois a todo momento citam a importância e os valores do açúcar *União*, e a carta de aconselhamento, pois se direcionam ao seu sujeito-leitor com dicas e conselhos variados, conforme será apresentado a seguir.

## Análise

Com exceção do primeiro texto do livro *200 Receitas do Açúcar União*, o qual tem atributos prototípicos de um prefácio e traz algumas características contextuais sobre a seleção do material a ser apresentado, os demais textos, como mencionamos na seção anterior, transitam entre os gêneros propaganda e carta de aconselhamento. Tendo em vista essa constatação, identificamos vários excertos nos quais ficam evidentes as estratégias utilizadas pelo enunciador, a *Companhia União dos Refinadores*, para persuadir o público leitor do livro em questão a consumir o açúcar *União* e também a reconhecer na aquisição do livro o *status* que é lhe é atribuído, como vimos na introdução deste artigo. Assim, nesta seção, analisamos os

excertos em que o “tom” de propaganda e enaltecimento do açúcar *União* é evidenciado, ao mesmo tempo em que se constrói a posição sujeito-leitor do livro: mulheres, de classe média, heterossexuais, casadas e mães.

A identificação dessa posição sujeito-leitor no texto começa a ser tecida pela forma de tratamento usada já na primeira linha do texto 1: “[...] não são receitas *triviais* dessas que a *senhora* encontra em *qualquer* livro de cozinha” (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 1, grifos nossos). Se explorarmos os sinônimos da adjetivação utilizada para as receitas, “triviais”, teremos sentidos como “ordinárias, vulgares, simples, corriqueiras”, dentre outros sentidos que denotam oposição às ideias de singularidade e distinção. Assim, para aquele que enuncia, o narrador que se materializa como efeito de sentido deste livro, ou o enunciador da obra, o sujeito-leitor é envolto pela *necessidade de acesso às receitas, e receitas corriqueiras*, ou seja, *não é um sujeito-leitor sofisticado*. Além disso, o sujeito-leitor, que também emerge como efeito de sentido, é uma *mulher, casada*, uma “senhora”.

Essa mulher imaginada, casada e pouco sofisticada é também inexperta, uma inexperiente dona-de-casa, alguém que carece de orientação, cuja ambição social está vinculada ao reconhecimento da família. É o que podemos confirmar ao lermos a conclusão do texto 1, que se dá da seguinte maneira: “Acreditamos que a *senhora*, mesmo *não tendo prática de cozinha*, possa *executá-las* [as receitas] ... *para seu orgulho de exemplar dona-de-casa e para a alegria de seus familiares*”. Assim, temos um sujeito-leitor mulher, que precisa de ajuda para executar o papel social que lhe cabe (dona-de-casa), e que tem na atividade culinária uma de suas funções pressupostas.

Mais adiante, chama a atenção nesse texto a forma como a descrição da escolha das receitas do livro é realizada, pois ela traz uma hierarquia binária de gêneros marcada por uma dinâmica de explicitação e apagamentos, conforme demonstramos a seguir:

São receitas realmente selecionadas, de doces variados e saborosos, *enviados por quituteiras* de todos os quadrantes deste imenso Brasil. Tais receitas foram e continuam sendo compradas pela Cozinha Experimental União [...]. Na sala de seleção, *as diretoras da Cozinha* separam diariamente as receitas mais meritórias. Os respectivos doces são feitos por *doceiras auxiliares*, perfeitamente habilitadas e enviadas para a *Junta Degustadora*, composta por *dez pessoas responsáveis*, que se revezam periodicamente e que se incumbem de preencher uma ficha para cada doce, nas quais, após cuidadosa degustação, inscrevem suas notas, referentes exclusivamente ao paladar. As demais notas, de originalidade, de aparência, de economia e de facilidade de feitura são privativas das *diretoras da Cozinha e das doceiras* que aí trabalham. Como o sabor é o que mais importa em qualquer doce, a nota máxima, de paladar, vale cem pontos, ao passo que as demais (originalidade, aparência, economia e facilidade de feitura) valem, no máximo,

dez pontos cada uma. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 1, grifos nossos).

Uma primeira leitura do excerto destacado acima pode produzir o sentido imediato da voz que enuncia ao leitor o controle de qualidade e as etapas de seleção das receitas. No entanto, uma leitura mais atenta, voltada aos níveis mais aprofundados de compreensão do texto (ORLANDI, 1988; 2009), permite identificar que as receitas são enviadas por mulheres (*as quituteiras*), recebidas e selecionadas por mulheres (*as diretoras de Cozinha*), são executadas por mulheres (*as doceiras auxiliares*), destinadas para mulheres (*a senhora dona-de-casa inexperiente*), mas a avaliação é realizada por uma “Junta Degustadora”, composta por dez “pessoas”. Assim, a execução e a atribuição de notas menores é tarefa feminina, ao passo que a tarefa de maior importância, de avaliar o paladar, ou seja, aquela que detém maior poder, é executada por “pessoas”, sem marcação de gênero, levando-nos à interpretação de que esse grupo é formado também por homens.

Essa dinâmica de hierarquização, pelo apagamento que se faz do gênero daqueles que compõem a Junta Degustadora, coloca a mulher em situação subalterna mesmo em área onde socialmente se espera que ela seja protagonista: a cozinha. Mais adiante, explicitaremos como essa posição sujeito-leitor da dona de casa que deve ouvir os “conselhos” trazidos no livro se constitui na relação que a voz enunciativa tece nos textos.

É por meio dos conselhos que o tom de propaganda do açúcar *União* toma forma. De modo mais efetivo, esse tom é notado pelo uso que o enunciador faz de argumentos que apelam à ciência, às estatísticas e aos exemplos para convencer o sujeito-leitor da importância de se ter uma dieta rica em açúcar. No caso do texto 2, o enunciador indica que a dosagem diária de açúcar ingerido deve ser aumentada em casos de fadiga para que o “paciente” recobre a “energia normal”.

Está perfeitamente constatado que a dieta açucarada pela manhã é indispensável (a menos que se trate de diabético) sobretudo se a pessoa tiver de enfrentar algum esforço físico maior, como seja uma longa caminhada. As “hipoglicemias matinais” frequentes são, por vezes, tão prejudiciais que podem acarretar síncope ou desfalecimentos. Cita-se o caso de um padre que precisou obter dispensa de jejum para poder celebrar a missa sem correr o risco de desmaiar. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 2).

O fato de que a falta (e não o excesso) de açúcar seja tratada como responsável por uma condição não saudável dos indivíduos reflete o pensamento vigente na época, contrastando-se com o conceito de dieta saudável que temos hoje. Vemos, portanto, que, para a AD, o sujeito se constitui na relação entre história e ideologia e, na época retratada no livro *200 Receitas do Açúcar União*, o consumo de açúcar era incentivado como algo favorável

à saúde. A construção da argumentação no excerto acima se dá, ainda, por meio da referência a um padre que foi dispensado do jejum para “poder celebrar a missa sem correr o risco de desmaiar”. Tal recurso é usado pelo enunciador para ratificar o argumento de que a ingestão matinal do açúcar garante energia e disposição às pessoas. A escolha desse exemplo, como indica a AD, não é aleatória e visa a promover uma identificação do sujeito-leitor do livro com uma figura de destaque – o padre –, que, frequentemente, goza de prestígio na sociedade da qual faz parte e está associado à autoridade que a Igreja católica representa para grande parte dela. Dessa perspectiva, podemos evocar as relações de poder e obediência constitutivas das esferas doméstica e eclesiástica. Há familiaridade do sujeito-leitor com o referido contexto e, ideologicamente, encontra-se nesse exemplo a força da instituição que o padre representa – a Igreja – em relação à família tradicional, representada pela leitora do livro.

O texto 3, cujo título é “Crianças em fase de desenvolvimento”, acrescenta um dado a mais na compreensão de quem é nosso sujeito-leitor: além de ser mulher, dona-de-casa, inexperta, subjugada à família (de quem depende da aprovação, vide o trecho já citado: “orgulho de exemplar dona-de-casa e para a alegria de seus familiares”) e pouco sofisticada, essa leitora é *mãe*. Quando o eu-enunciador determina esse título como sendo de interesse pressuposto dessa leitora, ele determina, em sua onisciência, que a maternidade (ou o dever de cuidar de crianças) também seja uma das características da leitora dessa obra.

Há a referência explícita ao Dr. H. L. Herschensohn, homem, cientista, estrangeiro, “dietista de fama internacional”, para que o sujeito-leitor, a mulher dona de casa, confie naquilo que ele diz:

Assevera o Dr. H. L. Herschensohn, dietista de fama internacional, que a dieta com deficiência de açúcar pode acarretar distúrbios aos delicado aparelho infantil. Eis como se expressa:

*‘Não negue à família as vantagens do açúcar, tão necessárias especialmente às crianças em fase de desenvolvimento. Uma colher de chá de açúcar contém apenas quinze calorias, mas produz de pronto energia e elimina a fadiga resultante do esforço físico. Às vezes, a falta de açúcar ocasiona problemas de procedimento pessoal, quando o sistema nervoso é afetado por essa insuficiência.’*

O ilustre facultativo tem absoluta razão: o açúcar é indispensável à formação dos tecidos de reserva da criança. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 3, grifos no original).

No trecho, observamos que há uma recriminação ao que seria uma *mãe negligente*, ou seja, aquela que nega à sua família as “vantagens do açúcar” e, ao mesmo tempo, ratifica que a leitora da obra é um sujeito-leitor que carece de aconselhamentos, apontando para o que deveria ser considerado

como conselho de autoridade, a “absoluta razão”, aquilo que se “assevera”: as proposições de homens estrangeiros com títulos acadêmicos.

Essa construção produz, por apagamento, uma oposição aos saberes que são nacionais, de fama local, de homens não acadêmicos, não cientistas, ou de mulheres. Nesse caso, o “ilustre facultativo” dá um recado a quem cuida da família: a mulher. Tal estratégia se repete explicitamente nos textos 3, 6, 7, 8, 11, 12 e 14, com referências a outros cientistas: “o famoso biologista Metchnikoff (Prêmio Nobel)”, o “célebre fisiologista francês Claude Bernard” (a cujos feitos todo o texto 14 é dedicado), o “Prof. Charles Richet”, como é chamado o médico fisiologista francês.

Podemos verificar como esse mecanismo é usado no excerto abaixo, retirado do texto 8. Para “informar” sobre a importância do açúcar na economia orgânica do corpo, o sujeito-enunciador traz como representação da voz da ciência, o cientista, homem, estrangeiro, Claude Bernard, “o *célebre pioneiro da ciência experimental do século passado*”, e assim ele apresenta o que seria o *argumentum magister dixit*, ou argumento de autoridade, aquele que *ninguém mais ignora*.

*A dietética, em sua rápida evolução, pôs em relevo o extraordinário papel do açúcar no equilíbrio orgânico. Quando Claude Bernard, o célebre pioneiro da ciência experimental do século passado, se dedicava ao estudo dos fenômenos químicos da digestão, particularmente do açúcar de cana pelo fermento inversivo, vislumbrava já o valor dos hidratos de carbono na alimentação. Tendo descoberto as funções do pâncreas na assimilação das gorduras, pôde demonstrar também a função glicogênica do fígado.*

*Hoje, ninguém mais ignora o papel do açúcar na formação dos tecidos de reserva do organismo humano. Está provado que 225 gramas de açúcar correspondem a 100 gramas de gordura alimentar. Assim, o açúcar é considerado como o mais perfeito dos alimentos ternários, pois, uma vez invertido pelo suco intestinal, é inteiramente assimilado pela economia, comunicando ao sistema muscular grande resistência à fadiga. Foi, pois, com razão que Claude Bernard chamou o açúcar de ‘carvão dos músculos’. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 8, grifos nossos).*

Observamos, no texto 8, que o discurso científico atravessa o gênero propaganda, que pode ser compreendido, como vimos, do material que compõe o *corpus* analisado neste artigo. A aparente pretensão de oferecer uma informação nutricional sem segundas intenções é parte da estratégia de *marketing* do texto a respeito do açúcar *União*, uma vez que o sujeito-enunciador que se inscreve neste texto fantasia a propaganda com vestes de *informatividade*, ou seja, elege um tópico frasal no início primeiro parágrafo, “A dietética”, para introduzir, ao final do primeiro período, o que de fato lhe interessa: *o açúcar*.



É assim que se tece o sistema interpelativo que vai acrescentando formas também ao nossa forma-sujeito leitor, mulher, mãe, inexperta, casada, dona-de-casa, aquela que se antes ignorava a importância do açúcar, agora não o poderá mais fazer sob a pena de ser ninguém. A interpelação é essa mesma, uma vez que, caso ela, nossa forma-sujeito leitora, teime em ignorar a importância do açúcar, ela não conseguirá se subjetivar, vir a ser, ou seja, ela é eliminada em sua potencialidade.

Devemos notar que há uma grande esforço em se afastar a ideia do consumo de açúcar à ideia de obesidade. A obesidade é apagada por termos como “*formação dos tecidos de reserva do organismo humano*” (ideia também presente no texto 3: “O ilustre facultativo tem absoluta razão: O açúcar é indispensável à formação dos tecidos de reserva da criança”).

A inexperienceza de nossa forma-sujeito, ou sua ingenuidade presumida, é novamente explicitada, em termos como “*Por que carvão dos músculos*” (expressão recorrente também nos textos 11 e 12), que também fulgura no texto como uma pergunta retórica, e “*É simples explicar*” (que também aparece no texto 7), que demonstra certa complacência da forma-sujeito enunciativa, com a forma sujeito leitora (que, destarte, *carece de um interlocutor complacente*).

Mas essa “economia orgânica” que se enfatiza não é necessariamente uma informação que tenha sido ofertada para que a mulher, mãe, leitora, inexperta, dona-de-casa e necessitada de complacência, possa pensar sobre a própria saúde. Essa economia, marcada pela necessidade de se ter combustível para os músculos, para a força das locomotivas humanas, é direcionada para alguém que aparece no início do quinto parágrafo: os filhos, as crianças:

Em se tratando do *organismo infantil, mais relevante ainda* é o papel do açúcar. *Está provado* que a insuficiência deste acarreta distúrbios característicos: curva de peso anormal, tecidos flácidos, diminuição da motilidade, modificação do humor e hipotermia.

Entretanto, é necessário que se tenha em conta que o açúcar a ser consumido *pelas crianças* deve ser puríssimo, isto é, absolutamente isento de elementos estranhos e, por sua vez, nocivos à saúde. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 8, grifos nossos).

O direcionamento do texto à forma-sujeito mãe, cuidadora, também é reforçado em uma nota de rodapé que aparece logo após ao último parágrafo deste texto, no qual a forma-sujeito enunciador oferece um “Lembrete às mães” sobre como as refeições de seus filhos devam ser preparadas, atentando para os “cuidados essenciais” que uma boa mãe deva ter, e para aquilo que os “médicos pediatras” (*argumentum magister dixit*) indicam:

LEMBRETE ÀS MÃES: Ao preparar as refeições de seu *filhinho* lembre-se dos cuidados essenciais: A água deve ser filtrada; o leite deve ser pasteurizado; o vasilhame deve ser esquentado e o açúcar deve ser refinado. E, por falar

em refinado, lembre-se de que os médicos pediatras recomendam o Açúcar UNIÃO como ‘o mais puro açúcar que o Brasil produz’. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 8, grifos nossos).

O mesmo recurso pode ser identificado em outros textos, como vemos nos excertos a seguir:

*Minha senhora*, aceite o nosso conselho: Adoce a dieta de seu *filhinho* com o puríssimo Açúcar UNIÃO, que merece sua irrestrita confiança. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 3, grifos nossos).

*As crianças gostam tanto de doce porque o açúcar é indispensável ao desenvolvimento do sistema muscular. Seu filho merece o melhor: Açúcar UNIÃO, o mais puro açúcar que o Brasil Produz.* (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 10, grifos no original).

[...] o açúcar impede a formação de acidose no organismo, poupa as proteínas, contribui para o desenvolvimento normal dos *tecidos de reserva* e ainda, como celulose, concorre para dar volume e consistência ao bôlo intestinal, evitando a obstipação.

O que dissemos explica porque a própria Natureza *induz as crianças a gostarem tanto de doce* e porque a *senhora* não deve contrariá-las. Tenha, porém, o cuidado de selecionar, para seus *filhos*, um açúcar realmente puro, perfeitamente refinado e empacotado sem contacto manual, isto é, o Açúcar UNIÃO da Companhia União dos Refinadores. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 13, grifos nossos)

LEMBRETE ÀS MÃES: Ao preparar a refeição de seu *filhinho* lembre-se dos cuidados essenciais: A água deve ser filtrada; o leite deve ser pasteurizado; o vasilhame deve ser escaldado e o açúcar deve ser refinado. E, por falar em refinado, lembre-se de que os médicos pediatras recomendam o Açúcar UNIÃO como o “mais puro açúcar que o Brasil produz”. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, textos 10 e 11, grifos nossos).

O que merece especial atenção nos excertos acima é a menção aos lexemas “filho(s)”, “crianças”, e, sobretudo, o diminutivo “filhinho”, que serve como recurso para demonstrar afetuosidade (afinal, nossa forma sujeito leitora, mulher, mãe, casada, dona-de-casa e inexperta, também deve amar seus filhos), quanto para interpelar essa forma sujeito a assumir uma postura *dócil*. Além disso, outro ponto que chama a atenção e corrobora uma característica do gênero propaganda é a recorrência do *slogan* “Açúcar UNIÃO, o mais puro açúcar que o Brasil Produz” (textos 8, 10 e 11, citados acima, além dos textos 7 e 12, transcritos nos anexos, ao final deste artigo).

No texto 12, as interpelações que nos permitem identificar a forma sujeito leitora que se materializa para o livro *200 Receitas do Açúcar União* se repetem, com maior ênfase para que o comportamento dessa mulher, casada, mãe, dona-de-casa, que consome essas receitas, seja moldado de

modo conformista, abnegado, e não questionador, podendo-se ao questionar incorrer em postura contrária ao “bom senso”. É o que podemos notar no título “O papel do açúcar na nutrição (às pessoas de bom senso)” e nos trechos:

Se o açúcar fosse prejudicial à saúde, engordando as criaturas desnecessariamente, como explicar que a *própria Natureza* o tenha colocado nas frutas, nos vegetais, no sangue humano e *até no leite materno*?

Você, *que é pessoa sensata, não vai supor* que a Natureza tenha errado e que nos compete corrigi-la. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 12, grifos nossos).

Desse modo, a insensatez feminina deve ser evitada e a loucura, a maluquice, a insanidade de se questionar “a Natureza” – tida como a mãe suprema de todas as coisas, que inclusive determinou como deve ser o leite materno, o alimento primordial dos bebês na primeira infância – devem ser combatidas. Apenas a ciência masculina pode ser questionadora, não a curiosidade da leitora inexperiente.

Contrastando com o prestígio dos cientistas estrangeiros renomados, cujas pesquisas são citadas nos textos 3, 6, 7, 8, 11, 12 e 14, há, no texto 4, intitulado “Una opinião valiosa”, as palavras da “Da. Elvira Iglésias Antonelli, responsável pela Secção de Nutrição do Serviço de Saúde Escolar”, que, embora nutricionista, não recebe o título de doutora. Assim, quando uma mulher tem um saber considerado de valor para compartilhar, esse saber é determinado como “opinião”, adjetivado como “valiosa” e atestado pela forma sujeito enunciativa, que se materializa aos poucos como forma sujeito masculina, dado que tem o poder de atestar o valor das coisas (como o júri dos doces, composto por “pessoas” e não por “mulheres”, ou como os cientistas, que são homens e têm sempre “absoluta razão” e respaldo do método científico, presumidamente inquestionável, vale frisar).

Afinal, essa forma-sujeito enunciativa, que traça a interlocução com a forma-sujeito leitora, e que ao interpelá-la se subjetiva, tem o direito e o poder de afirmar que “de fato, a Da. Elvira [a mulher que dá sua opinião e que mesmo graduada não recebe titulação de doutora, costume presumido da época] tem razão”. Chamar Elvira pelo pronome de tratamento Dona (Da.) traz à tona outros sentidos, como o da respeitabilidade advinda do casamento e da idade. Exemplo disso, são os usos recorrentes da expressão *Dona* na mídia para se referir às primeiras damas, Dona Marisa Letícia, mulher do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, ou Dona Ruth Cardoso, mulher do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, ambas já falecidas. Numa rápida pesquisa, ao googlearmos os termos, entre aspas, “Dona Marisa Letícia” obtemos um total de 132.000 resultados, e “Dona Ruth Cardoso”, 22.900 resultados.

O termo “Dona” se mostra mais um construto ideológico, sobretudo quando evoca o papel social e “dona de casa”, que não trabalha fora, e se

sobrepeõe ao apagamento da expressão doutora, que, no Brasil, não é atribuído apenas a quem completa um doutorado, mas, por uso social, elitista e segregador, é utilizado para fazer referência a advogados, promotores, juízes, médicos e profissionais da saúde de um modo geral (como dentistas, fisioterapeutas e nutricionistas).

Outra posição de sujeito-leitor que se evidencia, sobretudo nos textos 5 (“O toque final”), 9 (“Bons ingredientes são indispensáveis”) e 10 (Apenas uma xícara de café), é a da dona de casa anfitriã, que serve quitutes e café às visitas amigas, como vemos nos seguintes excertos:

Nós sabemos que a *senhora* faz questão de *receber suas visitas* com a maior cordialidade, provando ser *dona-de-casa prestimosa e hospitaleira*. Naturalmente, a *senhora* espera que os convidados levem da acolhida que tiveram a *melhor das impressões, que saiam de sua casa satisfeitos, elogiando a excelência do passado*. [...] *Minha amiga*: o toque final, a chave de encerramento de um jantar perfeito consiste num cafezinho bem quente, bem aromático e, sobretudo, bem saboroso. Evidentemente, a *senhora* já percebeu que estamos nos referindo ao Café CABOCLO, o café feito pela Companhia União dos Refinadores especialmente para servir aos paladar das visitas mais exigentes. É por isso que muita gente diz que “o Café CABOCLO é irmão do Açúcar UNIÃO!” (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 5, grifos nossos).

Se a *senhora* pretende fazer doces apetitosos, desses que *as visitas elogiam e repetem*, lembre-se de que não basta seguir à risca as receitas deste livro. É preciso ter muito cuidado com os ingredientes, selecionando-os rigorosamente [...] Quanto ao açúcar, não há problema: todo mundo sabe que o Açúcar UNIÃO é excepcional, não havendo outro que se lhe compare. UNIÃO é alvíssimo, sempre enxuto e altamente solúvel. Além disso, é o *único açúcar que não varia de qualidade*: ontem, hoje e amanhã, sempre o *mais puro açúcar refinado* do Brasil! (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 9, grifos nossos).

Mas  *você* já pensou o quanto pode significar uma simples xícara de café que se oferece à *visita amiga*? Sinônimo de hospitalidade, demonstração de bem querença e testemunho dêsse espírito social que tão necessário se faz nos dias conturbados em que vivemos! Nunca deixe de oferecer uma xícara de café à visita amiga! Mas prove, também, ser pessoa de bom gosto: ofereça o melhor, o café de paladar mais fino, de sabor mais delicado. Ofereça o Café CABOCLO – *Êta cafezinho bom!* – Sobeja razão aos que dizem que “o Café CABOCLO é irmão do Açúcar UNIÃO!” (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 10, grifos nossos).

Os excertos dos três textos trazem para formação do nosso sujeito-leitor o reforço de sua identidade feminina, materna, a anfitriã amável, acrescentando a ideia de que é necessário a essa forma-sujeito adotar uma postura que denote sofisticação, elegância, marcada na oferta de um café que seria o de melhor qualidade.

A ideia de amabilidade se constrói mediante o uso das expressões “cordialidade”, “prestimosa”, “hospitaleira”, “amiga”, “bem querença” e através da seguinte colocação: “testemunho desse espírito social *que tão necessário se faz nos dias conturbados em que vivemos!*” – apontando para a passividade social e, por que não dizer, política, que se espera da mulher “naqueles tempos” (*nos dias conturbados em que vivemos*). Se olharmos a data da publicação do livro, são os conhecidos “anos de chumbo”, de nossa ditadura militar, marcados pelo advento do AI-5 (Ato Institucional nº 5, de 1968), que culminou na cassação de mandatos, no fechamento do congresso, na suspensão dos direitos políticos, na prisão do presidente, na perseguição e morte de muitas pessoas e no silenciamento da imprensa, das artes, da educação<sup>10</sup>.

O vocativo “minha amiga” aparece como alternativa de tratamento da voz enunciativa à leitora do livro em uma estratégia de proximidade, intimidade, legitimando, assim, o tom de aconselhamento presente nos textos. A menção às visitas de amigas às casas umas das outras remete à esfera doméstica e, portanto, ao lugar ocupado pelas mulheres na época em que o livro foi publicado. O café – e aqui temos a propaganda do café *Caboclo*, produzido pela mesma Companhia de Refinadores *União* – aparece como símbolo dessa esfera doméstica, dos rituais que acontecem nos lares das leitoras do livro. Além disso, chama a atenção nos textos 5 e 10 a imagem do açúcar *União* como irmão do “café CABOCLO”, que se dá explicitamente no texto 5 pelo fato de ambos serem produzidos pela mesma companhia, mas pode, também, evocar outros sentidos, que, por conta do limite do foco deste artigo, não serão aqui analisados.

Finalizando a análise de dados, trazemos um contraponto entre o texto 7, “Aos esportistas” e o modo como a voz enunciativa predominantemente se dirige ao sujeito leitor (minha senhora, minha amiga) nos demais textos:

*Os grandes esportistas*, como os do selecionado brasileiro, que chegou a ser bi-campeão mundial de futebol, incluem na sua dieta boa dosagem de açúcar.

Sabem porque?

A explicação é simples: o açúcar comunica ao sistema muscular extraordinária resistência à fadiga. Quando *o futebolista* é mal alimentado de açúcar, seu rendimento decresce à medida que o jogo se aproxima do término. O quadro demonstra cansaço; por falta de fôlego *os jogadores* correm menos e a derrota se torna inevitável.

Explica-nos o professor Charles Richet que, dez minutos após a absorção de açúcar, e este invertido pelos sucos intestinais, agindo imediatamente sobre todos os músculos do corpo, desde o mais vital de todos – o coração – até os pequeninos extensores que movem nossos dedos mínimos. O açúcar – conclui o Prof. Richet – é o alimento do esforço.

<sup>10</sup> Para saber mais, consultar: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/hotsites/ai5/ai5/index.html>. Acesso em: 09 de janeiro de 2018.

*Se você é esportista, nunca se esqueça* de que o açúcar mais puro que o Brasil produz, refinado a mais de 120 graus, é o famoso Açúcar UNIÃO, da Companhia União de Refinadores. (COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES, 1968, texto 7, grifos nossos)

No excerto acima, a referência aos jogadores de futebol da seleção brasileira, então bicampeã mundial, e as explicações do professor Charles Richet sobre a ação do açúcar no corpo humano parecem exercer na voz enunciativa uma interpelação tão forte (dadas as relações com os papéis sociais esperados para homens na época) a ponto de ela se dirigir a um sujeito-leitor esportista que se distancia do modo como se dirige ao sujeito leitor nos demais textos: “minha amiga”, “minha senhora” e “mães” (em “Lembrete às mães”). Assim, embora não haja a marcação do gênero masculino (uma vez que caberia também o gênero feminino e, portanto, a referência a “uma esportista” seria possível), a análise dos outros textos nos leva à interpretação de que a posição-sujeito leitor no texto 7 não é a mesma dos demais textos. Isso porque há um apagamento das mulheres com relação aos papéis sociais de jogador de futebol (e esportista em geral) e professor (como o médico fisiologista francês é chamado no texto).

Na seção a seguir, apresentamos as considerações finais e os encaminhamentos pensados a partir da elaboração deste artigo.

## Considerações finais

A análise dos textos contidos no livro de *200 Receitas do Açúcar União* evidenciou a relação entre história e ideologia na constituição dos sujeitos, conforme entende a perspectiva da AD. No caso dos textos aqui analisados, isso se deu por meio da construção da posição-sujeito leitor almejada pela publicação em questão. Tal construção envolve uma dinâmica de práticas e papéis sociais esperados para as mulheres a quem o livro se destina. Isso se revela na forma de tratamento que lhes é dirigida, nos exemplos trazidos, no “tom” de carta de aconselhamento que os textos têm e, sobretudo, na referência a renomados cientistas estrangeiros cujos trabalhos têm uma força interpelativa por meio do argumento de autoridade do qual o gênero propaganda se reveste ao longo de toda a publicação.

A constituição da posição-sujeito leitor mulher, de classe média, casada, mãe, dona de casa, que cozinha para a família, preocupa-se com a qualidade do que serve aos filhos e recebe bem suas visitas, desenvolve-se por meio de mecanismos de identificação de práticas sociais esperadas, lugares sociais ocupados e interlocução estabelecida com a voz-enunciadora do livro *200 Receitas do Açúcar União*. Todos esses mecanismos revelam o contexto histórico no qual a publicação foi lançada e o período durante o qual circulou. Como vimos na introdução e na primeira seção deste artigo,

trata-se de uma memória até hoje presente para muitas pessoas, de diferentes idades e gerações.

Analisar um material de tamanha circulação, e que ainda é reconhecido depois de tantos anos, implicou uma tomada de posição como analistas com a devida distância temporal e ideológica que temos do contexto em questão. Implicou, ainda, nosso posicionamento como sujeitos que enunciam essa análise na atualidade, em um momento em que o papel da mulher se constitui de outro modo, com a ocupação de cargos das mais diversas naturezas, tendo chegado, inclusive, à presidência da república, assumindo-se como trabalhadora, chefe de família, pesquisadora, eleitora, enfim, tendo poder de decisão em todas as áreas em que atua. Essa nova constituição, no entanto, não implica um apagamento da realidade de outras mulheres, como a construída pelos textos que compõem o livro de receitas que analisamos. Tampouco implica o desconhecimento de que as práticas e papéis sociais esperados para as mulheres daquela época ainda se mantêm em grande medida, por mais que tenha havido muitas mudanças.

Nesse sentido, ressaltamos o papel da pesquisa, que traz à tona questionamentos de situações estabelecidas e mobiliza a compreensão de diferentes aspectos nelas implicados. Este artigo deixa aberta a possibilidade de novos recortes no corpus e novas perspectivas de análise, considerando-se, inclusive, o enfoque em outros volumes da coleção *União* a fim de identificar outras recorrências e analisar possíveis transformações na posição-sujeito leitor ao longo dos anos. Desse modo, concluímos este artigo com a proposição de estabelecer uma dinâmica de diálogo fundamentado nas diferentes formações discursivas entremeadas nas relações que se constituem entre sujeitos, história, ideologia e sociedade e que emergem textualmente em materiais como o que foi aqui analisado.

## Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1970.
- BESSE, S. K. **Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil 1914-1940**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Editora USP, 1999.
- CAZARIN, E. A. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, maio/ago. 2006.
- COMPANHIA UNIÃO DE REFINADORES. **200 Receitas do Açúcar União**. 3. ed. São Paulo: Padilla Indústrias Gráficas, 1968. sem número de páginas.

GREGOLIN, M. R. Análise do Discurso e Mídia: a (re)produção das identidades. In: \_\_\_\_\_. **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo, v. 4, n 11, p.11-25, nov. 2007.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZIBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988. p. 58-77.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. São Paulo: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. São Paulo: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. FUCHS, C. A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F. HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Educamp, 1990. p. 163-252

*Recebido em setembro/2018.*

*Aceito em dezembro/2018.*



## ANEXOS

### Texto 1: AS RECEITAS DESTA LIVRO...

... não são receitas triviais dessas que a senhora encontra em qualquer livro de cozinha. São receitas realmente selecionadas, de doces variados e saborosos, enviadas por quituteiras de todos os quadrantes deste imenso Brasil. Tais receitas foram e continuam sendo compradas pela Cozinha experimental União (da Companhia União dos Refinadores), ao preço atual de trezentos cruzeiros cada uma, para serem publicadas no verso dos pacotes do Açúcar UNIÃO, “o famoso açúcar das grandes doceiras”.

A cozinha experimental União acha-se instalada em prédio próprio, à rua Oscar Freire Nº 1463, em São Paulo. As dependências são amplas e confortáveis, incluindo duas grandes cozinhas equipadas com o que há de mais moderno em matéria de utensílios de copa e cozinha. Dispõem de quatro fogões “Brastemp”, de uma geladeira e de um “freezer”. Venha visitar-nos que dará prazer.

Na sala de seleção, as diretoras de cozinha separam diariamente as receitas mais meritórias. Os respectivos doces são feitos por doceiras auxiliares, perfeitamente habilitadas e enviadas para a Junta Degustadora, composta de dez pessoas responsáveis, que se revezam periodicamente e que se incumbem de preencher uma ficha para cada doce, nas quais, após cuidadosa degustação, inscrevem suas notas, referentes exclusivamente ao paladar. As demais notas, de originalidade, de aparência, de economia e de facilidade de feitura, são privativas das diretoras de cozinha e das doceiras que aí trabalham. Como o sabor é o que mais importa em qualquer doce, a nota máxima, de paladar, vale cem pontos, ao ponto que as demais (originalidade, aparência, economia e facilidade de feitura) valem, no máximo, dez pontos cada uma. Assim, a nota mais alta que uma receita pode alcançar é de 140 pontos (cem de paladar, 10 de originalidade, 10 de aparência, 10 de economia e 10 de facilidade de feitura).

Este livro contém as 200 receitas adquiridas ultimamente.

Como já explicamos, foram cuidadosamente testadas pela cozinha Experimental União e melhoradas sempre que se tornou aconselhável.

Acreditamos que a senhora, mesmo não tendo prática na cozinha, possa executá-las... para seu orgulho de exemplar dona-de-casa e para a alegria de seus familiares.

COMPANHIA UNIÃO DOS REFINADORES

Rua Borges Figueiredo, nº 237

São Paulo

## Texto 2: O AÇÚCAR É INDISPENSÁVEL À VIDA HUMANA

Normalmente, o consumo cotidiano de açúcar deve ser de 70 gramas para os adultos e de um pouco mais para as crianças. Nos Estados Unidos, onde o consumo de açúcar “per capita” é mais elevado, admite-se que a cota diária seja, aproximadamente, de 90 gramas para adultos.

Quando a dosagem de açúcar resulta insuficiente, como sói acontecer em certos regimes de emagrecimento impróprios ou mal calculados, advém característico estado de fadiga, generalizado e progressivo, que tanto atinge o físico como o psíquico do paciente. Ainda assim, não se torna necessário recurso a revigorantes ou reconstituintes. Basta aumentar a dosagem diária de açúcar para o paciente recobrar a energia normal.

Tenha-se em conta que a taxa de açúcar imanente no aparelho circulatório tende a reduzir-se em certos momentos do dia. Pode, mesmo, haver insuficiência de açúcar periódica o que origina certos estados debilitantes, a que os médicos chamam de “hipoglicemias transitórias”. Estas se manifestam principalmente pela manhã. Muitas pessoas experimentam, ao acordar, uma sensação desagradável de fadiga, com dificuldade de deixar o leito e uma espécie de vazio no estômago. Para alguns, esses sintomas advêm ao findar o período matinal, por volta das onze horas. Basta, então, um copo de água açucarada para dissipar o mal-estar.

Está perfeitamente constatado que a dieta açucarada pela manhã é indispensável (a menos que se trate de diabético) sobretudo se a pessoa tiver de enfrentar algum esforço físico maior, como seja uma longa caminhada. As “hipoglicemias matinais” freqüentes são, por vezes, tão prejudiciais que podem acarretar síncope ou desfalecimentos. Cita-se o caso de um padre que precisou obter dispensa de jejum para poder celebrar a missa sem correr o risco de desmaiar.

Analisando esses estados de “hipoglicemia matinal”, alguns médicos indagaram se outras perturbações não poderiam decorrer da mesma causa, principalmente a estafa crônica, de que se queixam tantas pessoas, assim como a tendência para desmaios e síncope, sempre que não se constatasse outra origem.

Muitas vezes a taxa de glicemia, isto é, a taxa de açúcar no sangue é demasiado baixa. A averiguação é simples: basta que o médico proceda à dosagem do sangue. A taxa normal de glicemia é um grama a um grama e dez centigramas. Será, provavelmente, necessário aumentar a dose cotidiana do açúcar e contribuir para uma melhor assimilação com tratamentos hepáticos e vitaminados. As vitaminas do complexo B, por exemplo, são indispensáveis à perfeita absorção dos açúcares. Assim combatida, a fadiga hipoglicêmica desaparece.

Do exposto, conclue-se [sic] que a justa dosagem de açúcar no sangue é indispensável ao perfeito equilíbrio orgânico.

### **Texto 3: CRIANÇAS EM FASE DE DESENVOLVIMENTO**

Assevera o Dr. H. L. Herschensohn, dietista de fama internacional, que a dieta com deficiência de açúcar pode acarretar distúrbios ao delicado aparelho infantil.

Eis como se expressa:

“Não negue à família as vantagens do açúcar, tão necessárias especialmente às crianças em fase de desenvolvimento. Uma colher de chá de açúcar contém apenas quinze calorias, mas produz de pronto energia e elimina a fadiga resultante do esforço físico. Às vezes, a falta de açúcar ocasiona problemas de procedimento pessoal, quando o sistema nervoso é afetado por essa insuficiência.”

O ilustre facultativo tem absoluta razão: O açúcar é indispensável à formação dos tecidos de reserva da criança.

Minha senhora, aceite o nosso conselho: Adoce a dieta de seu filhinho com o puríssimo Açúcar UNIÃO, que merece sua irrestrita confiança.

### **Texto 4: UMA OPINIÃO VALIOSA**

Palavras da nutricionista Da. Elvira Iglésias Antonelli, responsável pela Seção de Nutrição do Serviço de Saúde Escolar, o qual se encarrega do problema da alimentação dos alunos de quase duas mil escolas desta Capital e do Interior:

“Conforme pesquisas efetuadas em nosso meio escolar, o baixo nível de nutrição constitui uma das mais poderosas forças contra o progresso físico, mental e social da criança. O período de desenvolvimento da criança escolar se caracteriza por uma grande atividade que exige consideráveis gastos de energia. O consumo energético gira em torno de 50% da necessidade calórica total diária. A merenda escolar adequada deve refletir, em escala reduzida, as mesmas proporções da dieta total. O lanche ideal deve fornecer entre 400 e 600 calorias, 50% das quais são fornecidas pelo açúcar e outros hidratos de carbono.

De fato, Da. Elvira tem razão: A criança em idade escolar depende, em seus naturais folguedos, calorias que devem ser recuperadas imediatamente pela ingestão de alimentos açucarados. Criança privada de açúcar é desnutrida e enfermiça. Ouça, a esse respeito, a opinião do seu pediatra. Sem dúvida, êle será o primeiro a recomendar o Açúcar UNIÃO, refinado a mais de 120 graus e inteiramente produzido sem contato manual.

### **Texto 5: O TOQUE FINAL**

Nós sabemos que a senhora faz questão de receber suas visitas com a maior cordialidade, provando ser dona-de-casa prestimosa e hospitaleira.

Naturalmente, a senhora espera que os convidados levem da acolhida que tiveram a melhor das impressões, que saiam de sua casa satisfeitos, elogiando a excelência do passado.

Se a senhora costuma receber visitas para jantar, deve saber quão importante é o toque final de uma boa refeição. Se a maionese esteve deliciosa, o assado excelente, a sobremesa magnífica, isso tudo pode ser prejudicado por um toque final impróprio, que deixou de ser um arremate condigno.

Minha amiga: o toque final, a chave de encerramento de um jantar perfeito consiste num cafezinho bem quente, bem aromático e, sobretudo, bem saboroso.

Evidentemente, a senhora já percebeu que estamos nos referindo ao Café CABOCLO, o café feito pela Companhia União dos Refinadores especialmente para servir aos paladar das visitas mais exigentes. É por isso que muita gente diz que “o Café CABOCLO é irmão do Açúcar UNIÃO!”

### **Texto 6: ASSIM FALAVA METCHNIKOFF**

O famoso biologista Metchnikoff (Prêmio Nobel), revelando o fantástico papel das bactérias do ácido lático no aparelho digestivo, elevou a coalhada às culminâncias de elixir da longa vida!

Ora, coalhada requer açúcar e o açúcar, com suas calorias e proteínas, é, por sua vez, tido como verdadeira fonte de vitalidade. É assimilado rapidamente, transformando-se como o demonstrou o não menos famoso Claude Bernard, no combustível por excelência do sistema muscular.

Resta-nos apenas acrescentar que a coalhada exige açúcar absolutamente puro. Do contrário, ficará encardida, com aspecto pouco convidativo. O açúcar UNIÃO, refinado a mais de 120 graus, é puríssimo e garante uma coalhada branquinha e saborosa.

Escolha o melhor para a sua família e não faça concessões: prefira o Açúcar UNIÃO, o único que não altera a cor da coalhada.

### **Texto 7: AOS ESPORTISTAS**

Os grandes esportistas, como os do selecionado brasileiro, que chegou a ser bi-campeão mundial de futebol, incluem na sua dieta boa dosagem de açúcar.

Sabem porque?

A explicação é simples: o açúcar comunica ao sistema muscular extraordinária resistência à fadiga. Quando o futebolista é mal alimentado de açúcar, seu rendimento decresce à medida que o jogo se aproxima do término. O quadro demonstra cansaço; por falta de fôlego os jogadores correm menos e a derrota se torna inevitável.

Explica-nos o professor Charles Richet que, dez minutos após a absorção de açúcar, e este invertido pelos sucos intestinais, agindo imediatamente sobre todos os músculos do corpo, desde o mais vital de todos – o coração – até os pequeninos extensores que movem nossos dedos mínimos. O açúcar – conclui o Prof. Richet – é o alimento do esforço.

Se você é esportista, nunca se esqueça de que o açúcar mais puro que o Brasil produz, refinado a mais de 120 graus, é o famoso Açúcar UNIÃO, da Companhia União de Refinadores.

## **Texto 8: PAPEL DO AÇÚCAR NA ECONOMIA ORGÂNICA**

A dietética, em sua rápida evolução, pôs em relevo o extraordinário papel do açúcar no equilíbrio orgânico. Quando Claude Bernard, o célebre pioneiro da ciência experimental do século passado, se dedicava ao estudo dos fenômenos químicos da digestão, particularmente do açúcar de cana pelo fermento inversivo, vislumbrava já o valor dos hidratos de carbono na alimentação. Tendo descoberto as funções do pâncreas na assimilação das gorduras, pôde demonstrar também a função glicogênica do fígado.

Hoje, ninguém mais ignora o papel do açúcar na formação do tecido de reserva do organismo humano. Está provado que 225 gramas de açúcar correspondem a 100 gramas de gordura alimentar. Assim, o açúcar é considerado como o mais perfeito dos alimentos ternários, pois, uma vez invertido pelo suco intestinal, é inteiramente assimilado pela economia, comunicando ao sistema muscular grande resistência à fadiga. Foi, pois, com razão que Claude Bernard chamou o açúcar de “carvão dos músculos”.

Por que “carvão dos músculos”? Por que serviu –se dessa expressão?

É simples explicar: No século passado o carvão, que alimentava as famosas locomotivas a vapor, constituía o mais atualizado símbolo de energia.

*(Continua na página seguinte)*

*(Continuação)*

Em se tratando do organismo infantil, mais relevante ainda é o papel do açúcar. Está provado que a insuficiência deste acarreta distúrbios característicos: curva de peso anormal, tecidos flácidos, diminuição da motilidade, modificação do humor e hipotermia.

Entretanto, é necessário que se tenha em conta que o açúcar a ser consumido pelas crianças deve ser puríssimo, isto é, absolutamente isento de elementos estranhos e, por vezes, nocivos à saúde. Essa pureza integral se impõe sobremaneira, uma vez que o açúcar – gulodice de criança – é geralmente consumido “in natura”.

É o caso do Açúcar UNIÃO, duplamente refinado a mais de 120 graus e inteiramente industrializado sem contato manual.

*LEMBRETE ÀS MÃES: Ao preparar a refeição de seu filhinho lembre-se dos cuidados essenciais: A água deve ser filtrada; o leite deve ser pasteurizado; o vasilhame deve ser esquentado e o açúcar deve ser refinado. E, por falar em refinado, lembre-se de que os médicos pediatras recomendam o Açúcar UNIÃO como o “mais puro açúcar que o Brasil produz”.*

### **Texto 9: BONS INGREDIENTES SÃO INDISPENSÁVEIS**

O melhor confeitador não consegue fazer bons doces com ingredientes de má qualidade.

Se a senhora pretende fazer doces apetitosos, desses que as visitas elogiam e repetem, lembre-se de que não basta seguir à risca as receitas deste livro. É preciso ter muito cuidado com os ingredientes, selecionando-os rigorosamente: farinha de trigo sem mistura, ovos absolutamente frescos, fermento novo, frutas perfeitas e assim por diante.

Quanto ao açúcar, não há problema: todo mundo sabe que o Açúcar UNIÃO é excepcional, não havendo outro que se lhe compare. UNIÃO é alvíssimo, sempre enxuto e altamente solúvel. Além disso, é o único açúcar que não varia de qualidade: ontem, hoje e amanhã, sempre o mais puro açúcar refinado do Brasil!

E não se esqueça, minha senhora: é da boa matéria-prima que depende a boa obra.

### **Texto 10: APENAS UMA XÍCARA DE CAFÉ**

Mas você já pensou o quanto pode significar uma simples xícara de café que se oferece à visita amiga? Sinônimo de hospitalidade, demonstração de bemquerença e testemunho dêsse espírito social que tão necessário se faz nos dias conturbados em que vivemos!

Nunca deixe de oferecer uma xícara de café à visita amiga! Mas prove, também, ser pessoa de bom gosto: ofereça o melhor, o café de paladar mais fino, de sabor mais delicado. Ofereça o Café CABOCLO – Éta cafezinho bom! – Sobeja razão aos que dizem que “o Café CABOCLO é irmão do Açúcar UNIÃO!”

*As crianças gostam tanto de doce porque o açúcar é indispensável ao desenvolvimento do sistema muscular. Seu filho merece o melhor: Açúcar UNIÃO, o mais puro açúcar que o Brasil Produz.*

### **Texto 11: O AÇÚCAR É INSUBSTITUÍVEL**

O Serviço de Alimentação e Higiene Escolar do Departamento de Ensino Profissional de São Paulo, procedendo a amplas pesquisas dietéticas,

conclui que toda criança em idade escolar reclama dieta diária de cerca de 80 calorias por quilo do seu próprio peso.

Após estudar as possibilidades alimentares do nosso meio, os competentes dietistas do Serviço de Alimentação e Higiene Escolar organizaram o seguinte quadro de rações diárias, adequado a crianças de idade escolar:

Pão.....250 g	Carne ou peixe.....100 g
Manteiga.....30 g	Hortaliças.....100 g
Queijo.....20 g	Fubá.....50 g
½ litro de leite	Azeite.....20 g
Café em pó.....25 g	Um ovo
Sal.....12 g	AÇÚCAR.....90 g
Algum condimento	Arroz.....100 g
Laranjas..... 500 g	Batatinhas.....90 g
Bananas.....200 g	

Assim, não somos nós, mas os abalizados dietistas do Serviço de Alimentação e Higiene Escolar, que dizem que as crianças devem ter, na sua dieta diária, entre outros alimentos, 90 gramas de açúcar, ou de “sacarose”, para nos servirmos de expressão mais científica. Esse açúcar, produto inteiramente vegetal, extraído da cana, não pode ser substituído pelos adoçantes sintéticos, sob pena de não fornecer às crianças as indispensáveis calorias.

*(Continua na página seguinte)*

*(Continuação)*

Açúcar é vitalidade, é o “carvão dos músculos”, na sábia expressão de Claude Bernard. Criança convenientemente suprida de açúcar é criança saudável, corada, bem disposta.

E, por falar em açúcar (Não se esqueça!) o melhor açúcar refinado que o Brasil produz, o mais alvo e solúvel, o mais puro e higiênico é, sem sombra de dúvida, o Açúcar UNIÃO, da Companhia União dos Refinadores.

*LEMBRETE ÀS MÃES: Ao preparar a refeição de seu filhinho lembre-se dos cuidados essenciais: A água deve ser filtrada; o leite deve ser pasteurizado; o vasilhame deve ser escaldado e o açúcar deve ser refinado. E, por falar em refinado, lembre-se de que os médicos pediatras recomendam o Açúcar UNIÃO como o “mais puro açúcar que o Brasil produz”.*

## **Texto 12: O PAPEL DO AÇÚCAR NA NUTRIÇÃO**

*(Às Pessoas de bom senso)*

Se o açúcar fosse prejudicial à saúde, engordando as criaturas desnecessariamente, como explicar que a própria Natureza o tenha colocado nas frutas, no vegetais, no sangue humano e até no leite materno?

Você, que é pessoa sensata, não vai supor que a Natureza tenha errado e que nos compete corrigí-la.

Explica o Prof. Charls Richet que, dez minutos após a absorção de açúcar, é este invertido pelos sucos intestinais, agindo imediatamente sobre todos os músculos do corpo, desde o mais vital de todos, o coração, até os pequeninos extensores que movem nossos dedos mínimos. O açúcar – conclui o Prof. Richet – é o alimento do esfôrço.

As crianças necessitam mais de açúcar do que os adultos. Lembre-se de que a carência de açúcar no organismo infantil resulta, inevitavelmente, em deficiência calórica e a criança torna-se pálida, anêmica e mal-humorada. É a chamada “hipoglicemia” que os médicos combatem receitando dietas ricas e carbo-hidratos, isto é, em açúcar.

A pessoas sensatas também sabem que não é sem razão que as crianças gostam tanto de doce. A Natureza sabe o que faz. Lembre-se de que o açúcar – alimento energético por excelência – contribui para o justo suprimento de calorias. Além disso, não permite a instalação de acidose, poupa as proteínas e favorece a exoneração intestinal.

*(Continua na página seguinte)*

*(Continuação)*

As crianças, naturalmente travêssas, “vendendo” saúde e alegria, pulam de lá pra cá o dia todo, despendendo calorias que precisam ser recuperadas urgentemente. Como? Pela absorção de açúcar, pois êste é o único alimento que fornece ao organismo energia muscular imediata.

O açúcar, rico em calorias, faz crianças robustas e coradas! Não vai nessa afirmativa nenhuma novidade, pois, já no século passado, o famoso cientista Claude Bernard, que descobriu a função glicogênica do fígado, costumava chamar o açúcar de “carvão dos músculos”.

*LEMBRETE ÀS MÃES: Ao preparar a refeição de seu filhinho lembre-se dos cuidados essenciais: A água deve ser filtrada; o leite deve ser pasteurizado; o vasilhame deve ser escaldado e o açúcar deve ser refinado. E, por falar em refinado, lembre-se de que os médicos pediatras recomendam o Açúcar UNIÃO como o “mais puro açúcar que o Brasil produz”.*

### **Texto 13: A IMPORTÂNCIA DO ALIMENTO ENERGÉTICO**

O açúcar – fornecedor habitual de calorias e energia ao organismo – é conhecido como “alimento energético”. Uma vez ingerido, atua imediatamente sobre o sistema muscular e contribui para o aproveitamento e queima das gorduras, fenômeno esse que requer a presença de carbo-hidratos.

Em se tratando de dieta rigorosa e a critério médico, a dosagem diária de açúcar poderá ser reduzida transitoriamente, mas nunca totalmente eliminada, para evitar o colapso dos meios naturais de reação do organismo.



Normalmente, é pequena a quantidade de açúcar no organismo humano, transformado principalmente em glicogênio e armazenado no fígado e nos músculos. Esse açúcar desgasta-se rapidamente quando o paciente tem fome. Trata-se pois de alimento de rápida utilização, indispensável à produção do calor orgânico e à atividade muscular, o que o torna imprescindível, sobretudo quando se refere a crianças.

Devemos acrescentar que o açúcar impede a formação de acidose no organismo, poupa as proteínas, contribui para o desenvolvimento normal dos tecidos de reserva e ainda, como celulose, concorre para dar volume e consistência ao bôlo intestinal, evitando a obstipação.

O que dissemos explica porque a própria Natureza induz as crianças a gostarem tanto de doce e porque a senhora não deve contrariá-las. Tenha, porém, o cuidado de selecionar, para seus filhos, um açúcar realmente puro, perfeitamente refinado e empacotado sem contacto manual, isto é, o Açúcar UNIÃO da Companhia União dos Refinadores.

#### **Texto 14: QUEM FOI CLAUDE BERNARD?**

Claude Bernard, célebre fisiologista francês (1813 – 1878) introduziu o “método experimental” na medicina. Além de seus avançados conhecimentos teóricos, foi um dos mais hábeis cirurgiões de seu tempo. Tão grande era a sua perícia com o bisturi, que Magendie – famoso cirurgião europeu – não pôde conter-se: “Eh bien, tu es plus fort que moi!”

Claude Bernard demonstrou a ação do pâncreas na digestão das gorduras, a função glicogênica do fígado e a existência de centros nervosos independentes.

Entre outros feitos, Claude Bernard revelou à Humanidade o maravilhoso papel do açúcar na economia orgânica. Provou que, sem açúcar – alimento energético indispensável – não pode existir vida n face da Terra. Tenha-se em conta que tal asserção é plenamente confirmada pela ciência moderna. O açúcar, fornecendo calorias ao organismo, é indispensável e insubstituível.

Isso explica porque a própria Natureza induz as crianças a gostarem tanto de doce: o organismo infantil exige açúcar.

Só nos resta acrescentar que convém dar às crianças um açúcar realmente refinado e empacotado sem contato manual, isento, pois, de qualquer possível contaminação. Referimo-nos, evidentemente, ao Açúcar UNIÃO, da Companhia União dos refinadores, produto merecedor da nossa inteira confiança.

# PRODUTIVISMO: PESQUISA NA UNIVERSIDADE<sup>1</sup>

## PRODUCTIVISM: RESEARCH AT THE UNIVERSITY

Dina Maria Martins Ferreira\*

UECE

Porquê pensar: (...) porque pensar não é tudo.  
A lucidez das nossas ações [em pesquisa] pressupõe  
que elas sejam pensadas,  
mas se forem só pensadas nunca serão ações. (...)  
Aqueles que se arrogam a só pensar,  
passam a vida a espalhar a morte no que escrevem (...)  
(Boaventura de Souza Santos)

**Resumo:** Atualmente, a maneira mais utilizada pelos órgãos avaliadores para julgar a qualidade da produção na universidade é através da quantificação, deixando de lado o aspecto qualitativo. Mede-se a produtividade de um pesquisador pelo número de trabalhos apresentados ou publicados em eventos e revistas de grande relevância no âmbito científico, sem que se considere o impacto do trabalho na área de atuação do seu autor. A busca pelo cumprimento de metas numéricas em um dado período de tempo - chamada por alguns de produtivismo -, torna-se então mais importante que a relevância ou a criatividade dos conhecimentos expostos através da escrita. A análise de fragmentos de Rajagopalan e Einstein vem justamente ratificar a preocupação de alguns cientistas sobre o valor da produção científica, em que se ignora não só o leigo, como também a intervenção da ciência no social.

**Palavras-chave:** Quantitativo. Qualitativo. Produtivismo. Ciência. Social.

**Abstract:** Nowadays, the most used way by the evaluating organs to judge the quality of the production in the university is through the quantification, leaving aside the qualitative aspect. The productivity of a researcher is measured by the number of papers presented or published in events and journals of great relevance in the scientific field, without considering the impact of the work in the area of action of its author. The search for the fulfillment of numerical goals in a given period of time - called productivism - then becomes more important than the relevance or creativity of the knowledge exposed through writing. The analysis of the fragments of Rajagopalan and Einstein rightly ratifies the concern of some scientists about the value of scientific production, which ignores not only the layman but also the intervention of science in the social.

**Keywords:** Quantitative. Qualitative. Productivism. Science. Social.

<sup>1</sup> Este artigo é parte de pesquisa em que etapas foram publicadas como capítulo de livro, como livro e que agora se adapta às normas da revista *Muitas Vozes*.

\* Pesquisadora e professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará e pesquisadora do Centre d' Études sur les Actuel et le Quoditien, Paris V, Sorbonne; (2º) pós-doutoramento em Ciências Sociais pela Université Paris V, Sorbonne, e em Estudos da Linguagem, pela UNICAMP (2009-2010); (1º) pós-doutoramento em Pragmática pela UNICAMP (2002-2003); doutorado pela UFRJ em Linguística (1995); mestrado pela PUC-RJ em Análise do Discurso (1988). Autora de 4 livros; organização de 5 livros; capítulos nacionais e internacionais. Este estudo, adequado e modificado à revista *Muitas Vozes*, é parte do 2º pós-doutoramento, publicado em livro (*Sujeito Acadêmico - o Rei está nú*), em capítulos de livros e apresentado em congressos.

## Introdução

Duas questões nos envolvem neste estudo, cujas perspectivas de arvoram de criticidade: pesquisa universitária com foco na *práxis* social.

No que tange à pesquisa e sua escrita adentramos no gênero acadêmico-científico que surge a partir da necessidade de se divulgar o conhecimento produzido através do método científico. Logo, é imprescindível que a escrita acadêmica esteja sempre vinculada a uma finalidade específica, como trazer algum tipo de avanço para o meio científico: um novo objeto, um olhar criativo sobre um objeto já conhecido, uma metodologia inovadora, enfim, uma discussão que exija sua exposição (artigos, banners, dissertações, teses, etc). Ocorrendo dessa maneira, o resultado seria uma produção escrita criativa que promoveria o desenvolvimento da ciência e o aprimoramento do meio acadêmico.

No Brasil, a produção científica está intrinsecamente ligada à Universidade, pública, o que significa que boa parte do financiamento dado à pesquisa é de origem estatal e federal, de arrecadação de tributos. Faz-se necessário, por isso, que os trabalhos de pesquisadores e instituições mantidos pelo financiamento público sejam avaliados por órgãos responsáveis pelo desenvolvimento científico (tais como a CAPES, o CNPq, FUNCAP, FAPESP<sup>2</sup>, entre outros), para que se conheça a qualidade da produção acadêmica e se mensure os resultados dos investimentos realizados.

Porém, sabemos que, atualmente, a maneira mais utilizada pelos órgãos avaliadores para julgar a qualidade da produção é através da quantificação, deixando o aspecto qualitativo, muitas vezes, nas mãos das bancas de defesa ou de pareceristas de revistas e eventos. Assim, mede-se a produtividade de um pesquisador pelo número de trabalhos apresentados ou publicados em eventos e revistas de grande relevância no âmbito científico, sem que se considere o impacto do trabalho na área de atuação do seu autor. A busca pelo cumprimento de metas numéricas em um dado período de tempo - chamada por alguns de produtivismo -, torna-se então mais importante que a relevância ou a criatividade dos conhecimentos expostos através da escrita. Não é tão difícil observar casos em que o mesmo trabalho é publicado em eventos diferentes apenas com a alteração do título, uma prática não condenável, mas questionável, a fim de cumprir as metas estabelecidas.

## Tensões na produção acadêmica

O “campo” universitário circunscreve um determinado “*habitus*” (BOURDIEU, 1984), cujas regras e normas muitas vezes geram tensões, muitas vezes impedidas de serem cumpridas. Por exemplo, como atender a marca numérica de x artigos exigida pela CAPES, senão por subterfúgios camuflados? Ortega y Gasset (1967, p. 52) pondera que “eu sou eu e minhas circunstâncias”, mas, no entanto, o que ele nos propõe não é nos vitimizarmos,

<sup>2</sup> FUNCAP: Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico; FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico.

mas lutar para salvar nossas circunstâncias, pois “se não salvo a ela, não salvo a mim”. Ao propor que devemos salvar nossas circunstâncias, Ortega y Gasset entende “salvar” como compreender os sentidos de nossas circunstâncias, como se as compreendendo pudéssemos melhor vivê-las e melhor ligá-las, no caso, à nossa prática científica: “para salvar a circunstância é preciso compreendê-la, ou seja, saber o que ela significa nela mesma, na sua unidade e em suas efetivas conexões, em sua irredutibilidade, contudo na plenitude do seu 1998/1999, p. 63).

E, para justamente compreendermos nossas circunstâncias no espaço acadêmico, vamos entrar em um universo conflituoso em que os caminhos do pesquisador se emaranham em uma rede cujos nós políticos oscilam de acordo com os ventos, ou seja, a postura ética do pesquisador que se movimenta entre o aprofundamento na produção do saber e seu direito de refletir, pensar e agir, em contrapartida às exigências *lattianas*<sup>3</sup> que valoram o conhecimento pela quantidade de papéis publicados.

Muitos espaços acadêmicos priorizam a quantidade de produção sem levar em conta a qualidade exigida para se alcançar o universo da ciência. No Brasil, tivemos o lançamento em agosto de 1999 da Plataforma Lattes, sistema organizado pelo CNPq que visa gerenciar uma base de dados sobre os pesquisadores e suas produções. Tantas são as solicitações numéricas de produção que o pesquisador, para atender às ‘normas’, pode estar abrindo mão do aprofundamento do conhecimento. Como postula Waters (2006, p. 28), editor da Harvard University Press, ao explicar o que chama “eclipse do valor”,

Entramos na região sombria da pesquisa acadêmica, e agora as exigências de produtividade estão levando à produção de um número muito maior de coisas sem sentido. Em épocas como esta, pesquisadores inescrupulosos e inebriados fazem alegações falsas sob a aparência de serem interessantes, mas que são também inverificáveis.

A voz cáustica de Waters sobre o que está ocorrendo no campo universitário se amplia ao valorar a produção de artigos:

O problema dos artigos ridículos publicados pelos estudos das humanidades foi em parte resultado do grande aumento do número de publicações que se espera que eles próprios (e todos os acadêmicos) perpetrem em papel ou despejem uns sobre os outros, na forma de comunicações em congressos. Esse quadro mostra um mundo todo errado, mas o problema não se limita às humanidades. Estamos experimentando uma crise generalizada das avaliações, que resulta de expectativas não razoáveis sobre quantos textos um estudioso deve publicar. Não estou dizendo que não haja boas publicações – isso está muito longe de ser o caso –, mas o que as boas publicações têm de bom se perde em meio a tantas produções que são apenas competentes e muitas mais que não são nem isso (WATERS, 2006, p. 24-25).

<sup>3</sup>O neologismo *lattianas* - licença estilística - refere-se ao currículo Lattes.

Em outras palavras, é o que Gonçalves Filho (2007, p.1) também afirma sobre a produção de livros: “o modelo que as universidades adotam para a publicação de livros é o mesmo de uma fábrica de automóveis. Elas exigem produtividade, mas não exatamente qualidade”. E em resenha sobre o livro tão crítico e violento de Waters, outra voz critica a corrida que se estabelece pela publicação:

[...] corrida pela publicação talvez jamais tenha sido tão frenética quanto hoje. Pesquisadores e professores precisam alcançar o estrelato nas avaliações de órgãos do governo, as universidades precisam obter conceitos e notas altas, programas de pós-graduação precisam sustentar suas boas fomas e tudo isso depende da produção dos docentes vinculados às instituições. Os currículos, de preferência o Lattes, precisam estar muito bem recheados para que valham algo nessa competição, daí uma explosão de revistas ruins e livros que deveriam ter sido revistas. Um *boom* de obras organizadas com jeito de coletânea escolar, artigos feitos a partir de dissertações de mestrado e teses de doutorado mal editadas, textos apressados, organizadores esbaforidos tentando aumentar um ou dois pontos na “carteira” (RIBEIRO, 2009, p. 2 ).

Mas pensamos que não é só de gritos desesperados que se desconstrói o que vem ocorrendo com o pesquisador e a produção do conhecimento, porquanto os atuais gritos seriam a ponta do *iceberg* de um tsunami que já se anunciou há décadas pela voz de Bourdieu (1984). Só que agora está aparecendo que as águas turbulentas do tsunami estão promovendo afogamentos, afinal Bourdieu (1984, p. 21) já proclamava que “não se pode excluir que análise científica, ela mesma, venha a exercer um efeito de teoria própria a transformar a visão comum do campo [acadêmico]” (tradução nossa<sup>4</sup>). Aliás, para este autor,

o *prestígio científico* equivale a um *efeito de oficialização*, de natureza semi legais: por isso, a criação de classes de *notoriedade* internacional fundada sobre o *número* de citações ou a elaboração de um *índice de participação* no jornalismo são operações semelhantes àquelas que os produtores de palmares realizam no seio do próprio campo (1984, p. 21, tradução nossa<sup>5</sup>, itálicos acrescidos).

Tentando olhar para esta problemática por outras direções, convergentes e/ou divergentes, ela pode ser pensada por outros focos: o valor do sujeito pesquisador frente ao objeto pesquisado e sua importância para o crescimento da ciência com consequente atuação social. Essa questão se amplia se a quantidade alcança o entulho do saber.

Dois fragmentos discursivos são as locomotivas de nossa argumentação: um de Einstein (in TAGEBLATT, 2005) que aponta o desgosto diante do *atulhamento* de saber; e outro de Rajagopalan (2003) que critica o linguista como um *derramador de pérolas*. Ambos os fragmentos, de alguma forma,

<sup>4</sup>“On ne peut exclure que l’analyse scientifique elle-même vienne à exercer un effet de théorie propre à transformer la vision ordinaire du champ”.

<sup>5</sup>“(…) le prestige scientifique équivaut, on vient de le voir, à un effet d’officialisation, de nature quasi juridique : ainsi, l’établissement de classes de notoriété internationale fondée sur le nombre de citations ou l’élaboration d’un indice de participation au journalisme sont des opérations tout à fait analogues à celles que réalisent, au sein même du champ, les producteurs de palmarès”.

comungam críticas sobre a questão do amontoado - o primeiro atende a um espaço do saber mais amplo e o segundo a área dos estudos da linguagem:

A comunidade dos pesquisadores é uma espécie de órgão do corpo da humanidade. Esse órgão produz uma *substância essencial* à vida que deve ser fornecida a todas as partes do corpo, na falta da qual ele perecerá. Isso não quer dizer que cada ser humano deva ser *atulado de saberes eruditos e detalhados*, como ocorre frequentemente em nossas escolas nas quais [o ensino das ciências] vai até o desgosto. Não se trata também de o grande público decidir sobre questões estritamente científicas. Mas é necessário que cada ser humano que pensa tenha a possibilidade de participar com toda lucidez dos grandes problemas científicos de sua época, mesmo se sua posição social não lhe permite consagrar uma parte importante de seu tempo e de sua energia à reflexão científica. É somente quando cumpre essa importante missão que a *ciência adquire, do ponto de vista social, o direito de existir* (EINSTEIN in TAGEBLATT, 2005, p. 4, itálicos acrescidos); e A autoridade do linguista não é automaticamente aceita pela sociedade ampla. Ela precisa ser conquistada. E para conquistá-la é necessário usar bastante persuasão. Não é *derramando o nosso saber* – como se fosse *um punhado de pérolas em meio a um amontoado de porcos ávidos* – que vamos conseguir convencer o público leigo de que temos algo importante a dizer (RAJAGOPALAN, 2003, p. 8), itálicos acrescidos).

No primeiro fragmento Einstein atualiza comentários que perfilam o pesquisador como um profissional que se perde na quantidade de saberes, os quais não atuam na prática social; e, como tal, apenas preenchem dados quantitativos necessários para alçar o profissional à importância curricular solicitada pelo Olimpo acadêmico. No segundo, Rajagopalan completa a problemática do quantitativo ao posicionar o saber na estratosfera dos eleitos que ignoram o saber do leigo; este autor levanta a questão da necessidade dos estudiosos ouvirem os leigos, já que ambos os sujeitos – pesquisador e leigo – compartilham a prática social em que convivem.

No que concerne ao produtivismo quantitativo, o sujeito acadêmico ‘comum’ é aquele que normalmente ainda não desfila pelo tapete vermelho da Academia, que não faz parte da casta nobre, e que, por tal, se encontra na massa de um agrupamento acadêmico cujos corpos se movimentam na multidão de objetos do conhecimento valorados pela quantidade. Damos a esse acadêmico a valoração de ‘comum’ não para aplaudir aqueles ‘divinos’, mas para salientar que não estamos atribuindo a todos os acadêmicos a postura que estamos discutindo. Nessa valoração, primeiramente estaria a quantidade de papéis, ou seja, o pesquisador passa a ser avaliado pelo volume de papéis que fabrica; escreve sob a ótica da paráfrase, pois há que enumerar multiplicando ‘conhecimento’, o que nos faz lembrar a piada de corredor em que o pesquisador ironicamente diz ao colega à sua frente: — se eu ganhasse na proporção de papéis que manejo, estaria rico. A segunda perspectiva do quantitativo é correlacionar a quantidade de escritos

à quantidade de objetos de saber; a cada escritura, o pesquisador pensa estar criando múltiplos objetos de saber. No entanto, cada produção não é necessariamente um novo objeto de saber, pode ser uma releitura do objeto. Barthes (1974) nos auxilia com a ideia de que cada releitura é uma primeira leitura, ou melhor, ressignificar um texto não é obrigatoriamente apresentar um novo objeto, mas possivelmente rerepresentá-lo sob nova ótica. Por esse foco, entramos na terceira valoração do quantitativo, que se avoluma ao propiciar a cada objeto de saber novas representações. O *atulhamento* do saber ganha um lamento frente a um desejo não realizado:

A tese do representacionalismo<sup>6</sup> é, ao mesmo tempo, uma *lamentação* e uma expressão de *desejo*. Ela é um gesto de *lamentação* porque afirma a incapacidade dos seres humanos de apreenderem o mundo numenal<sup>7</sup> tal e qual (...) Por outro lado, ela também é uma expressão de um *desejo*, pois elege como condição ideal da linguagem a total transparência (RAJAGOPALAN, 2003, p. 31, itálicos acrescidos).

Apesar da questão do representacionalismo se ater à teoria de linguagem, fazemos correlação metafórica às múltiplas representações que o pesquisador dá a seu objeto de pesquisa, que, para provê-lo de aparência de ciência, precisa de derivações representacionais que se agrupam em montes aleatórios. Ele precisa de qualquer maneira que seu objeto se apresente, mas como essa epifania científica nem sempre é possível ou alcançada constrói ilusoriamente um amontoado de representações. Derrida (1999) nos possibilita continuar em nossa metáfora ao oferecer o que chama de “metafísica da presença”. Esse autor aplica a ideia de “metafísica da presença” à escritura, ou seja, nenhum texto pode aspirar a um sentido estável, pois o sentido está sempre em descentramento, na medida em que o rompimento entre significante e significado é constante, ou seja, pensamos que há uma essência do significado, quando apenas temos a ilusão de sua presença. E podemos posicionar o pesquisador nessa mesma dinâmica: ele pensa ser seu objeto de estudo o centro essencial do saber, mas, na realidade, tem à sua frente a ilusão de sua presença, na medida em que nenhum objeto de saber pode aspirar a um significado estável, estando este em contínua reproduzibilidade sem uma identidade unitária e estável. E, nessa busca de eliminar sua representatividade e mostrá-lo em sua essência, pode estar criando um amontoado de representações. Por essa situação, é que formulamos que o desejo de apresentação é o lamento das representações.

Alguns pensadores, inclusive os referidos – Einstein e Rajagopalan –, lutam contra a postura do excesso do sujeito-cientista. Mas parece-nos que este sujeito que se perde em seu amontoado de saber ou que derrama saberes em detalhamentos ‘infinitos’ está situado em um momento sócio-histórico. Ou melhor, em um contexto mais amplo, é necessário entender que o sujeito e seu objeto de saber estão inseridos no momento da pós-modernidade, aquele em que “previamente vivido como tendo uma identidade unificada e

<sup>6</sup> Representacionalismo da/na linguagem leva à problemática da linguagem como atividade construtora de mundo *versus* a linguagem separada dos objetos do mundo. Ver Dascal (1983).

<sup>7</sup> Expressão *noumenon*, utilizada por Kant para determinar a coisa em si. Ver Kant (1978).

estável, está se tornando fragmentado: composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2000, p. 12). O que se pode aventar é que os sujeitos pesquisadores, por estarem na prática social (acadêmica) de uma pós-modernidade, portanto fragmentados, saem em busca de um essencialismo estratégico, que aporta na quantidade aleatória de um pretense fazer científico. A ideia do excesso quantitativo junta fragmentos do saber que constrói um centro, mesmo que seja um centro *atuhlado*.

Em contexto mais específico, Sennett (2001) talvez nos dê argumentos de discussão - e não de justificativas para a persistência do *atuhlamento*. Para este autor, o sujeito pesquisador motivado cria expectativas – tais como divulgação e reconhecimento - em relação ao objeto pesquisado; como as expectativas não são atendidas, começa a adiar o resultado de suas expectativas; e de tanto adiar cai na fronteira do sujeito irônico, aquele que talvez só acumule papéis, objetos, representações de objeto e até ironize em torno deles – uma forma etnocêntrica de se valorizar, pois reúne os objetos em um monte, um centro *atuhlado* mas não menos centro.

A força etnocêntrica do *atuhlamento* de saberes não se encontra só em uma possível justificativa para satisfação de expectativas e reorganização de fragmentações em um centro-monte. O etnocentrismo se faz presente na própria crítica contra o *atuhlamento* de saberes. Einstein (in TAGEBLATT, 2005) e Rajagopalan (2003) estão presos ao etnocentrismo, na medida em que ao criticar o amontoado de saber, designam os pesquisadores como “substância essencial” e “pérola”, respectivamente. A aporia se manifesta, pois a crítica precisa do fetiche para combatê-lo: pesquisador e derramador de saber sofrem ação de fetiche, pois são representados no processo designativo como ídolos venerados – “substância essencial” e “pérola”. Sem dúvida, são designações que ratificam a posição etnocêntrica do cientista, cujas designações precisam ser utilizadas na tentativa de romper o etnocentrismo. Tais designações tentam deslocar o centro do saber pelo processo de transposição (*renversement*<sup>7</sup>) (DERRIDA, 1999), mas não conseguem desconstruir a oposição binária, já que não basta apenas inverter a dessimetria, porquanto se continua nas oposições binárias: pérola/porco e ciência/laico. Parece que as categorias – pérola/porco e ciência/laico – habitam a dimensão da (in)discernibilidade, ou seja, (im)possibilidade de decidir entre o falso e o verdadeiro, entre o pior e o melhor, quando talvez a questão entre Olimpo – pesquisadores - e Hades – leigos – seja uma questão do que Derrida (1999) nomeia de ‘indecidível’, ou seja, marcas são inscritas sem posições decidíveis e sem independência umas das outras.

É importante indicar, em nossa argumentação, que não estamos em nossas indagações criando hostilidades entre nossos pares, pois “não há nada verdadeiro, sábio, humano ou estratégico em confundir hostilidade à

<sup>7</sup> Segundo Derrida (1999), *renversement* é apontar o que foi recalçado e valorizá-lo; a leitura desconstrutora propõe-se como leitura descentrada e, por isso mesmo, não se reduz ao movimento de *renversement*, pois se estaria apenas deslocando do centro por inversão, quando a proposição radical é a de anulação do centro como lugar fixo e imóvel.



injustiça e à opressão, (...) com hostilidade à ciência e à racionalidade, o que é uma tolice” (ALBERT in SOKAL; BRICMONT, 1999, p. 13).

O leitor deve naturalmente estar se perguntando se os abusos de paráfrases, se o volume de produção sem inovação de conhecimento “nascem de uma fraude consciente, de autoengano ou de uma combinação de ambos” (SOKAL; BRICMONT, 1999, p. 20). Essas questões específicas sobre atitude e intenções de determinados pesquisadores não são parte de nossa proposta. Não estamos no embate proposto por Sokal e Bricmont (1999) em relação a intelectuais de renome. A nossa proposta é um ‘pensar crítico’ sobre a postura acadêmica do pesquisador não apenas em relação ao saber, mas ainda em relação ao modelo de produtividade imposto pela Academia e à escrita resultante dessa prática.

### **Das tensões à guerra de sobrevivência**

É na obra *A república dos bons sentimentos*, de Michel Maffesoli (2009, p. 9), que encontramos a passagem da tensão à guerra de sobrevivência do acadêmico:

Do que não há dúvida é que essa *intelligentsia* parece ter medo de pensar. Ou, pelo menos, que ela não considera que pensar seja algo essencial, preferindo se contentar com dogmas ideológicos e outras certezas teóricas. Essa constatação, um tanto abrupta, vale para vários países do mundo (itálicos no original).

Este pensador ironicamente, chama o *habitat* dos acadêmicos de “república”, que segundo Platão seria o local dos justos e bem educados. No entanto, a ironia oferece o seu avesso, a oligarquia, ou seja, governo de poucos em benefício próprio, onde não pode habitar os “bons sentimentos”. Não é à toa que a voz cáustica, violenta e irritadiça de Maffesoli nos convida ao reconhecimento de um autoflagelo, porquanto, infelizmente, é perigoso não ter o “cheiro da matilha” (MAFFESOLI, 2009, p. 26) acadêmica:

Os instrumentos de controle, hoje em dia, estão um pouco mais “civilizados”. É verdade que as bancas de seleção universitária, [...] não condenam mais à fogueira, mas trabalhando de uma maneira tão dissimulada quanto eficiente, não qualificam, impedem a publicação, elaboram a conspiração do silêncio, excluem de qualquer expressão pública aqueles que não têm o *cheiro da matilha* (itálicos acrescidos).

A propriedade “matilha” da Academia-matilha representa a comunidade científica, instituída em universidades com suas pesquisas na produção do conhecimento (quando há conhecimento e não paráfrase); enfim, uma comunidade que consiste no corpo de cientistas, com suas relações e interações, normalmente dividida em subcomunidades, ou seja, cada uma

trabalhando em um campo particular dentro da ciência. No entanto, a inteligibilidade, sendo o vetor constitutivo da identidade acadêmica, transforma essa própria inteligibilidade em majestade provida de vaidade exacerbada: “Somos capazes de ‘ver roupas mágicas’ apenas para sermos ‘inteligentes’ aos olhos dos outros, mesmo que isso nos torne ridículos” (REIS, 2006, p. 4). E, nessa exacerbação da vaidade que nos leva a ser comparados a “matilha”, a relação entre vida comum e ciência se esfacela. Nega-se a potência do vitalismo em prol do exercício do poder e da política. Em negando o vitalismo, nesse espaço, constituem-se “tribalismos” (MAFFESOLI, 2006) como motivo de identidade e de pertença a um grupo, que se configuram por articulações de forças, em que as de “poder” anulam as “potências” sociais que ali poderiam estar circulando.

A crítica violenta de Maffesoli chega à derrisão, ou seja, à “composição de [...] traços físicos, práticas presumidas, pretexto para formulações deselegantes, jogos de contraposição [que] ferem a manutenção da existência” (COURTINE apud MARTINS FERREIRA, 2006, p. 147), porquanto a derrisão vem “qualificar e desqualificar os conteúdos, medir seu impacto, soldar seus efeitos”. Instaura-se, assim, a dicotomia entre o divino acadêmico e o humano mortal da vida comum, como se a prática científica fosse apropriação de deuses olímpicos que não fazem mais parte do mundo dos simples mortais. Como diz Maffesoli (2009, p. 95),

para responder ao descompromisso e ao recuo, cuida-se da imagem. Fala-se mais à paixão do que à razão, e, quando das reuniões, o espetáculo de variedades é muito mais importante do que o discurso da personalidade política, que frequentemente deve contentar-se com o *papel da vedete do teatro rebolado* (itálicos acrescidos).

Além disso, Maffesoli (2009, p. 22) também denuncia o estabelecimento de uma ordem imposta à produção científica:

[...] quando alguém acredita, *com toda boa-fé*, estar propondo uma análise original, não faz mais do que servir uma sopa requentada, talvez temperada com algumas côdeas de pão de sua própria fatura. No conjunto, nada de muito apetitoso. [...] Tudo isso é de um tal *conformismo* que qualquer espírito, por pouco informado que seja, esforça-se por desobedecer as *imposições das patronesses que as proferem* (itálicos acrescidos).

Segundo a filosofia desse pensador, muitas vezes, seria ideal um recuo de determinadas políticas, como forma de reabilitar o vitalismo humano que parece estar sendo massacrado no espaço da *intelligentsia* (MAFFESOLI, 2006), que, isolado no tatame de lutas políticas de sua tribo, não se integra aos movimentos das potências revitalizadoras da sociedade em que habita.

Na realidade, nesta guerra, teríamos quatro categorias que constituiriam um par duplo: poder/ política *versus* potência/vitalismo. De um

lado, no duplo poder-política não se pode delinear qual é a locomotiva de seus movimentos, porquanto entrariamos na velha história: Quem vem primeiro? O ovo ou a galinha? Poder se estabelece pelo jogo político e é no jogo político que o poder se instaura. Ambos semeiam simultaneamente o terreno fértil de atuação, com suas regras, acordos e combinações da matilha. De outro lado, o par potência e vitalismo humanos se completam e se amalgamam para uma perspectiva compreensiva e *ad infinitum* do dia a dia. E o paradoxo que se estabelece entre o par duplo – poder e política / potência e vitalismo – está no esquecimento vaidoso de que tal par são encenações que só podem montar o seu palco se os atores estiverem *em* vida. Ou melhor, querendo ou não, a pessoa-ator formador da ciência respira o vitalismo social, que, ao negá-lo, exclui as potências que poderiam nutri-lo. Aí, talvez, a construção da grande aporia do poder acadêmico, já que “competência e apetência caminham lado a lado” (MAFFESOLI, 2005, p. 29), ou seja, o saber científico (competência) é construído por pulsão vital (apetência); afinal o cientista reside no exterior social que sobrevive pela potência intrínseca.

## Considerações Finais

Da tensão à guerra na academia e entre acadêmicos, o termo “epistemicídios” (SANTOS, 2006, p. 60) revela justamente um “paradigma epistemológico assente numa versão extrema de universalismo antidiferencialista”, em que as diferenças de conhecimento e de objetos de saber são excluídos em prol da hegemonia da quantidade de celulose escrita e da abstração científica. O sistema inclusivo só admite a quantidade e abstração teórica. De ambos os lados um dizer irônico: - Publico, logo existo.

Talvez precisemos ler ou reler *O Deus de Pequenas Coisas* (ROY, 1998) para aprender com Rahel e Estha<sup>8</sup>: eles descobrem que as coisas podem mudar num só dia, que as vidas podem ter seu rumo alterado e até assumir novas formas. São representantes do vitalismo geridos pela potência cotidiana. É uma obra que justamente nos mostra que os olímpicos do absoluto não têm lugar na potência social, local dos mais ínfimos e frágeis pormenores.

Junto com Rahel e Estha, intervenho contra a cisão que se estabelece entre academia e saber comum. Se Beaudrillard (1985) se refere à massa silenciosa da sociedade como “eletricidade estática, não poderia esta mesma massa não poder classificar a academia como “eletricidade estática”? Se aceitarmos a inversão das lentes, os pesquisadores e o saber científico se constituiriam de uma massa desconhecida e silenciosa pelos simples mortais. De tanto se autovalorar pela inteligibilidade, o acadêmico põe a venda nos olhos para a vida comum, esquecendo as águas dos rios da vida que os alimentam. Essa reinterpretção de “eletricidade estática” explicaria a cisão entre a nobreza científica em detrimento do lixo cotidiano, pois simbiotiza

<sup>8</sup> Prêmio Booker Prize de 1997, este é o livro de estreia da autora. Conta a história de dois gêmeos de sete anos cuja vida é transformada por um evento trágico. Como pano de fundo, a cultura indiana. Já traduzido para dezoito línguas.

dois sentidos que, em princípio, constituem uma aporia. Como “eletricidade”, que pressupõe movimento, pode ter o atributo “estático”, algo que não se mexe? Por que não sermos uma eletricidade elétrica, ou seja, aderir ao vitalismo das potências que podem traduzir conhecimento, quebrando o silêncio da ciência?

O universo do paradoxo se expande, pois alguns pensadores, inclusive Einstein, Maffesoli e Rejagopalan, lutam pelas potências que deveriam habitar a ciência. Mas a aporia manifesta-se, pois a crítica precisa do fetiche para combatê-lo. A expressão na citação anterior de Einstein – *substância essencial* - tenta deslocar o centro do saber pelo processo de “*renversement*” (Derrida, 1999), ou melhor, apontar o que foi recalcado e valorizá-lo: decentramento da realeza olímpica da ciência, como um lugar excludente do saber comum. Será que a relação entre ciência e saber comum é (ou ainda só é) uma questão do “indecidível” (1999)? Seja qual for o caminho do decentramento, evitemos a já mencionada expressão de Boaventura Santos (2006, p. 60), “epistemicídios” (epistem(e) + (su)icídios), e encaremos o conhecimento como “condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo” (p. 77), condições de possibilidade transformadas no vitalismo das potências que todos temos dentro de nós. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica” (p. 77), ou seja, o pesquisador deve fazer da produção do conhecimento um percurso de inovação, permitir-se a transgressões metodológicas, cujo processo discursivo resulte em uma “personalização do trabalho científico” (p. 79). A paráfrase e o amontoado do saber atendem ao estilo unidimensional, pois a dinâmica do conhecimento está na possibilidade diferencialista.

Parece-nos que esta guerra está muito mais para políticas de representação, tanto da identidade do sujeito acadêmico, quanto do movimento do conhecimento. O pesquisador se vê dentro de um *stock* identitário em que uma das identidades é assumida, ou de produzir papel, ou de estar no mundo da paráfrase, ou estar submisso a teorias, ou ser um livre pensador, ou ser um pensador comedido ou ter direito a uma pesquisa refletida, e assim por diante. E diante de tais identificações acadêmicas, muitas vezes uma das identidades é reivindicada pelas circunstâncias do salve-se-quem-puder carreirista. E nas circunstâncias do salve-se-quem-puder emerge o jogo político: se o pesquisador se mantém no centro da produção de paráfrase, dá-se a exclusão do conhecimento, mas se o pesquisador não aderir à quantidade pode ser ele o excluído. Eis o corredor que atravessamos no campo universitário, em que acadêmicos-pesquisadores-cientistas, ciência e vida se imiscuem em um embaralhamento que talvez possa representar o mundo acadêmico em que vivemos em nosso cotidiano. Esperamos que todo esse embaralhamento não pare em uma “fábrica de automóveis” (GONÇALVES FILHO, 2007), que o “número de publicações [não se] perpetrem em papel” (WATERS, 2006), que a “região sombria da pesquisa acadêmica” (2006)

abra a porta à luz do conhecimento e que se apague o “cheiro da matilha” (MAFFESOLI, 2009).

## Referências

Baudrillard, Jean. **À Sombra das Maiorias Silenciosas, o Fim do Social e o Surgimento das Massas**. Tradução de Suely Bastos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**, Paris: Minuit, 1984.

DASCAL, Marcelo. **Pragmatics and philosophy of mind**. Amsterdam: John Benjamins, 1983.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo, Perspectiva, 1999.

GONÇALVES FILHO, Antonio. O editor que não quer publicar pelo bem da ecologia, Lindsay Waters, da Harvard University Press, critica colegas acadêmicos e sugere maior rigor na hora de lançar um livro. **Controvérsia Blog**, p.1-7, 16 de setembro de 2007. Disponível em: [www.controversia.com.br](http://www.controversia.com.br). Acesso em: 21 set. 2011 .

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura. Os Pensadores**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. São Paulo: Abril, 1978.

MAFFESOLI, Michel. **A Republica dos Bons Sentimentos**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras/Observatório Itaú Cultural, 2009.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos. O declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 4. ed. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense Universitária, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Cristophe Migueis. Petrópolis/Rio de Janeiro, Brasil: Vozes. 2005.

MARTINS FERREIRA, Dina Maria. Identidade feminina no espaço político: percurso simbólico na ecologia da linguagem. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil e \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006. p. 277-298.

ORTEGA Y GASSET, Jose. **Meditaciones del Quijote**. Madrid: Alianza, 1967.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

REIS, Humberto **A roupa nova do rei, reflexões sobre o que não queremos ver**. 2006. Disponível em: <www.hrconsultoria.com.br>. Acesso em: 23 jun. 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Resenha – Walters, Lindsay. Inimigos da esperança. Publicar, perecer e o eclipse da erudição. Tradução Luiz Henrique de Araújo Dutra. São Paulo. UNESP 2006. **Hipertextus. Revista Digital**, 2, 2009. Disponível em: <www.hipertextus.net>. Acesso em: 21 dez. 2011.

ROY, Arundathi. **O deus das pequenas coisas** Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. **Imposturas intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos**. Tradução de Max Altaman. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 1999.

TAGEBLATT, Berlim. Veja o que Einstein pensava sobre a relevância da divulgação científica. **Jornal de Ciência e Tecnologia**, p.1-4, ago. 2005.

WATERS, Lindsay. **Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição**. Tradução de Luiz Henrique de Araújo Dutra. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

*Recebido em agosto/2018.*

*Aceito em janeiro/2019.*

# TEMER E OS MEMES: A NORMA CULTA NA ORALIDADE DO PRESIDENTE E AS REPERCUSSÕES EM COMENTÁRIOS NA INTERNET

## TEMER AND THE MEMES: THE STANDARD CULTS IN THE ORALITY OF THE PRESIDENT AND THE REPERCUSSIONS IN COMMENTS ON THE INTERNET

**Mariano Jeferson Teixeira\***

*UEPG*

**Valeska Gracioso Carlos\*\***

*UEPG*

**Resumo:** Análises bibliográficas e leituras de textos publicados na internet, que configuram uma discussão sobre o uso da linguagem oral rebuscada do presidente Michel Temer, levaram à produção deste artigo, cujo objetivo é discutir como a internet, por meio dos chamados memes, tem favorecido as reações de internautas em redes sociais em relação ao novo cenário político brasileiro. As discussões aqui propostas estão fomentadas por teóricos como Britto (2002), Correa (2014) Faraco (2008) e Ferreira (2010) entre outros que argumentam sobre as políticas linguísticas, identidades e ideologias, as quais muitas vezes revelam valores de verdade ou prestígio. Com o estudo constatou-se que a internet tem possibilitado à população participar, opinar e debater sobre temas diversos, e os memes configuram uma ferramenta eficaz de reação e opinião nas páginas das redes sociais. Por esses meios a sociedade começou a opinar inclusive sobre a política. O uso do registro linguístico formal do atual presidente desencadeou muitas discussões sobre identidade e preconceito linguístico; nelas diferentes pontos de vista são revelados e é possível perceber que os papéis sociais têm se configurado no uso da língua bem como no reconhecimento, valorização ou desprestígio das variedades.

**Palavras-chave:** Preconceito linguístico. Internet. Meme. Política

**Abstract:** Bibliographical analyzes and readings of texts published on the Internet, which constitute a discussion about the use of the advanced oral language of President Michel Temer, led to the production of this article that aims to discuss how the internet, through so-called memes, has favored the reactions of Internet users in social networks in relation to the new Brazilian political scene. The discussions proposed here are fostered by theorists such as Britto (2002), Correa (2014) and Ferreira (2010) among others who argue about linguistic policies, identities and

\* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa e professor de Língua Portuguesa e Espanhola na Escola Pequeno Príncipe - Educação Infantil e Ensino Fundamental.

\*\* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. É Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa, atuando no curso de Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

ideologies, that often reveal values of truth or prestige. The study found that the internet has made it possible for the population to participate, to express opinions and debate on diverse topics, and memes are an effective tool for reaction and opinion in the pages of social networks. By these means society began to give its opinion on politics. The use of the formal linguistic register of the current president has triggered many discussions about linguistic identity and prejudice, in which different points of view are revealed and it is possible to perceive that social roles have been configured in the use of language as well as in the variety recognition, appreciation or discredit.

**Keywords:** Linguistic prejudice. Internet. Meme. Policy.

## **Introdução**

É passado o tempo em que as opiniões ficavam guardadas para quem as formulava. A internet hoje permite ao usuário opinar e discutir sobre quaisquer assuntos. No âmbito político isso não é diferente. O objetivo deste artigo é discutir como a internet, por meio dos chamados memes, tem favorecido as reações de internautas em redes sociais em relação ao novo cenário político brasileiro. A saber, reações sobre a ultraformalidade usada na fala do atual Presidente da República e sobre outras manifestações e atitudes políticas. A troca de representantes do Governo, pós-impeachment, “revelou” à população uma variedade linguística “formal” e oportunizou diferentes pontos de vista sobre a língua e seu uso. Para alguns, finalmente a sociedade passou a ser representada por “alguém que conhece, respeita e sabe usar a língua”, para outros, no entanto, isso não significou absolutamente nada, ou até mesmo tornou-se motivo de piadas. Fato é que essas discussões, travadas em comentários e em postagens nas redes sociais, permitem uma ampla análise – e que fique claro: muito mais ampla do que a realizada neste estudo – do uso e das impressões bem como acerca do preconceito linguístico, que ainda parece reger as políticas linguísticas em todo o território nacional.

Os questionamentos que guiam essa pesquisa são: O uso da variedade culta da língua pelo presidente Michel Temer pode representar alguma ideologia, ou mesmo algum tipo de exclusão, ou preconceito linguístico? Como a população brasileira tem visto e reagido a essa nova “voz” da presidência? Que papel de importância a variedade culta da língua representa para a sociedade quando se trata da figura presidencial?

Para respondê-los, este artigo as discussões se encontram distribuídas da seguinte maneira: primeiramente faz-se um levantamento breve do referencial teórico que serviu de apoio para argumentar e fundamentar as discussões do texto; na segunda parte do artigo, apresenta-se a metodologia de estudo para as análises; no terceiro item do texto, a discussão versará sobre o papel da internet nas manifestações de ideologias através de um gênero chamado



mime, e como essas manifestações se referem à nova realidade política brasileira; o quarto item discute um tema bastante polêmico, tratando dos valores e ideologias a respeito da língua e seu uso em diferentes variedades (coloquial e/ou formal) referentes à formalidade oral do presidente Michel Temer, estendendo-se ainda para as repercussões e impressões da mídia e da população quanto à postura do presidente; por fim, nas considerações finais, retomam-se os resultados das análises e discussões.

## Referencial teórico

As argumentações presentes neste artigo apoiaram-se em estudos da área da Linguística e suas subáreas como é o caso das Políticas Linguísticas. Britto (2002) e Correa (2014) fundamentaram as discussões acerca da língua e seus usos, bem como as visões de língua que a sociedade retrata. Para tratar de aspectos como preconceito linguístico, identidades construídas através das manifestações linguísticas, situações de inclusão e exclusão também evidenciadas pelos usos da língua, o estudo de Ferreira (2010) é de fundamental importância. As discussões sobre usos da internet como espaço de debates, memes como meios de manifestações de ideologias, e políticas linguísticas e públicas, têm como respaldo os estudos realizados por Milroy (2011) e Souza (2013), entre tantos outros autores que permitiram ampliar as discussões que se seguem.

## Metodologia

Este estudo está pautado em leituras, identificações e análises de diversos textos publicados em páginas da internet, e em que na maioria dos casos configuram mensagens de teor humorístico, crítico e até preconceituoso. As discussões propostas têm em vista a análise de como a internet, este meio tão democrático de disseminação de informação e debate, tem revelado os valores sociais e as reações da população em relação às falas do então presidente da República do Brasil, Michel Temer. Nesse sentido versará sobre as Políticas Linguísticas, políticas públicas, preconceitos linguísticos e as relações de poder imbricadas nos discursos tanto da massa, quanto da figura pública representada pelo presidente.

Os dados apresentados para análise, como comentários e sentenças reproduzidas, foram publicados em sites e redes sociais como Facebook, YouTube e mesmo em publicações diversas da internet. A publicação de comentários em postagens de vídeos ou artigos da internet pode facilmente ser excluída ou editada pelo usuário que a escreveu. Fato é que pelo fluxo de comentários que essas publicações geram resulta em grande dificuldade encontrá-las um tempo depois. Os nomes de usuários nem sempre retratam a identidade real do internauta, o que também dificulta a identificação de quem escreveu um ou outro comentário, portanto neste artigo nomes serão abstraídos.

## **A internet como meio de comunicação e debate**

A caminho da chamada inclusão digital, a internet propagou-se pelas mais diversas camadas sociais e trouxe para a sociedade os direitos de manifestação e divulgação de opiniões, antes entendido como tarefa dos meios de comunicação restritos como os jornais e revistas, ou programas de rádio e televisão. Sobre essa expansão, Kramsch (2014) declara que:

A internet e as formas eletrônicas de comunicação têm tirado espaço das formas convencionais e previsíveis de comunicação oferecidas pela literatura impressa, gramáticas e dicionários, e aberto um caminho para criatividade, agência e inovação, mas têm também aumentado a incerteza e a ambiguidade semiótica. Para resumir, elas têm mudado o nosso significado de comunicação, língua e cultura. (KRAMSCH, 2014, p. 10).

Nesses meios a informação se propaga rapidamente e se replica de maneira indiscriminada e incontrolável. Não obstante, a expansão permitiu à população, antes submetida e somente passiva no processo da comunicação, participar e opinar acerca dos mais diversos assuntos em voga no mundo. Assim, torna-se indispensável para o estudo aqui proposto associar ideias como comunicação, inclusão social e linguagem, tendo em vista que esta última representa um elemento essencial para a vida em sociedade e, conseqüentemente, comunicação e inclusão fazem parte desse processo.

As linguagens e as comunicações evoluíram e mudaram ao longo dos tempos e essa evolução não pode ser desprezada de um fator primordial, esse processo se deu porque as sociedades evoluíram, porque as sociedades mudaram. (TEMER & TONDATO, 2009, p. 76). Entretanto, ao discutir sobre o acesso que a população tem à manifestação midiática e como se dá esse acesso, Meili (2010) aponta que nem tudo foi sempre favorável nessa relação. A democracia da informação e da comunicação, no que se refere aos meios mais conhecidos, não é assim tão democrática, ou seja, a autora assegura que há sim uma forma de exclusão nos usos da linguagem midiática:

Não se pode esquecer que a Super-Mídia trabalhou e trabalha para o desenvolvimento e consolidação dos Estados Nacionais modernos, para unificar as pessoas através do sonho de crescimento e formar uma identidade moderna. O Rádio, a TV e a Imprensa foram instrumentos que se organizaram para a emissão unilateral da mensagem (um para todos ou o maior número possível). A maioria não fala, a maioria recebe, assiste, ouve; nada a impede de pensar, aceitar em partes totalmente ou negar, mas os elementos dados para essa escolha vêm de um só lado. É aí que está a exclusão: não se tem acesso irrestrito aos meios, nem mesmo restrito: eles afirmam-se unilateralmente. (MEILI, 2010, p. 38).

Nesse sentido a internet tem representado um diferencial, como muito bem fomentado pelo argumento de Kramsch (2014). Com seus ambientes

virtuais, acesso facilitado, troca de informações simultâneas e suas infinitas possibilidades de interação, a internet parece criar o ambiente ideal para intermediar debates deliberativos e estimular o envolvimento do público. (SAMPAIO& BARROS, 2011). E é justamente o “empoderamento” que a internet tem oferecido aos seus usuários, bem como suas consequências ou repercussões que se tomou como problematização para este artigo. As redes sociais, hoje tão disseminadas pelos usuários da internet, são um exemplo claro de como as pessoas tomaram a liberdade de opinar sobre assuntos das mais diversas naturezas, seja no âmbito público, político, artístico ou pessoal de maneira imediata e sem burocracias. Nessa nova realidade virtual, e como meio de resposta e propagação de uma ideia, destacam-se os chamados memes, que representam um fenômeno no mundo e nas comunicações via web. No próximo subitem se discute um breve conceito sobre eles.

## Os memes da internet

Com o advento das redes sociais como o Facebook, Instagram, WhatsApp e Twitter – sem falar nas outras muitas –, a humanidade intensificou e dinamizou sua comunicação e pode, enfim, partilhar e compartilhar suas opiniões, seus gostos e suas atividades em tempo real, com uma comunidade que extrapola os limites continentais. Não é difícil encontrar opiniões e dicas sobre as mais diversas coisas, desde um livro ou produto esportivo, até as mais elaboradas técnicas de maquiagem ou construção, como também é possível registrar debates em comentários de vídeos, postagens, etc. As formas e apresentações dos textos variam, vão de *emojis*, pequenos desenhos disponibilizados pelos aplicativos ou páginas que representam emoções ou reações, até textos argumentativos extensos. Entretanto, os memes que em especial têm tomado grande vulto nesse meio. Para tratar desse gênero, Recuero (2007) retoma os conceitos de Dawkins (1976):

O conceito de meme foi cunhado por Richard Dawkins, em seu livro “O Gene Egoísta”, publicado em 1976. A partir de uma abordagem evolucionista, Dawkins compara a evolução cultural com a evolução genética, onde o meme é o “gene” da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas. (RECUERO, 2007, p. 23).

Assim, a unidade que é esse gene se prolifera como uma mensagem compartilhada por milhões de pessoas e se replica instantaneamente. Os memes são passados adiante pela imitação, fenômeno oportunizado pelo maior potencial de criações de conteúdos e compartilhamento deles.

As opiniões expressas, os traços ideológicos, as crenças estão cada vez mais engendradas nas falas dos indivíduos que interagem cotidianamente em *sites* de relacionamento como o *Facebook*, o *Twitter* e em comentários a vídeos publicados no *YouTube*, através de postagens próprias, ou de

replicação de conteúdos recebidos. É o jogo da adesão, ou mesmo adoção de ideias – na qual a dinâmica do “curtir” e do “compartilhar” ganha cada vez mais espaço. É uma subcultura dentro da cibercultura que cresce no ciberespaço em proporções tão aceleradas quanto à velocidade de transmissão de informações na internet. (SOUZA, 2013, p.128).

Como dito um pouco acima, o acesso quase ilimitado à informação oportunizado pela internet e a capacidade de opinião, oportunizada pelos campos destinados aos comentários, possibilitaram às pessoas opinarem acerca dos assuntos que bem desejarem. A população encontrou nos memes, essas imagens comuns com mensagens humorísticas ou críticas, uma útil ferramenta para reagir inclusive sobre um dos assuntos que mais geram discussões no mundo atual: a política.

## **Os memes da política**

“O humor é um aspecto recorrente no noticiário, e no âmbito político.” (CHAGAS et al, 2017, p. 178). O cenário político nacional, em muitos momentos oportunizou a reação cômica – ou nem tanto – da população. Nos últimos anos o Brasil atravessa um período conturbado e os memes tornaram-se uma ferramenta bastante “eficaz” em transmitir o pensamento do eleitorado. Nesse sentido o meme não pode ser entendido como um gênero raso e desprovido de intencionalidades como alguns autores apontam. E é importante pensar essas questões, sempre voltadas à realidade social, pois conforme Halfeld (2013), o sentido, aqui tratando do humor presente nos memes, somente é estabelecido no interior dos contextos discursivos, assim carecendo de interação social. Ou seja, as piadas que recheiam milhares de memes espalhados pela internet sobre a política brasileira, por exemplo, não fariam sentido se não se tivesse ciência dos acontecimentos neste cenário. Por esse motivo, também, muitas piadas sobre política não surtem efeito senão no contexto nacional onde foram criadas.

Enfim, um pouco mais adiante neste texto, os efeitos das publicações de memes em páginas de redes sociais se farão mais ilustrados por exemplos da contemporânea situação política de postura, de práticas políticas e de poder do Governo, mesmo em suas reações a essas publicações.

## **“Quem fala melhor: Temer, Dilma ou Lula?”: preconceito linguístico na internet**

A frase que abre esta seção, entre as aspas, foi escolhida propositalmente e intitula um texto publicado na internet pelo escritor Reinaldo Polito, em 17 de junho de 2016. No texto, o autor lista os oito últimos presidentes da República, elencando adjetivos referentes à oratória de todos eles. Termos como “elegante”, “bem preparado intelectualmente” são atribuídos, por

exemplo, a Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil de 1995 a 2002. Lula, presidente de 2003 a 2011, era “competente”, segundo o escritor, com seus discursos simples e ilustrações sobre churrasco e futebol, essa mesma característica vista de maneira negativa segundo outras fontes. O discurso de Polito muda, assumindo um tom quase agressivo, quando se trata de Dilma Rousseff, que exerceu o cargo de presidente de 2011 até seu afastamento em 2016. Dilma era “péssima oradora”, afirma Polito. No entanto quando se trata do atual presidente, Michel Temer, o discurso enaltece suas qualidades. Nas palavras do autor:

Temer chegou como um bálsamo com sua oratória. Formal, quase protocolar, cirúrgico nas ideias que defende. Não agride a gramática. Não perde a linha de raciocínio. Não se compromete com afirmações contraditórias. Ao contrário de Dilma, pensa antes de falar. É provavelmente um dos presidentes de comunicação mais elaborada que tivemos no país. (POLITO, 2016, *on-line*).

Claro que torna-se circunstancial ressaltar que a pretensão de Polito era fazer um levantamento a partir das competências oratórias dos presidentes, mas fica também evidente o papel superior atribuído ao mais competente conforme sua *listinha*, porque segundo ele, Temer é “perfeito” em seus discursos. Talvez fosse muito interessante pensar: em quais parâmetros se mediou essa atribuição? Pois segundo Ratier (2017) falar difícil não é falar bem.

### **“*Verbat volant, scripta manent*”: a ultraformalidade de Temer**

Britto (2002, p.135) afirma que “as palavras não são neutras, a língua não é neutra.” Diante disso, pode-se pensar: o presidente Michel Temer, pela sua “formação jurídica”, – entre essas aspas, suas próprias palavras – sempre escolheu as maneiras mais formais de se comunicar desde antes de sua posse como presidente. Por representar um contraste gritante em relação à sua antecessora, tomou vulto nos meios sociais pelo seu uso “respeitoso e carinhoso” da Língua Portuguesa, tão maltratada pelos presidentes Lula e Dilma. Na página do Facebook da Revista Veja, é possível encontrar um vídeo apresentado pelo jornalista Augusto Nunes, cuja descrição é a seguinte: “*Na prova de português, Temer massacra Dilma e Lula*”. É possível perceber a visão limitada apresentada pelo jornalista acerca do ensino de Língua Portuguesa, tido como um mero fomento das regras gramaticais. Sobre esse aspecto, o argumento apresentado por Correa (2014) permite compreender que:

[...] embora muitas vezes se reconheça uma visão heterogênea de língua, os estudos demonstram que na prática cotidiana, não só pedagógica, mas também social e ideológica, figura-se preponderantemente a visão homogênea,

abalizada pela norma padrão, sem considerar as especificidades da norma culta e das variedades linguísticas. (CORREA, 2014, p. 19).

A idolatria à variedade padrão é evidenciada pelo jornalista em seus comentários irônicos que buscam, de maneira teatralmente agressiva, desprestigar a fala de Dilma Rousseff e Luiz Inácio Lula da Silva. Para encerrar a argumentação de Augusto Nunes, ele finaliza seu comentário dizendo que, finalmente, “depois de treze anos o país voltou a ser governado por alguém que sabe falar português”. Sobre a ideia de uso correto da língua, Britto (2002) afirma:

A ideia básica que predomina nas sociedades de escrita, como é o caso da sociedade ocidental, é que existe uma forma correta de falar – a norma culta ou língua formal ou ainda língua padrão, entre outros nomes – e que conhecer e saber usar essa forma é importante para poder participar ativamente da sociedade. (BRITTO, 2002, p. 145).

O mesmo autor ainda defende que:

Pode-se argumentar que a norma culta, do jeito que é preconizada nas gramáticas, é apenas uma idealização, que funciona como uma espécie de lei, determinando usos orais e escritos e servindo de referência para a correção das formas linguísticas. De fato, não é falada por quase ninguém, e mesmo as pessoas instruídas e de boa condição social erram com relação à gramática. Sua utilidade estaria em estabelecer um padrão que garantisse a unidade linguística nacional e os usos formais, públicos da língua. (BRITTO, 2002, p. 147).

Para o Doutor em Educação Rodrigo Ratier, o presidente Michel Temer escolheu essas formas para se comunicar no intuito claro de se diferenciar de seus antecessores, utilizando-se do que ele chama de uma norma cultuada da língua, ou seja, o “português correto”, que não passa de um mito.

Quando Temer, em sete de dezembro de 2015, enviou a então Presidente da República Dilma Rousseff sua carta pessoal de lamentações, por ser um vice presidente decorativo<sup>1</sup> – com o título em Latim que abre esta seção qual, em uma livre tradução, significa algo como: “as palavras voam, a escrita permanece” –, não o fez senão pelos meios e recursos linguísticos mais formais possíveis. Isso indica uma clara utilização do código linguístico como instrumento de poder, talvez reflexo de sua formação acadêmica, naturalmente influente em sua própria identidade.

[...] todo movimento de identificação consiste num gesto de uma instância tal representar-se *como* e, assim, identificar-se *com*. Esse gesto consiste sempre num ato de inclusão e exclusão ao mesmo tempo, uma vez que opera uma redução que tornará possível o sentimento de identidade. [...] Em outras palavras, todo movimento de identificação consiste na enunciação,

<sup>1</sup> É possível ler a carta com as onze lamentações de Michel Temer na íntegra, no endereço: [https://brasil.lelpais.com/brasil/2015/12/08/politica/1449575635\\_971456.html](https://brasil.lelpais.com/brasil/2015/12/08/politica/1449575635_971456.html)

na proposição, na reiteração de determinados traços e, conseqüentemente, na exclusão de outros. Esse gesto de inclusão e exclusão estabelece um espaço simbólico constitutivo de um sujeito cujas formas de subjetivação vão ser pautadas pelo reconhecimento de uma suposta singularidade. (FERREIRA, 2010, p. 20).

## **As mesóclises de Temer: um instrumento de exclusão?**

Outra característica da fala do presidente Michel Temer foi destaque de muitas matérias e comentários nas mídias. O uso de mesóclises em seus discursos repercutiu como uma singularidade. Logo em seu discurso, em que empossou novos ministros, Temer disse: “Nenhuma dessas reformas alterará os direitos adquiridos pelos cidadãos brasileiros. Quando menos fosse sê-lo-ia pela minha formação democrática e pela minha formação jurídica.” O uso da mesóclise não está de maneira alguma equivocado, no entanto deixa claro que o presidente se queria fazer notar pelo uso quase que exageradamente formal da língua, o que evidentemente lhe rendeu alguns aplausos e muita repercussão. A mesóclise, segundo o dicionário Houaiss, é a colocação do pronome oblíquo átono entre o radical e a desinência das formas verbais do futuro do presente e do futuro do pretérito. Guimarães (1996), por sua vez, traz um conceito um tanto mais complexo sobre a mesóclise.

Ela só se dá nas formas de futuro do presente e futuro do pretérito. Tem-se *amar-te-ei*, *amar-te-ia*. Ou seja, a mesóclise é uma colocação que mostra que o futuro do Português vem da junção de dois verbos (mesmo que já tenha havido uma completa fusão do *verbo* e do auxiliar *habere*, inclusive porque o acento se dá sobre a flexão temporal que restou de *habeo*, *habeas*, etc, mostrando que não se tem mais duas palavras). No funcionamento da frase, o futuro mostra o passado desta forma operando no presente. Em outras palavras: estamos diante de uma memória da palavra relativamente às enunciações que formaram historicamente o futuro. (GUIMARÃES, 1996, p. 29).

Tomanin (2009) aponta que, apesar de muitos estudos já anunciarem sua queda – o que inclusive também afirma o próprio Guimarães no texto acima citado –, a mesóclise ainda resiste no Português Brasileiro. A autora propõe uma redefinição para essa colocação que talvez não seja conveniente debater aqui, haja vista que, para tratar do tema, seria necessária uma exaustiva descrição de regras e usos gramaticais que não caberiam no corpo deste artigo.

Retomando as argumentações de Ratier (2017), o autor defende que o uso das mesóclises pelo presidente denota um “instrumento de exclusão” justamente por se tratar de um recurso em desuso na língua. Segundo o autor, Temer faz uso da norma cultuada da língua, ou seja, de uma língua que é apenas um ideal de perfeição. Entretanto, em outros comentários da

internet, travam-se discussões em que se afirma que, em verdade, o discurso do presidente oscila quanto ao grau de formalidade.

Como dito anteriormente, a formação jurídica de Temer, muito possivelmente, é o que influencia em sua oralidade, mas é preciso esclarecer que, de maneira alguma, sua capacidade de argumentação é alvo de questionamentos. “Saber argumentar não perdeu em absoluto em relevância. É o que fazem os estadistas, os políticos, os advogados, os publicitários, os vendedores.” (OLIVEIRA, 2007, p. 85). Assim, percebe-se que o que chama a atenção de um grande número de pessoas não é o fato de Temer possuir uma boa técnica argumentativa, ou retórica, mas sim o seu uso “adequado” da língua padrão. É possível perceber, em muitos depoimentos e comentários escritos na internet, que esse culto à norma padrão da língua ou norma curta, como a chama Faraco (2008), levanta manifestações ideológicas, e se faz ainda muito presente no ideal de grande parte das pessoas. Nesse ínterim torna-se uma tarefa fácil perceber as manifestações de preconceito linguístico, imbricadas nos discursos e atitudes do senso comum.

Entretanto, embora as atitudes de senso comum sejam ideologicamente carregadas, aqueles que as sustentam não as veem de modo nenhum como tais: eles acreditam que seus juízos desfavoráveis sobre pessoas que usam a língua “incorretamente” são juízos puramente linguísticos sancionados por autoridades sobre língua, e essa crença é, em parte, ela mesma, uma consequência da padronização. As pessoas não associam necessariamente esses juízos com preconceito ou discriminação em termos de raça ou classe social: elas acreditam que, sejam quais forem as características sociais dos falantes, estes simplesmente usaram a língua de uma modo errado e que existe para eles a possibilidade de aprender a falar corretamente. Se não o fizerem, é por culpa própria deles, como indivíduos, seja qual for sua raça, cor, credo ou classe; existe uma abundância de modelos do “bom” falar para eles. (MILROY, 2011, p. 59).

Dentre as muitas manifestações escritas nos comentários dos vídeos e postagens anteriormente citados, é possível encontrar frases como:

- *Um belo português é o mínimo que podemos esperar de um presidente da república. Mas nem o mínimo o lularapio e A guerrilheira Rousseff sabiam..quanto mais presidir um país??! Reflita.*
- *Lula e Dilma assassina o idioma pátrio, enquanto Michel Temer o respeita.*
- *Ate que enfim um líder um presidente que se pronuncia como se deve um presidente de uma republica!*
- *Este é graduado.<sup>2</sup>*
- Esses textos demonstram ideologias que refletem o culto à norma padrão da língua e é ainda possível perceber que, em alguns casos, o domínio ou uso da variedade cultuada atribui ao falante, nesse caso o presidente, um caráter digno de admiração e aos que não o dominam são atribuídos

<sup>2</sup> Para manter a fidelidade dos exemplos selecionados, os comentários foram transcritos como originalmente postados em diferentes páginas, como YouTube Facebook e até mesmo em comentários ao artigo publicado por Reinaldo Polito e ao vídeo de Augusto Nunes,. De forma alguma refletem a opinião do autor deste artigo nem enaltece as ideologias neles presentes.



valores inferiores como a incompetência, mesmo em outras áreas ou habilidades de atuação e posição/condição social. Diante dessas constatações, vale ressaltar a afirmação de Britto (2002) que assevera que “a língua é um dos lugares em que a ideologia é mascarada, é despercebida e, portanto, é violenta.” (2002, p. 137). E nesse caso é evidente que essas ideologias nem sempre estão tão mascaradas, nem sempre são despercebidas, no entanto, são seguramente violentas.

### **“Agora não pode mais fazer meme – *Aguiri ni pidi mis fzir mimi*”<sup>3</sup>: a resposta do governo sobre os memes**

Os discursos formais e o uso de vocabulário rebuscado, assim como algumas declarações polêmicas, proferidos pelo Presidente da República Michel Temer rendeu à internet material para muitas discussões e, claro, muitos memes. Como mencionado anteriormente, os memes são praticamente um viral na rede e representam a manifestação rápida e muitas vezes satírica sobre qualquer coisa. Assim aconteceu desde os primeiros sinais de posse do novo presidente. Entretanto essas reações da população não agradaram muito os representantes do Governo. Segundo matérias de vários jornais e blogs, as páginas responsáveis por criar memes foram notificadas sobre o “uso indevido” da imagem do presidente em fotografias oficiais. Essa atitude do Governo, que por sinal enfrenta no contexto atual uma grave crise política, apenas fez crescer sua impopularidade e foi entendida como um ato político autoritário. A nota do Governo enviada aos administradores das páginas citava a Lei de Direitos Autorais (Lei 9610/98), na tentativa de insinuar o direito do presidente de reclamar essas imagens e de seus produtores serem identificados. Entretanto, como afirma Avedaño (2017), autor da reportagem no portal eletrônico do jornal *El País*, isso é impossível por causa da maneira como se produzem os memes.

O que realmente chamou a atenção da imprensa e dos usuários da internet foi a atitude autoritária, e quase ameaçadora, do Governo frente a essas manifestações de cunho popular. O que por ironia pareceu surtir o efeito inverso, já que as manifestações de repúdio tomaram grandes proporções e renderam outros tantos memes. Um deles retrata o presidente em dois momentos proferindo a frase que abre este subitem, deixando claro o teor satírico desse tipo de publicação. Felizmente a sociedade tem usado esse pequeno e simples método de reação para manifestar suas ideologias, suas crenças e suas opiniões, outrora caladas pela impossibilidade de se fazerem ouvir.

### **Considerações finais**

As manifestações em redes sociais da internet sobre a fala ultraformal do presidente Michel Temer demonstram uma nítida divisão de opiniões acerca do uso oral da língua e em muitos casos nota-se que o preconceito

<sup>3</sup>Transcrição de meme feito com imagem do presidente da República Michel Temer, disponível na internet, encontrado no site: <https://blogclaraboia.blogspot.com>.

linguístico ainda dita as regras de uso da língua. Segundo Bagno (2007) é comum encontrar pessoas que ainda atribuem à norma padrão da língua um valor de instrumento de ascensão social. Esse preconceito fica evidente através das postagens que desprestigiam a fala de Dilma ou Lula e enaltecem a de Temer apenas por considerarem que o atual presidente respeita ou “sabe português”. Verdade seja dita, as opiniões se dividem, e uma grande porção de pessoas se demonstra conhecedora das variedades e do caráter vivo, dinâmico e heterogêneo da língua. Reconhecendo inclusive as supostas intenções do presidente em se fazer notar pelo seu uso polido do idioma, destacando-se e diferenciando-se, assim, de seus antecessores. Como resposta a uma das perguntas iniciais deste texto, retomam-se as palavras de Britto (2002): nada na língua é neutro... **a língua é um dos lugares em que a ideologia é mascarada, é despercebida e, portanto, é violenta.” Quando o presidente escolhe minuciosamente suas palavras, pronunciando cada uma delas com cuidado**, e deleita-se com os aplausos, ele o faz de caso propositalmente, e quando, numa atitude autoritária e repressiva, tenta proibir a mídia popular de manifestar o desagrado da população, o faz para demonstrar quem tem mais poder. Com sorte, a internet contará, enquanto precisar, com muitos memes e comentários e não se extinguirá a língua de ninguém.

## Referências

AVEDAÑO, Tom C. Fora meme? Como o Governo Temer virou inimigo da indústria das piadas na Internet. São Paulo, 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/27/ciencia/1495899503\\_382776.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/27/ciencia/1495899503_382776.html) Acesso em: jul. 2017.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRITTO, Percival Leme. **Língua e ideologia: a reprodução do preconceito**. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. v. 1, p. 178-184.

CHAGAS, Viktor, FREIRE, Fernanda Alcântara, RIOS, Daniel, MAGALHÃES, Dandara. **A política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo de memes dos debates eleitorais de 2014**. Intexto, Porto Alegre, UFRGS, n. 38, p. 173-196, jan./abr. 2017.

CORREA, Djane Antonucci. Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas. In: CORREA, Djane Antonucci. **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, Ruberval. Identidade, exclusão e consumo no contemporâneo: a diferença na vitrine. In: FREITAS, Alice Cunha de. (Org.) **Linguagem e Exclusão**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo. **Enunciação, língua, memória**. I **Revista da ANPOLL**, n. 2, p. 27-33, 1996. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/238/251>> Acesso em: dez. 2018.

HALFELD, Paula. **A produção do humor na rede social Facebook**. *Revista Soletas*, 26, 2013.

KRAMSCH, Claire. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isso significa para sua prática de ensino. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2014.

MEILI, Angela Maria. A exclusão midiática enquanto silenciamento generalizado. In: FREITAS, Alice Cunha de. (Org.) **Linguagem e Exclusão**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoan; BAGNO, Marcos. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 49-85.

NUNES, Augusto. **Na prova de português, Temer massacra Dilma e Lula**. *Veja.com* (Vídeo) 13 de maio de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Veja/videos/10153958638415617/>> Acesso em: jul. 2017.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. A “virada político-linguística” e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

POLITO, Reinaldo. Quem fala melhor: Temer, Dilma ou Lula? 15 de maio de 2016. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/reinaldo-polito/2016/05/17/diferencas-na-comunicacao-de-lula-dilma-e-temer.htm>> Acesso em: jul. 2017.

RATIER, Rodrigo. A mesóclise de Temer é um instrumento de exclusão. 20 de Junho 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/5026/a-mesoclise-de-temer-e-um-instrumento-de-exclusao>>. Acesso em: jul. 2017.

RECUERO, Raquel da Cunha. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 32, p. 23-31, abr. 2007. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/4955/495550188006>> Acesso em: jul. 2017.

SAMPAIO, R. C.; BARROS, C. T. G. Internet como esfera pública? Análise de usos e repercussões reais das discussões virtuais. **Estudos em Comunicação**, n. 9, 161-183, maio 2011.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/ RJ, v.15, n. 1, p. 127-148, jan./abr. 2013.

TEMER, A. C. R. P; TONDATO, M. P. Mídia e cidadania: uma relação na perspectiva histórica. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. EFG**, v. 34, n.1, p. 75-88, jan/jun. 2009.

TOMANIN, Cassia Regina. **A cristalização da nova modalidade de mesóclise no português brasileiro**. 2009. 153 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/106225>>. Acesso em: jul. 2017.

*Recebido em julho/2018.*

*Aceito em dezembro/2018.*

# PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA VIA INTERNET EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O PAPEL DO LEITOR- AUTOR

## COLLABORATIVE WRITING PRACTICES VIA INTERNET IN CONTINUED TEACHER TRAINING: THE ROLE OF THE READER-AUTHOR

Adriana Silvia Vieira\*

CENPEC

Sandro Luis Silva\*\*

UFSP

**Resumo:** As práticas de leitura e escrita na Internet têm reconfigurado o papel de autor e de leitor na contemporaneidade. Este artigo analisa as práticas colaborativas de escrita com o uso da ferramenta digital *wiki*, realizadas por professores de Língua Portuguesa participantes de um curso *online* de formação continuada. A análise fundamenta-se na noção de função-autor de Foucault (2001) e de interpretação de texto de Eco (2012); nas concepções de autoria e leitura da análise do discurso de Maingueneau (2010, 2011) e Possenti (2009). Em relação às práticas colaborativas de escrita digital, apoia-se em categorias descritas por Pinheiro (2013). Ao analisar as interações verbais desses professores no espaço de comentários, evidencia-se como a leitura constitui a autoria do texto coletivo.

**Palavras-Chave:** Práticas colaborativas de escrita. *Wiki*. Autor. Leitor.

**Abstract:** The practices of reading and writing on the Internet have reconfigured the role of author and reader in the contemporary world. This article analyzes the collaborative practices of writing using the digital *wiki* tool, performed by Portuguese Language teachers participating in an online continuing education course. The analysis is based on the notion of function-author of Foucault (2001) and of interpretation of text of Eco (2012); in the conceptions of authorship and reading of the discourse analysis of Maingueneau (2010, 2011) and Possenti (2009). In relation to digital collaborative practices, it is based on categories described by Pinheiro (2013). When analyzing the verbal interactions of these teachers in the space of comments of the *wiki*, it is evident how the reading constitutes the authorship of the collective text.

**Keywords:** Collaborative writing practices. *Wiki*. Author. Reader.

\* Mestre em Letras pela Universidade Federal de São Paulo e Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo.

Atualmente, coordena a área de Tecnologias Digitais do CENPEC Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

\*\* Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é Professor Adjunto de Língua Portuguesa no Departamento de Letras e Professor de Programa de Pós-Graduação (mestrado acadêmico) na Universidade Federal de São Paulo.

## Introdução

*Blogs*, redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas de colaboração *online*, plataformas de autopublicação<sup>1</sup> são alguns dos espaços que proliferam cada vez mais na Internet e implicam transformações significativas nas práticas de leitura e escrita, dentro e fora do ambiente escolar.

A publicação de uma obra não depende, apenas, de uma editora, assim como um jornalista pode criar seu próprio site e postar facilmente suas reportagens, um autor pode publicar sua obra em diferentes *mídiums*<sup>2</sup>. O meio digital, por exemplo, permite que o autor produza e compartilhe sua produção pelas diferentes cenografias digitais. Dessa mesma forma os professores podem escrever, compartilhar e trocar seus materiais didáticos, assim como realizar uma pesquisa colaborativamente, via Internet, com cientistas de várias partes do mundo.

Ao possibilitar que os sujeitos publiquem na rede, exercendo simultaneamente o papel de autor e de leitor, essas novas práticas reconfiguram esses papéis que historicamente já abarcaram diferentes noções. Conforme salienta Rojo (2013, p. 20), “Poderíamos, aqui, não mais falar de leitor-autor, mas de *lautor*”. Essa frase da pesquisadora traduz bem a ideia do processo pelo qual o autor e leitor passam: paradoxalmente, o autor é, também, um leitor. Ao produzir um texto, independentemente do suporte que utilize – papel ou ambiente virtual – ele será o seu primeiro leitor.

Este artigo apresenta uma análise das etapas de construção colaborativa de escrita, e não somente do produto final; considera-se o processo de escrita de professores que participam de um curso de formação continuada *online*. Ao focalizar esse percurso desenvolvido pelos sujeitos envolvidos na atividade, “passa-se a se centrar na inter-relação entre os participantes, o que envolve a mediação entre pessoas para a construção conjunta de um determinado objeto.” (PINHEIRO, 2013, p. 107). O *corpus* é constituído por comentários produzidos na ferramenta digital *wiki* em uma atividade de escrita de um texto coletivo (um projeto de práticas de letramento), realizada por três professores participantes do curso *online Caminhos da Escrita* em 2015. Esse curso integra as ações de formação continuada de professores do Programa *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*<sup>3</sup>.

O *wiki* é uma tecnologia para construção de forma simples e rápida de textos na *Web*, podendo ser editados por diferentes usuários de um mesmo editor de texto. Essa ferramenta foi difundida em 2001 com a criação da Wikipédia, “um projeto de enciclopédia coletiva universal e multilíngue estabelecido na Internet sob o princípio *wiki*”.<sup>4</sup> Além da edição colaborativa, a ferramenta apresenta também um espaço de comentários, no qual os participantes podem discutir o conteúdo por eles postado, e um histórico que organiza todas as versões anteriores.

<sup>1</sup> Ambientes digitais que possibilitam a publicação digital e o compartilhamento de textos e livros para serem lidos *online* e comentados, sem intermediação de editoras.

<sup>2</sup> Conforme MAINGUENEAU (2011), *mídium* distingue-se de suporte físico, pois não é considerado só um meio de transmissão do discurso, mas um conjunto de circuito que organiza a fala. A mudança de *mídium* implica a construção de sentido do discurso.

<sup>3</sup> Informações do Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro no site <[www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br)>. Acesso em 24 de novembro de 2018.

<sup>4</sup> Segundo apresentação na página principal da própria Wikipédia <<https://pt.wikipedia.org/>>. Acesso em: 27 de agosto de 2018.

Trata-se de um dos recursos mais utilizados no curso *Caminhos da escrita*.<sup>5</sup> Os participantes iniciam o uso dessa ferramenta (*wiki*) para construir um comentário coletivo sobre textos lidos nas atividades; elaboram em conjunto um texto analítico sobre vídeos a que assistem e terminam com a produção coletiva de um projeto de práticas de letramento para aplicar com seus alunos em suas escolas de educação básica.

A escrita colaborativa pressupõe um autor que seja necessariamente leitor, e um leitor que também se constitui como autor, inevitavelmente. Neste artigo, são apresentadas as análises das interações verbais realizadas no espaço de comentário do *wiki* por dois professores, em uma das atividades do curso *Caminhos da escrita*, na qual os autores-leitores realizam o planejamento, a elaboração e a revisão do texto.

A análise fundamenta-se na noção de função-autor de Foucault (2001) e de interpretação de texto de Eco (2012); nas concepções de autoria e leitura da análise do discurso de Maingueneau (2010) e Possenti (2009). Em relação às práticas colaborativas, apoia-se em categorias descritas por Pinheiro (2013).

O artigo está dividido em seis partes: na primeira, apresenta-se um breve percurso histórico sobre a leitura e a escrita no mundo ocidental, pautado sobretudo nos escritos de Chartier (2002), Barthes (2004) e Foucault (2001). A segunda parte traz reflexões sobre as questões referentes à autoria (FOUCAULT, 2001), à escrita colaborativa (PINHEIRO, 2013) e às práticas letradas na Internet (MAINGUENEAU, 2010, 2011; BARTON; LEE, 2015). As seções subsequentes são a contextualização da pesquisa e a análise do *corpus*, seguidas das considerações finais e das referências.

## Breve percurso histórico da leitura e da escrita no mundo ocidental

Compreende-se, neste trabalho, que a escrita e a leitura são práticas sociais de determinada cultura e historicamente constituídas. Serão apresentados aspectos sobre a história da leitura e da escrita no mundo ocidental, os quais contribuem para situar e entender o fenômeno a ser analisado neste artigo: a escrita colaborativa com o uso da ferramenta *wiki*.

A cultura escrita é herdeira da história do livro, que contou ao longo dos séculos com três grandes inovações. (CHARTIER, 2002, p. 22). Entre os séculos II e IV, ocorreu o surgimento e a difusão do *Códex* – o livro composto de folhas e páginas reunidas dentro de uma mesma encadernação. Nos séculos XIV e XV (final da Idade Média), com o aparecimento do livro unitário, que reunia em um mesmo livro manuscrito obras em língua vulgar de um único autor, rompeu-se a tradição do livro restrito às autoridades cristãs e em latim. Já no século XV, a invenção de Gutenberg, a imprensa,

<sup>5</sup> As informações apresentadas referem-se à versão do curso realizada até o primeiro semestre de 2016. A partir dessa data, o curso passou por alterações que não foram analisadas pelos autores deste artigo.

reduziu o tempo de reprodução do livro com a tipografia e possibilitou a produção escrita em série com a industrialização a partir do século XVIII.

Com a imprensa, desenvolveram-se novos gêneros discursivos e novas práticas letradas, como os jornais, livros de pequeno formato, clubes de leitura, bibliotecas etc., e a escrita passou a ocupar um espaço cada vez mais importante nas sociedades ocidentais.

A partir desse desenvolvimento da cultura impressa na Idade Moderna, estabeleceu-se a noção de propriedade dos livros, textos e discursos, e a figura do autor passou a se tornar um nome próprio, de caráter exclusivamente individual. Na crítica literária, por exemplo, reinava a visão de que o texto seria a expressão das ideias de seu autor. Para Foucault (2001, p. 267), “essa noção de autor constitui o momento crucial da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas e também na história das filosofias e das ciências”. Percebe-se, assim, que surge uma nova concepção para autor; mais que isso, ele ganha uma nova dimensão no processo de construção de um texto nas diferentes áreas do conhecimento.

Foucault retoma essa questão do autor, com a noção de função-autor, “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2001, p. 274). O nome de um autor não é um nome próprio, mas exerce uma função em relação ao discurso, permitindo “reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros.” (FOUCAULT, 2001, p. 273).

Posteriormente, sob a influência do estruturalismo e da linguística, Barthes faz uma crítica a essa noção de autoria e anuncia o “desaparecimento ou morte” do autor e o “nascimento” do leitor. A leitura seria o espaço em que o texto atinge sua significação, mas esse leitor não é pessoal, é abstrato: “mantém reunidos em um mesmo campo todos os traços de que é constituído o escrito.” (BARTHES, 2004, p. 64). Ratifica-se a ideia de que o leitor deixa de ser apenas ator no ato de ler e assume a postura de ator-autor, considerando a cenografia (MAINGUENEAU, 2011) em que ele está inserido. Ele passa a estabelecer uma relação interativa com o texto.

Na contemporaneidade, a textualidade digital vem colocar em xeque toda essa herança deixada pela cultura impressa. Chartier (2002, p. 23-25) distingue as seguintes mutações ou rupturas introduzidas pela revolução do texto digital:

1. A primeira refere-se à ordem do discurso, ao possibilitar que todos os tipos de textos (livro, revista, jornal, dentre outros) sejam acessados e lidos num mesmo objeto, a tela do computador. “Cria-se assim uma continuidade que não mais diferencia os diversos discursos a partir de sua própria materialidade.”
2. Modifica também a ordem das razões, ou seja, as formas de argumentação e os critérios que o leitor pode mobilizar para aceitá-las ou rechaçá-las, já que permite uma lógica não mais linear e dedutiva, mas aberta e



hipertextual, constituindo “uma mutação epistemológica que transforma as modalidades de construção e crédito dos discursos do saber”.

3. Estabelece, ainda, uma ruptura na ordem das propriedades, no sentido jurídico e textual. O texto eletrônico móvel, maleável, aberto possibilita o leitor intervir no próprio conteúdo, não mais só nas margens do texto. Surge uma “escritura coletiva, múltipla, polifônica”.

Barton e Lee (2015) enfatizam que essas mudanças decorrentes das tecnologias estão associadas a mudanças sociais mais amplas, o que impacta a linguagem e as práticas comunicativas:

É importante deixar claro que as tecnologias, por si só, não introduzem automaticamente as mudanças em nossa vida. Em outras palavras, novas atividades na vida não são tecnologicamente determinadas; o fato é que a própria tecnologia também é parte de mudanças sociais mais amplas. (BARTON; LEE, 2015, p.13).

Nesse contexto, a Internet apresenta cada vez mais possibilidades em relação ao uso da linguagem e ferramentas que levam à produção e circulação dos textos de forma simples e rápida, como exemplifica a chamada *Web 2.0*. Nessa segunda fase da *Web*, disseminam-se os *blogs*, as redes sociais, como *Facebook* e *Twitter*, assim como as ferramentas de processos de (multi) autoria e de colaboração na rede.

## O autor, o leitor e as práticas letradas na Internet

As práticas letradas na Internet, entendendo prática tanto como as formas de utilizar a leitura e a escrita quanto os sentidos situados na base dessas práticas (BARTON; LEE, 2015, p.40), impactam sobremaneira o papel do autor e do leitor na produção de escrita nos diversos gêneros discursivos.

Fundamentando-se inicialmente em Foucault, é possível compreender que alguns discursos são portadores da função-autor, e essa noção apresenta quatro características fundamentais. (FOUCAULT, 2001, p. 279-280):

1. Foi historicamente construída como propriedade e “está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos”.
2. Não se exerce de uma maneira universal e constante em todos os discursos, em todas as épocas e culturas.
3. Não se atribui espontaneamente um discurso a um indivíduo, “mas por uma série de operações específicas e complexas”.
4. A função-autor não remete a um indivíduo real, “ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar”.

As questões propostas por Foucault são fundamentais para a compreensão do autor no processo de escrita, pois rompem com a noção de intenção individual do autor ao mesmo tempo em que a considera, relacionando-a à ideia de sujeito histórico: “O autor – ou o que eu tentei descrever como a função autor – é, sem dúvida, apenas uma das especificações possíveis da função sujeito.” (FOUCAULT, 2001, p. 287).

Atualizando essa discussão e considerando outros espaços que não sejam de uma obra, Maingueneau (2010) aborda a noção de autor como indissociável da noção de texto e reflete sobre como as produções textuais na Internet estão estabelecendo um novo regime de “autoralidade”:

Para análise do discurso, que, para além da oposição texto/contexto, se esforça em pensar a imbricação recíproca de textos e lugares sociais, a autoralidade deveria ser uma questão central. Categoria híbrida, que implica ao mesmo tempo o texto e o mundo do qual este texto participa, o autor é uma instância que enuncia (atribui-se-lhe um *ethos* e a responsabilidade de alguns gêneros de textos, em particular os prefácios), mas também certo estatuto social, historicamente variável. (MAINGUENEAU, 2010, p.26).

Para o analista de discurso francês, há três dimensões da noção de autor (MAINGUENEAU, 2010, p. 30): (i) autor responsável, uma instância de estatuto historicamente variável que responde por um texto; (ii) “autor-ator” que, organizando sua existência em torno da atividade de produção de textos (escritor, jornalista etc.), deve gerir uma trajetória, uma carreira; (iii) autor enquanto correlato de uma obra, o “auctor”.

Quais seriam as condições necessárias para se considerar um “auctor”? Além de apresentar um “ponto de vista”, “uma convicção”, “uma visão de mundo” de determinada instituição, é preciso “estar ligada à unidade imaginária de uma consciência e de uma história singular que os textos ‘exprimiriam.’” (MAINGUENEAU, 2010, p. 34).

Considerando o espaço da Internet, as produções textuais colocam em questão essa noção de “auctor”. Primeiramente, há uma facilidade de produção e publicação de textos a partir de recursos como *blog*, sites, *homepages*, dentre outros, não mais limitados por intermediários, como era imposto pelo livro com os profissionais de edição, de impressão e da crítica.

A consagração dos textos não é mais responsabilidade dos críticos, mas é feita agora pelos leitores, “um enxame de indivíduos pseudônimos que, deixando ‘comentários’ no site, se autodesignam avaliadores. Tais características tornam muito difícil a constituição de uma obra e, portanto, de uma imagem de autor consistente.” (MAINGUENEAU, 2010, p. 41).

Outro aspecto que interfere na autoria é a instabilidade nas versões, já que o texto *online* pode ser modificado constantemente em seu conteúdo, em sua apresentação ou em sua posição na arquitetura do *site*, assim como

o seu caráter hipertextual e multimodal também provocam novas situações de leitura-autoria do texto.

Na Internet, portanto, o leitor a qualquer momento pode se tornar um autor com uma facilidade imposta pelo suporte. É o que se observa na escrita colaborativa dos professores do projeto de práticas de letramento com o uso da ferramenta *wiki*. Para construir um texto coletivo, os autores (professores participantes do curso) leram e interpretaram o texto um do outro durante todo o processo de escrita a distância, a fim de chegar a um objetivo comum: a escrita de um projeto.

A noção de leitura, de acordo com Eco (2012), diferencia “uso do texto” e “interpretação do texto”. No primeiro caso, o leitor usa o texto, por exemplo, “para uma paródia, para mostrar como um texto pode ser lido em relação a diferentes contextos culturais, ou para finalidades estritamente pessoais (posso ler um texto em busca de inspiração para minhas meditações)”. Para interpretar um texto, o leitor tem de “respeitar seu pano de fundo cultural e linguístico.” (ECO, 2012, p. 81).

Na interpretação, há uma intenção do texto, e não uma intenção do autor ou do leitor. De acordo com Eco (2012, p.104), “entre a história misteriosa de uma produção textual e o curso incontrolável de suas interpretações futuras, o texto enquanto tal representa uma presença confortável, o ponto ao qual nos agarramos”.

A análise do discurso tem o texto como a materialidade do discurso, na medida em que é remetido a suas condições de produção, circulação e recepção, principalmente as institucionais. Conforme Possenti (2009), ainda que um texto seja passível de muitas leituras de acordo com o leitor, é importante reconhecer limitações (de gênero discursivo, de época etc.) e especificar cuidadosamente critérios que suportem ou não uma leitura. Nessa perspectiva, não há indivíduos que leem como querem, mas sim “há grupos de sujeitos (situados em determinada posição) que leem como leem porque têm a história que têm.” (POSSENTI, 2009, p. 17).

É nesse quadro de interação entre leitor-autor, leitura e escrita, que se desenvolve a colaboração entre os professores para a escrita do projeto a ser analisado neste artigo. Há de se considerar que, na escrita colaborativa, os autores “compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos ao trabalho, bem como se validam novos saberes construídos.” (PINHEIRO, 2013, p. 104).

Essa modalidade de escrita, conforme Pinheiro (2013), é descrita por meio de múltiplas *atividades colaborativas de escrita* (que envolvem o planejamento, elaboração e revisão do texto); *estratégias colaborativas de escrita* (o plano usado por uma determinada equipe para coordenar a escrita de um documento colaborativo); *modos de controle de documentos* (como se gerencia no grupo a produção do documento); *papéis colaborativos de*

escrita (escritor, consultor, editor, revisor, líder do grupo, facilitador) e *modos colaborativos de escrita* (o tempo e o espaço em que ocorre a escrita).

Dada a limitação do espaço do artigo e os objetivos a que nos propusemos, não detalhamos a análise da interação autor-leitor em todos esses processos. Buscamos focalizar os aspectos que envolvem as *atividades colaborativas de escrita* e os *papéis colaborativos de escrita*.

## Contexto da escrita coletiva do projeto

As atividades que serão analisadas neste artigo foram retiradas de um curso *online* coordenado pelo Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), instituição na qual uma das autoras deste artigo trabalha. Na realização dos projetos, essa instituição procura acompanhar a trajetória da *Web 1.0* para *Web 2.0*, com tecnologias cada vez mais voltadas para proporcionar participação e interação dos internautas. De acordo com Vieira (2018, p. 10), “Foram criados cursos *online* e comunidades virtuais de aprendizagem, priorizando a colaboração entre professores nas ações de formação continuada”.

O curso *Caminhos da Escrita*, cujo principal objetivo é possibilitar que professores de Língua Portuguesa da escola básica elaborem um projeto de práticas de letramento para ser realizado com seus alunos em sua prática pedagógica, foi criado em 2013. Realizado na plataforma *Moodle*,<sup>6</sup> com duração total de 12 semanas e carga horária de 80 horas, está organizado em sete módulos, com atividades exclusivamente a distância e assíncronas, ou seja, não há atividades realizadas em tempo real. As turmas do curso são compostas entre 30 a 40 participantes, com um mediador que acompanha e orienta todas as atividades desenvolvidas por eles.

Os grupos para escrita coletiva são formados no módulo 5, no fórum de discussão intitulado “Alguém tem que ceder...”. Nesse fórum, são publicados os pré-projetos individuais, e cada um escolhe o pré-projeto que quer detalhar, podendo ser o próprio ou o do colega.

A comanda da atividade que levou à produção coletiva é a seguinte:

*Definido o seu grupo de trabalho, elaborem a versão final do projeto de práticas de letramento a ser desenvolvido na escola. Para tanto, orientem-se pela “máscara” do arquivo a ser utilizado para a versão final. Mantenham tudo o que está em preto na máscara e preençam o que está em vermelho.*

O projeto de práticas de letramento “Português com música”, que constitui o *corpus* deste artigo, é resultado da escrita colaborativa de três professores – João, Maria e Ana (nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos) – participantes de uma das turmas do curso *online Caminhos da Escrita*, realizada no 1º semestre de 2015. Conforme as páginas de perfil

<sup>6</sup> *Moodle* é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Disponível em: <<https://www.moodlebrasil.org/>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

do ambiente virtual de aprendizagem, construídas por eles na época, todos são professores de Língua Portuguesa de escola pública.

O texto final desse projeto é composto por 12 páginas e foi avaliado pelo mediador com conceito “muito bom”, segundo os critérios estabelecidos pela instituição que coordena o curso. Como proposta da atividade, essa produção colaborativa, iniciada no Módulo 3, partiu de um pré-projeto, composto por uma página e realizado individualmente por João. Esse pré-projeto apresenta, em linhas gerais, os itens do projeto final desenvolvido pelo trio posteriormente no Módulo 6.

Trata-se de um projeto voltado para alunos de uma turma de 6º ano e outra de 7º ano de uma escola municipal de uma cidade do interior de Santa Catarina. Conforme aponta o próprio texto do projeto, propõe-se a realização de:

*Atividades de recriação de letras de canções de interesse dos jovens com vistas a favorecer o aprimoramento de suas práticas de letramento e dos conhecimentos na língua portuguesa que visam à ampliação da competência linguística deles à medida que se apropriam de habilidades sociolinguísticas, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.*

A proposta prevê o trabalho com o gênero canção como ponto de partida para retextualização e a criação de sequências narrativas: história em quadrinhos (HQ) e paródia. No 6º ano, os alunos produziram HQ a partir da letra da música Pão de cada dia (Gabriel, O Pensador); no 7º ano, os estudantes escreveram paródias, tendo como ponto de partida a música Marvin (Titãs).

O texto apresenta uma estrutura estabelecida pela “máscara”, um tipo de roteiro que informa os itens que devem constar do projeto de práticas de letramento. Esse documento está dividido em 4 partes: 1) Justificativa; 2) Fundamentação teórica; 3) Pré-projeto de práticas de letramento em sala de aula; 4) Bibliografia. O item três está subdividido em sete partes: 3.1 *Discussão dos aspectos culturais e sociolinguísticos implicados no projeto*; 3.2 *Estratégias gerais para promover a motivação e a adesão dos alunos ao projeto*; 3.3 *Definição do tratamento a ser dado aos gêneros envolvidos na prática*; 3.4 *Levantamento da multimodalidade a que a prática de letramento submete todos estes textos*; 3.5 *Investigação sobre as possibilidades de integração do projeto com outras disciplinas*; 3.6 *Eventos de letramento decorrentes do trabalho dentro e/ou fora do ambiente escolar*; 3.7 *Avaliação dos trabalhos*.

O trabalho com projeto é uma forma de evidenciar, no processo de ensino-aprendizagem, a colaboração entre os sujeitos que constroem conhecimento, aqueles que estão na escola para se transformarem em cidadãos mais críticos. No caso, a partir de reflexões sobre o uso da(s) linguagem(ns) nas mais diferentes vertentes.

## Análise das interações autores-leitores

Na ferramenta *wiki*, as práticas colaborativas de escrita envolveram os seguintes espaços virtuais, que foram utilizados concomitantemente:

**Espaço de comentários** - Interação entre os sujeitos para o planejamento da escrita, discussão sobre a elaboração e revisão do texto;

**Histórico** - A elaboração propriamente do texto e a revisão compartilhadas, com acesso e possibilidade de edição ao mesmo tempo pelos três e registro de todas as versões;

**Arquivo** – O produto final: o texto do projeto de práticas de letramento final em versão *word* arquivado.

Conforme mencionado na **Introdução** deste artigo, esta análise não está centrada no texto finalizado do projeto (o produto final), mas nos enunciados produzidos no espaço de comentários, no qual está registrada uma boa parte da interação entre autores-leitores para a escrita coletiva. Ressalta-se “boa parte”, porque esses mesmos enunciados revelam que houve interação também fora da ferramenta *wiki*, seja por e-mail, seja por *whatsapp*, ou seja, os autores se valeram de diversos recursos oferecidos pela Web para promover a comunicação entre eles. Recorreu-se ao histórico das versões do texto e ao texto final como subsídios à análise dos comentários.

No espaço recortado para a análise deste artigo, há um total de 19 comentários. É possível identificar como o processo de leitura dos professores vai constituindo, no decorrer do processo, a escrita coletiva do trabalho final. Utilizamos as categorias descritas por Pinheiro (2013); um primeiro foco está nas atividades de escrita colaborativa, que envolvem o planejamento, a elaboração e revisão do texto.

Pelos comentários dos participantes, verifica-se uma sequência linear e temporal, sendo os primeiros enunciados referentes ao planejamento da escrita. Conforme Pinheiro (2013, p. 112), essa fase “envolve organização da informação, estabelecimento de objetivo e geração de informações relevantes para a atividade de escrita”.

As cinco primeiras postagens revelam dúvidas e dificuldades dos participantes sobre o uso da ferramenta *wiki*; na sequência, inicia-se um levantamento de informações relevantes para a escrita, começando pela pesquisa e seleção das músicas a serem utilizadas nas atividades propostas no projeto. É nas discussões sobre a elaboração do texto propriamente que os autores revelam-se como um leitor do outro, interagindo entre eles, construindo sentidos para os enunciados elaborados por eles.

A construção do texto “se constitui a partir da transformação das discussões feitas durante a fase de planejamento (observações, anotações, pesquisas etc.) em um texto que atenda ao objetivo geral do grupo.” (PINHEIRO, 2013, p.112). Nos comentários, verifica-se como a transformação das discussões em texto se deu a partir da leitura que os professores fizeram um da parte do outro, promovendo interação entre eles, como exemplificam as passagens a seguir:

Por Ana - Tuesday, 26 May 2015, 22:29

Boa noite!  
João, explore mais a diversidade cultural de seus alunos no item 3.1. Será muito relevante.  
(...)

Por João - Wednesday, 27 May 2015, 16:18

Olá, meninas, tudo bem?  
(...)  
Conforme sua sugestão, Ana, ampliei o item 3.1 e tomei a liberdade de iniciar o 3.3 também. (...)

Por Ana - Wednesday, 27 May 2015, 19:10

Oi, João! Tudo joia!  
Seus acréscimos ficaram ótimos. Ontem, fiz até uma tentativa bem parecida de unificar suas palavras sobre a diversidade cultural de sua região. Enviarei por email. (...)

Por João - Wednesday, 27 May 2015, 19:34

Olá, Ana,  
Li seu comentário e seu e-mail. Rsr  
Acredito que o segundo parágrafo do texto que você havia esboçado sobre a diversidade cultural pode ser acrescentado ao que já temos no item 3.1 perfeitamente. Irá encaixar-se direitinho. Assim, acredito que esteja concluído esse item. (...)

Nesta sequência, em que finalizam a escrita de um dos itens do projeto, referente ao subitem *Discussão* dos aspectos culturais e sociolinguísticos *implicados no projeto*, Ana leu a parte feita inicialmente por João, interpretou o texto. Segundo ela, João estaria explorando pouco a diversidade cultural dos alunos. A partir dessa interpretação e, assumindo um papel de “revisor” – “uma pessoa que é externa ou interna à equipe, que fornece um retorno específico sobre o conteúdo do documento.” (PINHEIRO, 2013, p. 121) –, ela indicou a sugestão de reescrita ao parceiro. Nesse movimento, evidencia-se a coparticipação do sujeito Ana na escrita do projeto, a qual se posiciona em relação ao que é proposto pelo grupo e, neste caso específico, no que foi escrito por João. Em seguida, João torna-se o leitor de Ana, avalia e aprova a complementação que ela escreveu no trecho escrito por ele; então, considera o trecho finalizado. Observa-se o processo de construção colaborativa, uma vez que cada um dos participantes complementa o que é escrito pelo outro, formando um todo significativo.

Em outro momento, no qual também os sujeitos estão negociando a elaboração do texto, João e Ana novamente mostram esse papel da leitura interferindo na autoria:

por João - Wednesday, 27 May 2015, 16:18

(...)

Percebi também suas alterações [Ana] em relação às músicas utilizadas e a forma de retextualização, contudo fiquei confuso, pois num trecho você alterou a forma de trabalho com Marvin para paródia e no outro você manteve a questão de sequências narrativas.

Vocês já pensaram em como faremos isso exatamente?

Beijos

Por Ana - Wednesday, 27 May 2015, 19:10

(...)

Com relação às minhas modificações, digo que para mim está bem clara a diferença entre gênero textual e tipologia ou sequência textual. Então, penso que tanto nos HQs como nas paródias, os alunos poderão explorar a sequência narrativa. Claro que para isso, precisarão conhecer os elementos que a compõe. Achei que tinha ficado claro, pois antes você havia colocado essa tipologia como gênero. (...)

Por João - Wednesday, 27 May 2015, 19:37

(...)

E quanto à paródia/sequência narrativa, para nós pode até estar bem claro, mas acredito que no projeto pode ser um pouquinho mais descrito e melhor amarrado. É isso, apenas descrever um pouquinho mais. (...)

Nesta sequência, João assume o papel de leitor do texto de autoria de Ana. Ele faz uma leitura da alteração, que Ana propôs no texto inicial, apontando uma possível confusão dela ao considerar a paródia uma sequência narrativa. Ana responde à interpretação dele, esclarecendo que há uma diferença entre gênero textual e tipologia/sequencial textual, que tanto a HQ quanto a paródia podem ser uma sequência narrativa e que, anteriormente, ele é quem havia confundido esses dois conceitos. João insiste que, embora essa distinção esteja clara para os autores do texto, ele acredita ser necessária uma melhor descrição desses conceitos.

Pelo histórico das versões do texto, é possível comparar essa alteração proposta por Ana com o texto final. Por essa comparação, verifica-se que o trecho foi ampliado com uma explicação sobre as noções de texto, gênero e intertextualidade. Percebe-se que houve uma negociação entre os sujeitos para a construção do texto e, conseqüentemente, de seu sentido.



Essas duas sequências explicitam, portanto, essa interação leitor-autor, exemplificada pelos sujeitos João e Ana. Embora Maria tenha participação da escrita coletiva (é possível verificar as intervenções que ela fez no texto pelo histórico do *wiki*), não há registros no espaço de comentários que mostrem essa postura de leitora por parte dela, interpretando e contribuindo com a autoria dos outros dois. Os comentários dela estão mais relacionados ao uso da ferramenta *wiki* e levantamento de informações para escrita do texto, o que implica outro foco de análise interessante, mas não viável neste trabalho, considerando os objetivos a que nos propusemos.

Pela análise proposta dos enunciados, é possível identificar que João e Ana realizam uma interpretação e não um uso do texto, segundo a noção de Eco (2012). Ao fazer a leitura e registrar suas interpretações na ferramenta *wiki*, retomando Possenti (2009), consideraram as condições de produção, a participação em uma formação continuada de professores de Língua Portuguesa em um ambiente virtual de aprendizagem; a comanda da atividade, ao considerarem a estrutura estabelecida pela “máscara”; a proposta de trabalho colaborativo registrado na ferramenta *wiki*.

## Palavras (quase) finais

A análise apresentada respondeu ao objetivo principal deste trabalho, mostrando como o papel da leitura é importante na negociação de sentidos para construção do texto coletivo, tendo como *mídiu*m a Internet. Nos dois trechos analisados, a discussão gerada entre leitor e autor trouxe esclarecimentos para esses sujeitos envolvidos no processo de escrita colaborativa, e propiciou a construção de sentidos sobre conceitos fundamentais do projeto (no caso, gênero e sequência textual) e impactou na escrita do texto coletivo, levando-os a se posicionarem em relação ao ato de escrita a partir do que leram.

Esse fenômeno chama-nos a atenção para o fato de que todo autor/escritor é, concomitantemente, seu primeiro leitor, uma vez que ele escreve, reescreve até chegar a um ponto que ele, como escritor/leitor julgue o texto ideal, ou seja, consiga promover o possível processo de interação com seu interlocutor. Qual seria, então, a nova forma de “autoralidade” (conforme a noção de Maingueneau, 2010) imposta pelo texto digital?

O novo ou o diferente não está obviamente no fato de a autoria ser construída a partir da leitura. Como foi apresentado ao longo deste artigo, essa é uma constatação e uma discussão do século passado, de Barthes e Foucault à análise do discurso de linha francesa. A novidade reside no fato de que leitura e escrita são elaboradas ao mesmo tempo e espaço e num mesmo suporte. E, no caso da ferramenta *wiki*, há a possibilidade de que os enunciados resultantes dessa interação fiquem registrados. Anteriormente, nas eras da cultura do impresso e do manuscrito, a produção do livro e a

sua leitura eram marcadas por uma clara divisão temporal e espacial. Os recursos tecnológicos rompem, portanto, com essa divisão ao estabelecer a interatividade, compreendendo esse conceito diferentemente da noção de interação, mas como “os mecanismos ou dispositivos tecnológicos que transformam os envolvidos na comunicação, simultaneamente, em emissores e receptores da mensagem.” (LEVY, 1999, p. 264).

A interatividade, assim, exige uma posição mais engajada e participativa do leitor. A interatividade implica uma questão de postura do sujeito envolvido no processo de escrita e leitura. Nesse sentido, a ampliação sobre a compreensão dessa nova “autoralidade” na Internet, em especial a escrita colaborativa com a ferramenta *wiki*, necessita cada vez mais de estudos que incluam também o foco na interatividade, o que não foi possível aprofundar neste artigo, dadas as circunstâncias de seus limites, mas que foi realizado na investigação de mestrado de uma das autoras deste artigo. (VIEIRA, 2018).

Por fim, embora a finalidade deste artigo seja investigar os aspectos relativos à linguagem, a análise realizada também possibilitou reflexões que contribuem para ações de formação continuada de professores de Língua Portuguesa via Internet. As práticas colaborativas de escrita analisadas no *wiki* permitiram que os participantes se posicionassem durante a produção coletiva do texto no espaço de comentários, refletindo sobre o conteúdo do texto e questões de ensino da língua; há a possibilidade de se colocar no lugar do outro, assumindo uma nova postura como sujeito-autor-leitor na construção de um texto. Ao alternar os papéis de leitor e autor, também aprenderam a negociar sentidos para escrita coletiva. Para os docentes em formação, essa prática impulsiona o foco no processo de ensino-aprendizagem, valorizando autonomia, participação e colaboração ativas e o respeito ao outro na construção do conhecimento.

## Referências

BARTHES, Roland. A morte do autor. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

ECO, Umberto. Entre autor e texto. In: \_\_\_\_\_. **Interpretações e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 79-104.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: \_\_\_\_\_. **Estética: Literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique A noção de autor em análise do discurso. In: \_\_\_\_\_. Doze conceitos em análise do discurso. São Paulo: Parábola, 2010. p. 25-47.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, Petrilson. **Práticas colaborativas de escrita na internet**. Londrina: UEL, 2013.

POSSENTI, Sírio. Relações entre análise do discurso e leitura. In \_\_\_\_\_. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 9-19.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

VIEIRA, Adriana Silvia. **Práticas colaborativas de escrita no wiki e o novo ethos: os letramentos digitais na formação continuada de professores**. 2018, 149f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

*Recebido em outubro/2018.*

*Aceito em dezembro/2018.*

# DOIS EXEMPLOS DE LEITURAS ESCOLARES: A CONFIGURAÇÃO DE DIFERENTES LETRAMENTOS

## TWO EXAMPLES OF SCHOOL READINGS: DIFFERENT SETUP LITERACIES

**Ludovico Omar Bernardi\***

UEM

\* Doutor em Letras  
pela Universidade  
Estadual de Maringá  
– UEM. E-mail:  
profeludo@yahoo.  
com.br

**Resumo:** Este artigo tem por foco a análise de uma atividade de letramento literário proposta durante o 2º semestre de 2012 junto a cinco turmas do primeiro período do curso de Direito de uma Instituição de Ensino Superior privada brasileira. A atividade, por sua vez, deu-se através de um júri simulado da protagonista do romance *Natália*, publicado em 2010 pelo escritor português Helder Macedo. Dentre os objetivos centrais propostos e alcançados nos trabalhos, destacam-se: i) romper com o modelo autônomo (STREET, 1984), permitindo às classes a retomada do agenciamento da atividade de leitura; ii) suscitar leitores autorizados a incitar a construção de suas histórias a partir da leitura de uma obra literária, em consonância com a proposição de “letramentos” de Rojo (2009). Isto é, com *Natália* no banco dos réus, as classes experienciaram o abandono da leitura artificial escolar, com vistas apenas à preparação para um exame de acesso ao ensino superior, assumindo em cada passo do processo da lide jurídica uma postura de desenvolvimento de uma leitura crítica, conforme preconizam teóricos como Abreu (2006), Aguiar (2000), Certeau (1994), dentre outros .

**Palavras-Chave:** Leitura. Letramentos. Letramento Literário.

**Abstract:** This article is focused on a literary literacy activity proposed during the 2nd half of 2012 to five classes of the first period of Law degree from an institution of Brazilian Private Higher Education. This was made through a simulated jury of the protagonist of the romance *Natalia*, published in 2010 by the Portuguese novelist Helder Macedo. Among the proposed and achieved core objectives of the work are: i) breaking the stand-alone model (Street, 1984), allowing classes to recover the agency of reading activity; ii) give place to authorized readers to incite the construction of their stories from the reading of a literary work according to the proposal of Rojo (2009) “literacies”. That is, with *Natalia* in the dock, the classes experienced an alternative to the school artificial reading, that aims only to prepare for an examination of access to higher education, taking in every step of the legal deal process a development posture of a critical reading, as advocated theoreticians as Abreu (2006), Aguiar (2000), Certeau (1984), among others.

**Keywords:** Reading. Literacies. Literary Literacie.

## Introdução

Este estudo tem por foco uma atividade de letramento literário proposta durante o 2º semestre de 2012, junto a cinco turmas do primeiro período do curso de Direito de uma Instituição de Ensino Superior privada brasileira, a qual levou ao banco dos réus ao protagonista do romance *Natália*, do ensaísta, poeta e romancista português Helder Macedo, publicado no Brasil em 2010.

Com relação à escolha da obra para o júri simulado, esta se justifica em função de ser o texto uma espécie de compêndio psicanalítico e ao mesmo tempo literário, fato que favoreceu a opção por uma leitura memorialística, já que quem narra é a personagem homônima ao título do livro, em forma de diário íntimo, no íterim 2000 a 2003, tratando-se de uma espécie de treino de escrita, um possível romance que ela própria, Natália, pudesse um dia vir a escrever, mas que, no nível do narrado, nunca se concretiza.

Dentre os objetivos que nortearam todos os trabalhos com as classes, destacam-se: i) vencer a premissa de que o que quase todos aprendem na escola é o que devem dizer sobre determinados autores e livros, conforme Abreu (2006); ii) exercitar, lembrando Eco (2003), a fidelidade e o respeito à fábula literária quando de sua interpretação; iii) dar um tratamento específico ao romance *Natália*, um preparo especial, haja vista o fato de a leitura de um texto literário não ser natural, retomando Aguiar (2000), com vistas a permitir que os grupos percorram todo o roteiro de fingimento que Helder Macedo traçou quando da elaboração da obra; iv) romper com o modelo autônomo, permitindo às classes a retomada do agenciamento da atividade de leitura; v) suscitar leitores autorizados a incitar a construção de suas histórias a partir da leitura de uma obra literária, em consonância com a proposição de “letramentoS” de Rojo (2009).

Ressalta-se que na segunda semana de aula do semestre cada uma das cinco turmas, com uma média de quarenta discentes cada, foi dividida em equipes: i) os promotores, responsáveis pela acusação; ii) os advogados de defesa, incumbidos de convencer os jurados da inocência da ré; iii) o júri (em número ímpar), que voto a voto argumentou sua decisão; iv) as personagens do romance que, vividas pelos discentes, deram seus testemunhos, inclusive a própria Natália; v) o juiz, experienciado pelo professor, com vistas a mediar a disputa ou *lide* entre os grupos durante o júri. Justificativa: em função de se tratar de um júri popular encenado, o veredito do embate não está nas mãos do magistrado, mas sim com os jurados, os quais tiveram que enunciar individualmente seus votos, sempre os argumentando.

A título de duração, a atividade de letramento literário com as turmas cumpriu dezoito semanas, tendo se iniciado logo na terceira semana de aulas do semestre e se findado na penúltima.

## Da definição de letramento e suas implicações

O surgimento do conceito de letramento advém do final do século XIX, quando da percepção de que pessoas alfabetizadas não necessariamente adquiriam competência para o uso da leitura e da escrita, não estando estas, por conseguinte, aptas para se envolver com práticas sociais de escrita. Nesse sentido, o termo surge, para Soares (2001), não para definir um conjunto de habilidades individuais, mas “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (apud JUNG, 2003, p. 58).

Por sua vez, Kleiman (1995, apud ROJO, 2009) justifica o início de uso do conceito de letramento pela academia como uma espécie de tentativa de separação dos estudos sobre o impacto da escrita das pesquisas sobre a alfabetização, cujas conotações escolares enfatizam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Isso porque, para a pesquisadora, a escola negligencia o letramento como prática social, preocupando-se com apenas um tipo de prática: a alfabetização, o processo de aquisição de códigos – alfabético, numérico.

Rojo (2009, p. 98), por sua vez, insiste na distinção entre os dois termos, evidenciando o foco individual do alfabetismo, “ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica”, em contraposição ao letramento, que visa “recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, recobrando contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”.

Estas proposições, por sua vez, aparecem trabalhadas em Street (1984, apud ROJO, 2009), para quem, a princípio, a escola, em função do contato do indivíduo com a leitura e a escrita, e da própria natureza da escrita, fez com que o sujeito aprendesse gradativamente habilidades que o levaram a níveis evoluídos de alfabetismo. Depois, em contraposição a essa forma, definiu que as práticas de letramento indissociavelmente estão ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, reconhecendo, nesse aspecto, a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Em outras palavras, Street (1984) propõe dois modelos de letramento nos estudos: i) o modelo autônomo, “cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”; e II) o modelo ideológico, o qual “varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura” (apud ROJO, 2009, p. 99), que, nas palavras de Jung (2003, p. 59), “equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos em que ela é adquirida e praticada”, sendo, portanto, as práticas de letramento aspectos da cultura e das estruturas de poder.

Hodiernamente, todas as abordagens do letramento têm apontado para o que Rojo (2009) chama de heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem, reiterando o caráter sociocultural e situado de suas práticas. Nas palavras de Street (2003, apud ROJO, 2009, p. 102):

Esta posição implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência [ênfase adicionada por Rojo, 2009].

Ter-se-ia, assim, segundo Hamilton (2002 apud ROJO, 2009), os letramentos institucionalizados, que equivalem, para a autora, aos dominantes, haja vista estarem ligados a organizações formais similares à escola, como igreja, local de trabalho, sistema legal, estando neles previstos agentes, ou seja, professores ou pesquisadores, empresários, pastores ou padres, operadores do direito ou burocratas, que em relação ao conhecimento notabilizam-se legal e culturalmente, fazendo-se poderosos na exata proporção do poder de suas instituições. Por outro lado, ainda para Hamilton (2002 apud ROJO, 2009), há os letramentos autogerados, os quais equivalem aos marginalizados, já que não estão submetidos a regulação, controle ou sistematização por instituições ou organizações sociais, tendo justificadas suas origens nas culturas locais, na vida cotidiana e, por conseguinte, na desvalorização ou desprezo da cultura oficial. Nesse movimento, reitera Rojo (2009, p. 102) “o conceito de letramento passa a ser plural: letramentoS” [grifo da autora], não podendo haver categorias independentes, mas sim associação delas.

No que tange às implicações do letramento para o ensino escolar, Jung (2003) destaca que a escola não pode ser vista como o único lugar onde se aprende ou que apenas as crianças aprendem. Isso porque se trata de um domínio social em que alunos e professores desempenham papéis sociais distintos, os quais exigem determinados tipos de letramento. Nesse sentido, para a autora, “qualquer evento de letramento envolve aprendizagem” (JUNG, 2003, p. 66), e, em função de a escola adotar o critério de competência comunicativa como sinônimo de competência cognitiva, acaba por excluir sujeitos originários de culturas diferentes da dominante ou mesmo da valorizada por ela.

Jung (2003) também se opõe ao modelo unilinear de aquisição da leitura e da escrita adotado pela escola, em função de este oportunizar a continuidade do desenvolvimento linguístico e a aquisição do letramento escolar de crianças socializadas por grupos majoritários. Além disso, segundo a autora, esse mesmo molde se mostra excludente com crianças que não foram familiarizadas com a escrita ulteriormente a seu ingresso no

ambiente escolar, ou ainda para com aqueles indivíduos que viveram processos diferenciados de socialização em suas comunidades de origem. Nessa perspectiva, para Jung (2003), há que se vencer na sociedade as implicações do mito do letramento, o qual foi definido por Signorini (1994 apud JUNG, 2003), como uma crença nos poderes do letramento como conhecimento das letras, como tecnologia neutra, disponível ao desejo individual de sucesso e, ao mesmo tempo, ao desejo coletivo do progresso e desenvolvimento, se considerada a esfera pública. Isso porque, de acordo com Jung (2003), dessa forma a escrita não mais se manteria como portadora da verdade absoluta e, por conseguinte, as atividades de sala de aula se veriam obrigadas a romper com o caráter exclusivamente explicativo, uma vez que o significado não mais residiria apenas no texto.

Em outras palavras, para Jung (2003), dessa forma se romperia com o molde de ensino da escrita penalizante via reforço, reprovação ou mesmo evasão escolar para aqueles que dela não se apropriaram, de modo que não mais seria justificada qualquer condição social pelo fato de as pessoas não terem aprendido a ler ou a escrever na escola ou por falta de oportunidade de frequentá-la. Isso porque no modelo teórico autônomo de letramento a escola desconsidera a realidade do grupo com o qual trabalha, sendo este incompatível com seu público, ao passo que para Terzi (1995 apud JUNG, 2003, p. 69):

O texto é visto por elas [crianças] como um conjunto de palavras cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas decodificação dessas palavras, e compreender o texto nada mais é que usar a estratégia de pareamento e mecanicamente localizar a resposta.

Ainda para Jung (2003) é preciso considerar que os indivíduos adquirem diferentes letramentos, e o letramento escolar deve ser visto como apenas mais um e não como o letramento, que tem destituído de poder quem não o adquire.

## **A necessidade de se fazer letramento literário na escola**

A escola pode ser entendida como o *locus* onde circulam muitos textos, dentre os quais alguns passam a ter notoriedade artística. Nesse sentido, Aguiar (2000) destaca que em se tratando da leitura do texto literário, ela precisa ser aprendida pelo leitor, não lhe sendo natural, já que exige dele percorrer todo o roteiro de fingimento que o próprio autor construiu quando de sua elaboração. Em outras palavras, para Aguiar (2000), trata-se, a leitura literária, de uma leitura restrita:

É a visão de que a obra de arte – a literária, aqui no caso – se constitui num objeto único, diferente de todos os demais, que pode espelhar o mundo em volta mas dele se distingue radicalmente. Merece, portanto, um tratamento específico, um preparo especial para ser apreciado. (AGUIAR, 2000, p. 20).



Nesse sentido, mediante a manutenção do modelo autônomo de letramento no espaço escolar, pode-se afirmar, conforme Abreu (2006), que o que quase todos aprendem na escola é o que devem dizer sobre determinados autores e livros, já que o trabalho nas classes se resume a ensinar a ler e a gostar do texto literário, decorrendo dessas práticas o fato de alguns alunos até aprenderem e tornarem-se leitores literários. Ainda para Abreu (2006, p. 39), “a literatura pode ser (ou não ser) muita coisa, mas jamais será simplesmente”. Isso porque, por trás de sua definição, reside um ato de seleção e exclusão, na maior parte das vezes sem quaisquer critérios estéticos ou linguísticos, cujo objetivo se restringe simplesmente em separar alguns textos escritos por alguns autores do conjunto dos demais textos em circulação. Por conseguinte, no modelo autônomo em vigor, para Abreu (2006, p. 40), “o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos”.

Nesta perspectiva, conforme afirma Abreu (2006), assiste-se, em especial a partir da introdução da literatura como disciplina escolar, à naturalização de seu conceito, ou seja, **à sua** tomada como natural e não como histórica e cultural, transformando-a em um bem comum ao ser humano, a qual deve ser lida por todos e da mesma maneira:

Apresenta-se a Literatura como algo universal, como se sempre e em todo lugar tivesse havido literatura, como se ela fosse própria ao ser humano. Um médico não precisa discutir o que é um fígado ou o que é um coração – pois eles têm existência física no mundo concreto. Nós temos que discutir o que é literatura, pois ela é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais. (ABREU, 2006, p. 41).

Há que se considerar que a apreciação estética é dependente da inserção cultural dos sujeitos, sendo falaciosa qualquer concepção universalista. Para Abreu (2006), aliás, uma mesma obra pode ser lida, avaliada e investida de significações variadas por distintos grupos culturais, sendo, na maior parte das vezes, utilizado o gosto estético erudito para avaliar o conjunto de produções, decidindo-se arbitrariamente o que merece ser literatura e o que deve ser apenas trivial, popular ou comercial. Logo, a avaliação de uma obra não pode se resumir à percepção da excelência do texto, através da manutenção da concepção de uma imanente literariedade. Isso porque, conforme Abreu (2006, p. 99):

Ler um livro não é apenas decifrar letra após letra, palavra após palavra. Ler um livro é cotejá-lo com nossas convicções sobre tendências literárias, sobre paradigmas estéticos e sobre valores culturais. É sentir o peso da posição do autor no campo literário (sua filiação intelectual, sua condição social e étnica, suas relações políticas, etc.). É contrastá-lo com nossas

ideias sobre ética, política e moral. É verificar o quanto ele se aproxima da imagem que fazemos do que seja literatura.

Não se pode negar, dessa forma, conforme Abreu (2006), que os critérios de avaliação do que pode ser definido como boa ou má literatura, bem como de que gêneros devem ou não ser incorporados à literatura, são variáveis conforme o tempo. Por conseguinte, não se tem uma literariedade intrínseca aos textos ou mesmo critérios de avaliação atemporais. Em outras palavras, ‘somos todos diferentes’ e, nessa empreita, ainda segundo Abreu (2006), é preciso abrir mão do julgamento e da hierarquização do conjunto de textos via emprego de um critério único. Faz-se necessário compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada.

Nesse sentido, abandonando-se a concepção de avaliação de todas as composições apenas via critérios da criação erudita e autônoma, ficará evidente que haverá livros bons ou ruins para todos, já que nem todos compartilham dos mesmos critérios de julgamento, sendo então a cultura erudita entendida como um conjunto de produções realizadas por um determinado grupo cultural, e não como a Literatura. Desdobramentos: através da arte literária favorecer-se-á o encontro com a alteridade, seja de temas, de modos de expressão ou mesmo de critérios de avaliação. Em outras palavras, para Abreu (2006, p. 112), perceber-se-á que “não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política”. Isso porque nenhum povo até hoje deixou de contar suas histórias, porém, cada qual desenvolveu sua forma própria de fazê-lo, associada a uma maneira *sui generis* de apreciar estas mesmas produções.

Ademais, faz-se necessário pôr em causa a assimilação da leitura como uma passividade, já que nas palavras de Certeau (1994, p. 264), “ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem construída de uma cidade ou de um supermercado)”. E como dizia Borges (apud CERTEAU, 1994, p. 264), “toda leitura modifica o seu objeto”, ao passo que “uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida”, consistindo o sistema de signos um conjunto de formas à espera de atribuição de um sentido pelo leitor:

Se portanto ‘o livro é um efeito (uma construção) do leitor’, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do ‘leitor’. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventar nos textos outra coisa que não aquilo que era a ‘intenção’ deles. Destaca-os de sua origem. Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. (CERTEAU, 1994, p. 264).

Logo, não é só o escritor que se torna agente, este agenciamento também se estende ao leitor, já que a leitura é uma prática social e cultural.

Nesse sentido, ainda para Certeau (1994), o texto só tem sentido graças aos seus leitores – de um jornal a Proust –, mudando com eles, ordenando-se de acordo com códigos de percepção que lhe escapam. Em outras palavras, torna-se texto apenas na relação com a exterioridade do leitor, via um imbricado jogo de faces combinadas: de um lado “a que organiza um espaço legível (uma literalidade)” (CERTEAU, 1984, p. 266); de outro, a que organiza um caminho que o leitor precisa percorrer para ler, “uma *démarche* necessária para a efetuação da obra (uma leitura).” (CERTEAU, 1984, p. 266).

Desse ponto de vista, o texto, oferecendo-se a uma leitura plural, rompe com o paradigma de que o sentido “literal” é o sinal e o efeito do poder social de uma elite, ao mesmo tempo em que abandona o papel de uma arma cultural. Afinal, para Certeau (1984), esta falaciosa concepção de uso do livro apenas por pessoas privilegiadas, confirmadas pela própria escola como verdadeiros intérpretes, tem transformado a leitura em uma literalidade ortodoxa, a qual reduz as outras leituras a heterodoxas ou dissidentes, muito embora sejam estas legítimas, a ponto de o texto, para Certeau (1984, p. 267), “se tornar uma reserva de caça, o pretexto de uma lei que legitima, como ‘literal’, a interpretação de profissionais *socialmente* autorizados”. Nesse sentido, portanto, o letramento literário na escola, em consonância com a proposição de “letramentoS” de Rojo (2009), cumpre o importante papel não só de romper com o modelo autônomo e elitizante em vigor, mas também suscita leitores autorizados a incitar a construção de histórias a partir da leitura das obras. Entenda-se, aqui, leitura como uma prática histórica, social e variável.

### **E assim se fez: o romance *Natália*, de Helder Macedo, no “banco dos réus”**

Com vistas a vencer a premissa de Abreu (2006), segundo a qual o que quase todos aprendem na escola é o que devem dizer sobre determinados autores e livros, já que o trabalho nas classes se resume a ensinar a ler e a gostar do texto literário, o pesquisador deste artigo embrenhou-se no planejamento e execução de uma ação de letramento literário com acadêmicos do primeiro período do curso de Direito de uma instituição de ensino superior privada brasileira, durante todo o segundo semestre de 2012. O texto literário escolhido para o estudo: o romance *Natália*, publicado no Brasil em 2010 pelo ensaísta, poeta e romancista Helder Macedo. E por que “o banco dos réus”? Simples, de modo a serem desenvolvidas as habilidades de leitura, interpretação, análise, comparação, síntese, argumentação, oratória e pensamento crítico, definidas, por sua vez, no plano de ensino da disciplina de Direito e Linguagem, na oportunidade ministrada pelo autor deste artigo, o romance *Natália* foi submetido a um júri simulado, o qual foi sistematizado pelo professor, a partir da divisão de cinco turmas, com uma média de quarenta discentes cada, em equipes: i) os promotores, responsáveis pela

acusação; ii) os advogados de defesa, incumbidos de convencer os jurados da inocência da ré;iii) o júri (em número ímpar), que voto a voto argumentou sua decisão; iv) as personagens do romance, que vividas pelos discentes deram seus testemunhos e, no caso de Natália, além do relato do que vivera e fizera, foi obrigada a ouvir seu veredito; v) o juiz, exercido pelo professor, com vistas a mediar a *lide* entre os grupos no momento do júri. Vale ressaltar que, por se tratar de um júri popular encenado, o veredito do embate não está nas mãos do magistrado, mas sim com os jurados, os quais enunciaram individualmente seus votos, argumentando-os/ fundamentando-os.

Mas por que o letramento literário se fez importante para a realização do júri em questão, haja vista a simulação deste, bem como as habilidades determinadas no plano de ensino da disciplina? Através do letramento literário se permitiu o exercício obrigatório de fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação da fábula de Helder Macedo. Retomando Aguiar (2000), é preciso considerar que, em se tratando da leitura de um texto literário, ela precisa ser aprendida pelo leitor, não lhe sendo natural, já que exige dele percorrer todo o roteiro de fingimento que o próprio autor construiu quando de sua elaboração. Logo, o que se fez com o romance do escritor português pré-júri consistiu em um tratamento específico, em um preparo especial para que *Natália* pudesse ser apreciada pelos discentes, já que enquanto romance ele pode espelhar o mundo em volta, mas ao mesmo tempo dele se distingue radicalmente. Lembrando Eco (2003), um texto literário não somente diz explicitamente aquilo que nunca poderá ser colocado em dúvida, mas, à diferença do mundo, assinala com soberana autoridade aquilo que nele deve ser assumido como relevante e aquilo que *não* se pode tomar como ponto de partida para interpretações livres.

O primeiro palmilhar da obra se deu com vistas ao entendimento da estrutura de *Natália* e suas implicações, já que Macedo oferece ao leitor uma espécie de compêndio psicanalítico e ao mesmo tempo literário, sendo narrado pela personagem homônima ao título do livro, em forma de diário íntimo, no ínterim 2000 a 2003. Percebeu-se, por sua vez, uma espécie de treino de escrita, definido por Natália como um possível romance que ela própria pudesse um dia vir a escrever, mas, que, no nível do narrado, nunca se concretiza.

Quanto ao enredo, tem por pano fundo o período da ditadura em Portugal e Guerra Colonial em África (década de 1970), momento histórico relevante para a compreensão de algumas questões obscuras do texto de Natália e de sua origem, sendo o desejo de escrever da narradora justificado por uma construção de duplos fantasmáticos, em que a figura do Avô morto há poucos meses se cola a de um escritor que ela entrevista para um programa de televisão, cujo tema não é outro senão o modo de escrever literatura (MACEDO, 2010, p. 15):

Se calhar por isso o Avô achava que eu devia ser escritora. <Por isso>, o quê? Não entendo qual a relação mas, já que escrevi <por isso>, deixo ficar

[...]. Mas foi por isso que me pus agora a escrever isto sem saber ainda para onde vou. Foi por causa do último escritor que entrevistei na televisão. Foi ele que me explicou que poderia escrever fingindo que não sou eu quem está a escrever. A fazer-me perceber que era disso que eu precisava para poder escrever. E, sobretudo, precisava escrever. Quase sinto remorsos por ter sido ele e não meu avô, quem tinha sido quem me ensinou tudo até então.

A organização do romance se dá em capítulos, os quais descrevem um dia, ou partes de um mesmo dia na vida de Natália, de modo que toda costura do enredo se dá à medida que a protagonista o vive, com vistas a descobrir quem efetivamente é. Sobre a protagonista-narradora pairam diversas incertezas quanto a sua origem, já que todo seu passado provém de histórias que o avô conta, não podendo ser esquecido o fato de que os pais de Natália morreram durante o exílio político, sendo ela encontrada ainda bebê pelo próprio avô, graças a uma carta de um policial que fornece seu paradeiro. Isso justifica, por exemplo, ela desconhecer o dia do seu nascimento, o qual foi convencionado, mais tarde, como sendo o dia vinte e três de dezembro. Também não sabe o nome que teria recebido dos pais, já que *Natália* foi-lhe atribuído pelo policial, “por ter nascido nesta Santa Quadra e não termos conhecimento de outro (nome)” (MACEDO, 2010, p. 36). Já para os avós, o nome da neta significa “o presente de Natal que ele (o avô) trouxe da moirana embrulhado numa manta de quadradinhos amarelos e encarnados” (MACEDO, 2010, p. 41). A narradora questiona se realmente é a filha dos pais que não conheceu: “Bem basta não ter tido pai e mãe que tivesse conhecido, mas de repente poder imaginar que não sou quem julgava ser mas, [...] outra filha, [...] que tivessem entregado ao Avô quando ele foi resgatar-me, isso não sei como aguentaria” (MACEDO, 2010, p. 37).

Natália, em função de todas essas dúvidas e problemas de identidade, acaba por ter dificuldade de se relacionar com as demais personagens: o marido Jorge faz-lhe se sentir usada como um corpo intermediário para que este chegasse ao avô; o amante Jorge Negromonte, artista plástico, faz-lhe se sentir reduzida a uma de suas instalações durante os encontros; Fátima Rua faz-lhe se sentir ameaçada de ter a identidade roubada, já que sua presença acaba por confundir a protagonista, que passa a não mais ter certeza sobre quem seria a verdadeira filha de seus pais.

Depois continuou, como se fosse parte da mesma afirmação de amor por mim: <Tu sabes perfeitamente que eu nunca quis ter sido a filha do meu pai, não sabes?, mas a filha do teu avô. A tua irmãzinha.> Sim, a Fátima não disse neta, disse filha, disse a minha irmãzinha. Minha irmã mas filha do meu avô. Neta como eu e filha como a minha mãe. A dizer uma coisa assim tão terrível e a sorrir muito docemente para concluir o que tinha dito: <Mas deixa lá, eu agora já não me importo. Agora até gosto que tenha sido assim. Eu ter tido de ir para poder voltar. Para agora sermos uma só> (MACEDO, 2010, p. 200).

Confunde-se ainda mais ao descobrir ter sido salva pelo assassino de seus pais, um policial cumprindo seu dever que, a depender do ponto de vista, estava fazendo o bem, pois os pais de Natália eram revolucionários que estavam planejando um ataque terrorista:

[...] se calhar o homem achava mesmo que era tudo a bem da nação. Se calhar achava mesmo que era um servidor da pátria. Como meus pais achavam que estavam a lutar por uma boa causa, a servir a pátria a sua maneira. Tal como o outro, a bem da nação. Na luta armada, o quer que isso fosse. O meu pai, que era contra a guerra, a treinar-se para a luta armada. Para matar gente porque era contra matar gente. A minha mãe grávida de mim a preparar mortes. [...] Execuções de gente repugnante, como o outro que me salvou? Mas se calhar para o outro os meus pais é que eram os repugnantes. Eram o inimigo, eram terroristas. [...] É preciso que essa seja a diferença, que haja uma diferença entre os bons e os maus, entre o bem e o mal, entre então e agora. (MACEDO, 2010, p. 77).

Enfim, Natália escreve tudo o que acontece em sua vida, como se as coisas realmente acontecessem apenas depois de escritas por ela. Por conseguinte, quanto mais sente dificuldade de saber quem é, mais penosa se torna sua escrita: “escrever alguma coisa que faça sentido é mais complicado do que eu julgava, Senhor Escritor da Entrevista” (MACEDO, 2010). Abandona seu diário sem suas respostas, vindo a relê-lo alguns anos mais tarde. Agora sim, como uma leitora, e só assim, depois de sua contribuição como receptora, a história pode fazer algum sentido para ela mesma, e o livro pode ter um fim. “Ora bem, cheguei ao fim. É claro que não vou mandar ao escritor nada disto que escrevi, como a certa altura imaginei que faria. Agora é só iluminar o texto e carregar na tecla *delete*.” (MACEDO, 2010, p. 247).

Na atividade em sala de aula, foram proposições de análise levantadas pelos grupos: i) não seria o diário de Natália uma forma de selar, autorreflexivamente, um pacto entre ela e os demais sujeitos envolvidos na narrativa – Paulo, Jorge Negromonte, Fátima Rua e o menino Diogo – e, ao mesmo tempo, reconciliar-se com o passado? ii) Natália não estaria nos levando a aceitar e validar suas metaescolhas, isto é, suas escolhas das próprias escolhas, já que o avô Diogo se revela sustentado pela contínua atividade dos personagens a ela diretamente ligados? iii) Não seria o diário de Natália uma *falsa atividade*, já que todas as suas ações corroboram impedimentos de que alguma coisa de fato aconteça, e que algo venha a mudar?

O veredito, unânime entre todas as classes participantes: Natália é culpada! As principais linhas argumentativas retiradas da leitura e análise literárias desencadeadas nos eventos de letramento literário propiciados durante o semestre do projeto foram: Natália, à medida que fala, coloniza as personagens em seu diário, fazendo os leitores validarem suas metaescolhas, isto é, suas escolhas das próprias escolhas, escolhas que afetam e mudam as coordenadas de seu escolher - i) o casamento com Paulo e a escolha em

se mostrar recatada, ingênua na primeira relação sexual, diferindo muito da Natália que se deitara com alguns colegas no tempo da faculdade; ii) a escolha por se tornar amante do primo do marido, Jorge Negromonte, em parte justificada pela insatisfação de sua vida conjugal com Paulo, aliada ao ousado convite do artista para deitar-se na cama com ele, ainda no dia do casamento dela com Paulo, a desencadear o envolvimento em um arriscado jogo de sedução que tinha que ser; iii) a escolha por desenvolver uma relação conjugal com Fátima Rua, muito embora esta fosse mãe do filho de Paulo, seu ex-marido, além de ser filha do policial que matara seus pais e poupou sua vida, filha do mesmo homem que teria usado do avô Diogo para salvar-se e salvar a família. Ainda assim escolhe estar com Fátima, mesmo que esta chegue a lhe assustar com ações e declarações que pudessem caracterizar uma espécie de vingança para com ela, Natália, e para com o avô Diogo, em função da explicada generosidade vingativa deste em relação à filha do assassino e do ressentimento da filha do assassino em relação à crueldade generosa do avô; iv) escolha por assumir a maternidade do filho de Fátima e Paulo, reestabelecendo um casamento nada fortuito de outrora, mas que precisa novamente ser.

Por fim, em *Natália* a coisa não está escondida no diário, a protagonista é o próprio diário, tratando-se este de uma falsa atividade, ou seja, a narradora não age somente para mudar alguma coisa, ela age para impedir que alguma coisa aconteça, de modo que nada venha a mudar. Em outras palavras, em *Natália* a fraude é a própria verdade, não podendo deixar aqui de incluir no conteúdo do diário de Natália sua própria construção, já que o significado de cada ato de comunicação é também afirmar reflexivamente que ele é um ato de comunicação: “Ora bem, vou começar assim para ver no que isto vai dar. Fazendo uma espécie de diário que depois logo se vê se poderei reorganizar num livro como deve ser.” (MACEDO, 2010, p. 09). Trata-se, mais uma vez, da fraude a assumir a aparência da própria verdade, já que o diário é construído via seleção de fatos biográficos da narradora homônima ao título do livro, que mais condizem com a sua verdade. Nesse sentido, ela não narra para preservar sua memória, mas sim para se livrar do passado. Assim, Natália materializa no artefato diário a verdade de sua postura paranoica: ela é a trama destrutiva contra a qual está lutando, residindo todo esse logro na incapacidade do leitor de incluir na lista de suspeitos a própria ideia de desconfiança. Isso porque, como dito acima, não se deve esquecer de incluir no conteúdo de um ato de comunicação o próprio ato, já que o significado de cada ato é também afirmar-se reflexivamente como tal.

## Considerações Finais

Dentre as benesses da experiência do júri simulado da protagonista da obra *Natália*, de Helder Macedo, certamente está o fato de que os acadêmicos envolvidos nos estudos não saíram deles sabedores do que dizer

sobre o escritor português ou mesmo sobre sua literatura, vindo até mesmo a categorizá-la como grande ou pequena, como defende Aguiar (2000). O que as classes experienciaram com *Natália* no banco dos réus, pelo contrário, foi o abandono da leitura artificial escolar, com vistas apenas à preparação para um exame de acesso ao ensino superior, assumindo em cada passo do processo do júri uma postura de desenvolvimento de uma leitura crítica. Isso porque, através da vivência, preparação e execução do júri, rompeu-se com o modelo autônomo, permitindo a todos os discentes a retomada do agenciamento de suas atividades de leitura, confirmando Certeau (1994), no sentido de o texto ganhar sentido graças a eles, leitores, mudando com eles, ordenando-se de acordo com códigos de percepção que por vezes até lhes escapam. Retomando Abreu (2006), há que se considerar que uma mesma obra pode ser lida, avaliada e investida de significações variadas por distintos grupos culturais, não podendo a avaliação dela se resumir à percepção da excelência do texto, através da manutenção da concepção de uma imanente literariedade.

Um outro resultado evidente e extremamente valioso após o semestre de trabalho com as turmas, pautado na visão de se romper com o modelo autônomo, em consonância com a proposição de “letramentos” da Rojo (2009): suscitou-se leitores autorizados a incitar a construção de histórias a partir da leitura de uma obra. *Natália*, retomando Aguiar (2000), através da construção da memória, como toda narrativa, mudou o mundo para trás, para o passado, condensando-o e transformando-o em experiência, mudando a compreensão dos fenômenos no presente e abrindo novas possibilidades para o futuro desses discentes das cinco turmas do primeiro período de Direito que, em 2012, depararam-se com a narradora Natália no banco dos réus.

## Referências

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AGUIAR, Flávia. **As questões da crítica literária**. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Outras Leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagem interagente**. São Paulo: Editora Senac; Itaú Cultural, 2000. p. 19-35.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2003.

JUNG, Neiva M. **Identidades Sociais na Escola: Gênero, Etnicidade, Língua e as Práticas de Letramento em uma Comunidade Rural Multilíngue**.



2003. 309 f. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In:.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

MACEDO, Helder. **Natália.** Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2010.

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

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

*Recebido em maio/2016*

*Aceito em fevereiro/2017*

# LITERATURA COMO TÁTICA: CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES

## LITERATURE AS A TACTIC: CONSTRUCTIONS AND DECONSTRUCTIONS

Vera Lúcia da Silva \*

UFSB

Álamo Pimentel Gonçalves da Silva\*\*

UFSB

**Resumo:** Este artigo enfatiza a produção literária como tática de desconstrução das representações sobre os povos indígenas e, ao mesmo tempo, tática de construção de outras formas de afirmação identitária. A noção de *literatura menor*, de Delleuze e Guatarri, articulada à noção de *tática*, presente nas artes de fazer de Michel de Certeau conferem limiares de análise em regime de conversação com produções literárias indígenas, sobretudo com a obra *Metade Cara, metade máscara*, de Eliana Potiguara. Além de ressaltar a potência criadora de outras formas de fazer e dizer dos processos de construção da condição indígena no Brasil, o texto aponta alternativas para a compreensão dos conflitos culturais ainda presentes na contemporaneidade brasileira.

**Palavras Chave:** Literatura; cotidiano; povos indígenas; cultura e educação.

**Abstract:** This article lays emphasis on literary production as a deconstruction tactic of the indigenous people representations and a construction tactic of different forms of identity affirmation. Deleuze and Guatarri's notion of *minor literature*, articulated to the notion of *tactics* present in Michel de Certeau's "arts of doing" offer possibilities of analysis in conversation with indigenous literary works, especially Eliana Potiguara's "Half Face, Half Mask". Apart from stressing the creative potentiality of other forms of doing and saying about the construction process of an indigenous condition in Brazil, the text points to alternatives for understanding cultural conflicts still present in the country.

**Keywords:** Literature; daily life; indigenous people; culture and education.

### Por uma literatura menor?

*Se quiser falar ao coração dos homens, há de se contar uma história. Dessas onde não faltem animais ou deuses e muita fantasia. Porque é assim – suave e docemente – que se despertam consciências.*

(Jean de La Fontaine)

\*Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia e Professora de Língua Portuguesa e Literatura da rede pública estadual de ensino da Bahia, atuando no Centro Territorial de Educação Profissional do Extremo Sul. E-mail: vsilva.lucia@hotmail.com

\*\* Professor Associado III do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais e do Programa de Pós Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: alamopimentelmcz@gmail.com

Deleuze e Guattari (2014), através da leitura de Kafka, nos dão notícias de uma *literatura menor*, descomprometida com qualquer teleologia universal ou sequer com a biografia de quem a produz a partir da imaginação, do simbólico indecifrável, da ficção estilizada. Tal literatura vai contra a hermenêutica especializada, não se compromete com os códigos e protocolos estabelecidos, compromete-se antes com o desejo de fazer passar algo de uma certa realidade através de suas escritas, para intencionalmente transformar os modos de fazer, inaugurar outras possibilidades de sentir e pensar. Deleuze e Guattari (2014) nos falam de uma literatura como campo político, um experimento, uma potente arma de guerra. Acrescentaríamos aqui, uma aposta. Ou ainda uma tática, no sentido do intelectual francês Michel de Certeau (1998, p. 46-47), ao passo que depende de uma atitude vigilante e astuciosa de “captar no voo” as “possibilidades de ganho”, que “tem constantemente que jogar com os acontecimentos” para transformá-los em “ocasiões”.

É na potência da *literatura menor* produzida pelos povos indígenas brasileiros que esse artigo investe. Durante séculos foram e ainda, em grande medida, continuam sendo invisibilizados e, por consequência, apagados da história com H maiúsculo do país, bem como das narrativas locais, uma vez que permanecem apartados dos espaços de poder e narrados como um outro idealizado ou degenerado, mas de qualquer forma incompatível com a proposta de desenvolvimento em curso. Edgard Lander denuncia que há uma

suposição da existência de um metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno. A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e por essa razão define o modelo que define a sociedade moderna. A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. (LANDER, 2005, p. 13).

No caso dos povos indígenas brasileiros, o filósofo indígena Daniel Munduruku (2012, p. 27) trata a primeira fase da colonização como exterminacionista, uma vez que o objetivo era claramente “a destruição em massa dos povos indígenas” justificada pela ausência de alma e de humanidade, ou seja, a degeneração do corpo do outro de tal modo que toda violência é tolerada, permitida e, em último caso, incentivada. Para Munduruku (2012, p. 28), o que define essa fase é uma “brutalidade física contra as sociedades autóctones, pelo assassinato de coletividades inteiras, com o propósito de promover uma ‘limpeza étnica’ que abrisse os caminhos para o progresso e para o desenvolvimento de uma nação dita ‘civilizada”.

Na tentativa de organizar a história do extermínio indígena, Munduruku nos conta de um paradigma integracionista que teria sucedido ao que ele primeiro chamou de paradigma exterminacionista, que se caracterizava:

pela concepção de que os povos indígenas, suas culturas, suas formas de organização social, suas crenças, seus modos de educar e viver eram inferiores aos dos colonizadores europeus, estando fadados ao desaparecimento. Isso sujeitava os indígenas libertos do cativo, na qualidade de indivíduos considerados incapazes, à tutela orfanológica, prevista na lei de 27 de outubro de 1831, como forma de protegê-los, prover seu sustento, ensinar-lhes um ofício e, assim, ‘integrar’ aqueles que foram retirados do convívio de suas culturas tradicionais à sociedade nacional. (MUNDURUKU, 2012, p. 30-31).

Porém, é preciso entender essa divisão em paradigmas como algo meramente didático, porque, apesar da legalização da tutela integracionista só acontecer na primeira metade do século XIX, já nos primeiros anos da colonização eram colocadas em prática políticas com vistas à diluição da diferença representada pelos indígenas em uma cultura que se pretendia branca e eurocêntrica. Nesse sentido Munduruku afirma que

A catequese e a educação ministradas aos povos indígenas significaram, na verdade, o emprego de outro tipo de violência contra esses povos, configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e a conseqüente destruição de incontáveis sociedades indígenas, o que caracteriza o etnocídio, um processo diverso do genocídio, porém com resultados igualmente nefastos para os povos dominados. (MUNDURUKU, 2012, p. 29).

Destarte, os mesmos jesuítas que abonavam o assassinato dos indígenas valendo-se de argumentos religiosos, trabalhavam para integrá-los aos modos de vida mais adequados aos interesses econômicos da metrópole. Essa tarefa era cumprida especialmente através da organização das práticas de trabalho (limitrofes em relação à escravidão), do ensino da língua portuguesa e dos fundamentos da fé católica. Na visão desses missionários, os indígenas eram selvagens sem nenhuma cultura, crença e conhecimentos e, portanto aptos a serem civilizados, assimilados a uma modelo de sociedade ideal. Já na Carta de Achamento do Brasil, o escrivão Pero Vaz de Caminha registra essa vontade assimilacionista:

se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. (SILVA, 2014, p. 52).

Porém, frustrando os vários projetos civilizadores que visavam ao desaparecimento de suas culturas, os indígenas brasileiros atuaram como força capaz nas relações de poder que se estabeleceram assimetricamente, de modo que conseguiram chegar ao final da primeira década do século XXI com um contingente estimado em quase novecentos mil indivíduos

segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No entanto, é preciso considerar que, por ocasião da invasão, segundo algumas estimativas, havia de cinco a oito milhões de indivíduos distribuídos em torno de novecentos grupamentos étnicos, falando cerca de mil e trezentas línguas<sup>1</sup>, habitando o território que viria a ser o Brasil. Assim, na análise mais simplista dos efeitos da colonização portuguesa, será necessário admitir diversas violências, que vão desde o extermínio físico por meio de estratégias variadas até a destruição das formas próprias de vida dos povos ditos originários.

Nesse sentido, o professor Francisco Eduardo Torres Cancela, na tese de doutorado em história pela Universidade Federal da Bahia (2012), “De Projeto a processo colonial: índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga capitania de Porto Seguro (1763-1808)”, a partir de uma leitura crítica de documentos variados do período em questão, faz importantes inferências em prol da defesa do protagonismo dos povos indígenas no processo de implantação do projeto de colonização da referida região, em contraposição às teses que apresentam os indígenas ou como vítimas indefesas que sucumbem diante da perversidade do invasor ou que resistem heroicamente à invasão desse outro. Cancela mostra que a permanência dos indígenas na região abrangida pela antiga capitania foi conquistada por eles mesmos através de múltiplas e inteligentes táticas de sobrevivência às violentas ações das empreitadas colonizadoras levadas a cabo no país.

Porém, os povos sobre os quais, de variadas maneiras, muito já se falou, enquanto eles mesmos permaneciam amordaçados, “destinados a desaparecer”, subalternizados por estratégias políticas engendradas para promover esse desaparecimento, decidiram falar do lugar daqueles que sofreram a barbárie, produzir novos enunciados através da literatura. Para Deleuze e Guattari (2014, p. 151), “a literatura [é] como relógio que adianta” e é “tarefa do povo” e “a enunciação literária a mais individual é um caso particular de enunciação coletiva”. Parece-nos, então, que é essa voz coletiva que se coloca a serviço de um contar longamente silenciado e da recontagem de uma história, que foi narrada conforme a conveniência daqueles cujas práticas foram impostas a partir dos mais diferenciados signos da violência.

Partimos do pressuposto de que as narrativas ameríndias produzem outras expressões de autoafirmação de suas presenças na constituição histórica do país. Recorrem a poéticas que inscrevem uma “economia do dom (de generosidades como revanche), uma estética do golpe (de operações de artistas) e uma ética da tenacidade (mil maneiras de negar à ordem estabelecida, o estatuto da lei, de sentido ou fatalidade)” (CERTEAU, 1998, p. 88). As diferentes práticas literárias indígenas configuram artes de fazer, que combinam o questionamento das representações vigentes nos cânones literários, com atos de dizer a presença como outro.

<sup>1</sup> Informações fornecidas pelo filósofo indígena Daniel Munduruku em *Mundurukando 2* (2017). Os números aproximam-se muito do que é encontrado em sites informativos.

## Dos essencialismos eurocêntricos às poéticas ameríndias

As narrativas da barbárie – ou da vitória, nos dão a ver um povo derrotado, vencido pelas armas, pelas epidemias, pela exploração e, em último caso, pela tecnologia. É oportuno trazer no espaço desta reflexão o romance *Iracema*, do escritor brasileiro José de Alencar, publicado em 1865, já que este constitui um dos cânones da literatura brasileira sobre os índios. Através da saga de Martin, o guerreiro branco acolhido pela “virgem dos lábios de mel”, *Iracema*, Alencar conta a derrota dos povos indígenas brasileiros ante a supremacia de uma cultura sobre outra tida como exótica, mítica e sem nenhuma chance de sobrevivência diante da modernidade de um país que ora se construía.

Pousando a criança nos braços paternos, a desventurada mãe desfaleceu, como a jetica se lhe arrancam o bulbo. O esposo viu então como a dor tinha consumido seu belo corpo; mas a formosura ainda morava nela, como o perfume na flor caída do manacá.

*Iracema* não se ergueu mais da rede onde a pousaram os aflitos braços de Martin. O terno esposo, em quem o amor renasceria com o júbilo paterno, a cercou de carícias que encheram sua alma de alegria, mas não a puderam tornar à vida: o estame de sua flor se romperá.

(...)

O doce lábio emudeceu para sempre; o último lampejo despediu-se dos olhos baços. (ALENCAR, 2004, p. 64-65).

*Iracema*, anagrama de América, muito nos diz do projeto colonizador empreendido contra e sobre os povos indígenas brasileiros: diante do branco portador dos valores que a partir daquele momento prevaleceriam, a alma indígena que guardava “o segredo da Jurema” desfalece, a voz guerreira da filha de Araquém, pajé Tabajara, é emudecida para sempre e seu povo enfim se curva diante da fé católica:

Muitos guerreiros de sua raça acompanharam o chefe branco, para fundar com ele a mairi<sup>2</sup> dos cristãos. Veio também um sacerdote da religião, para plantar a cruz na terra selvagem.

<sup>2</sup> Cidade.

Poti foi o primeiro que ajoelhou aos pés do sagrado lenho. Não sofria ele que nada mais o separasse de seu irmão branco. Deviam ter ambos um só deus, como tinham um só coração. (ALENCAR, 2004, p. 65).

No entanto, após quase cinco séculos da invasão portuguesa, os povos indígenas retomam sua palavra para dizer de sua existência e de sua resistência a uma dominação que de fato nunca se consolidou. O antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, após longa e cuidadosa pesquisa no contexto de um estudo do impacto da civilização sobre os grupos indígenas brasileiros do século XX, elaborado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, concluiu que

Nenhum grupo indígena jamais foi assimilado. É uma ilusão dos historiadores que trabalham com documentação escrita a suposição de que onde havia uma aldeia de índios e onde floresceu, depois, uma vila brasileira, tenha ocorrido continuidade, uma se convertendo na outra. Em todos os casos examinados por nós, numerosíssimos, isso não sucedeu. Os índios foram morrendo, vítimas de toda sorte de violência, e uma população neobrasileira foi crescendo no antigo território tribal, onde se implantou uma forma totalmente nova de vida e criou sua própria identificação étnica. (RIBEIRO, 2004, p. 12).

Segundo Ribeiro, o malogro do projeto teve a ver com a capacidade indígena de resistir às mudanças que lhe eram impostas e ao forte sentimento de identificação étnica, mesmo em pequenos grupos, que fazia com que lutassem até a morte para manter suas identidades, sua cultura e autonomia. Outro aspecto, segundo o antropólogo, foi a incapacidade da própria sociedade brasileira para assimilar grupos indígenas, dadas as suas dificuldades de oferecer-se a estes como alternativa atraente. Assim, o que se entende é que os povos indígenas extintos foram mesmo exterminados.

Como que para endossar a então surpreendente, e em grande parte indesejada, resposta de Ribeiro (2004), a professora e escritora indígena Graça Graúna informa que

Entre os indígenas de várias partes do mundo, a palavra é um elemento sagrado. Na visão Guarani, por exemplo, a palavra tem alma. Palavra e identidade se confundem; palavra que passa de pai para filho, dos avós para os netos; palavra carregada de água, palavra de água, palavra vinda da terra, palavra aquecida pelo fogo, palavra tão necessária quanto o ar que se respira; palavra que atravessa o tempo. (GRAÚNA, 2013, p. 173).

Então, ao contrário do que diz o discurso colonizador através da metáfora iracema (aqui desprovido do status de nome próprio), a voz indígena não emudeceu, continuou nos longes das esferas de poder, comunicando a uma geração após outra uma certa maneira de estar no mundo, uma cultura que, na acepção de Stuart Hall (2003, p.44), teórico do pós-colonial, é “uma produção”, não “uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”. Assim, essa palavra de água, vinda da terra e aquecida de fogo – muitas vezes dita ao redor das fogueiras e à beira dos fornos de farinha, atravessou o tempo produzindo as culturas indígenas que resistiram ao imperativo globalizante do ocidente<sup>3</sup>, em um processo que certamente comporta inúmeras táticas de negociação onde recuos e avanços se sucedem agonisticamente.

A palavra indígena força passagem na literatura dita menor por Deleuze e Guattari (2014), no narrar da escritora e ativista<sup>4</sup> indígena Eliane Potiguara (2004, p.127) em sua bela coletânea de textos de variados gêneros *Metade cara, metade máscara*, em que conta da opressão e das violências sofridas pelos povos indígenas, das lutas empreendidas por eles, das vitórias

<sup>3</sup> Talvez desnecessário dizer, mas o termo aqui define-se como lugar sociológico do poder hegemônico.

<sup>4</sup> É muito comum que os intelectuais indígenas atuem diretamente na luta por direitos, coloquem sua voz, empenhem sua palavra em nome de uma coletividade, tal como o intelectual orgânico gramsciano.

conquistadas e, em especial, da coragem e da audácia das mulheres à frente das batalhas travadas.

Por meio da metáfora *Cunhataí e Jurupiranga*, narrativa da coletânea a ser brevemente discutida nesse trabalho, Potiguara narra a saga de seus ancestrais desde o momento em que os portugueses invadiram os territórios que viriam a se unificar sob o nome Brasil.

Estava Jurupiranga em seu território distante trabalhando no roçado pelo alimento diário de sua família, quando o chefe da tribo chegou gritando ao lado dos outros homens.

“Os colonizadores estão invadindo nossas terras, levando nossas mulheres e crianças, matando nossos velhos e incendiando nossas casas.”

(...)

Jurupiranga e outros homens desesperados partiram à procura de suas mulheres. Quando chegaram ao povoado dos colonos, viram centenas de indígenas de outras tribos escravizadas. (...) Atravessou rios, montanhas, vales, viu centenas de povos tombados pela guerra, viu aldeias inteiras destruídas, viu povos escravizados cabisbaixos trabalhando para os jesuítas (...) e milhares de cadáveres. (...) Sucumbiu. Esqueceu os sons de sua flauta, esqueceu os acordes de seu povo, esqueceu o ritmo dos tambores. Viajou presente, passado e futuro. Passou fome, criou calos nos pés e nas mãos, adoeceu as piores doenças dos invasores (...) mas... quando meditava, meditava e meditava, buscando sua força interior, o seu self selvagem, sua iluminação, às noites sonhava com sua esposa, com sua família, seus filhos, cânticos que não conseguia decifrar, mas percebia a existência de uma grande História interior e resistia como se fosse um rinoceronte. (POTIGUARA, 2004, p. 127-128).

O guerreiro de quem Potiguara (2004), propositalmente, não identifica a etnia, já que representa todas as nações indígenas das Américas, como é possível perceber quando ela narra que ele “viu centenas de povos tombarem à baioneta dos neo-americanos, ingleses, holandeses, franceses, espanhóis, portugueses e dos próprios brasileiros” e que “atravessou desertos no Arizona”. (POTIGUARA, 2004, p.128). Jurupiranga ganha então um potencial metonímico na narrativa literária, que encontra inequívoca correspondência no percurso do próprio movimento indígena brasileiro, em suas práticas políticas nas intensas lutas por direitos que tiveram seu marco histórico em 1970.

Por outro lado, Jurupiranga inscreve posições outras que enunciam a ocasião do extermínio das populações indígenas pelos colonizadores. As localizações do trágico encontro nos atos de enunciação da personagem “permitem justapor, num mesmo quadro, espaços diferentes. Mas na série em que insinua a ocasião, a justaposição de dimensões heterônomas diz respeito ao tempo e ao espaço, ou estado e ação.” (CERTEAU, 1998, p. 159). No âmbito do texto literário, o guerreiro é ao mesmo tempo personagem e



tática de reversão das representações do conformismo dos corpos indígenas constituídos pelos cânones celebrados como literatura nativa sobre a invenção de um Brasil, cujas bases foram fundadas, não no extermínio e na violência, mas no encontro amoroso entre povos.

Nos anos de 1970, sob a influência de uma antropologia francesa estruturalista, tendo à frente Claude Lévi-Strauss, havia uma forte tendência a um essencialismo que valorizava as permanências e invariâncias, pesquisadas nas categorias fundamentais do espírito e no inconsciente coletivo, de forma que as sociedades ditas primitivas eram vistas como a-históricas, *frias*, ou seja, sociedades menos sujeitas às transformações, regidas pela fixidez de uma estrutura. Nesse sentido, o sociólogo francês, Georges Balandier afirma que

O apego a uma concepção sobre as sociedades “primitivas”, que leva a tomá-las como um estado primordial das sociedades humanas, uma forma muito anterior e mais simples da vida social. Esse pressuposto implicaria em que elas se tivessem preservado em sua identidade apesar das vicissitudes sofridas, e que se tenham conservado graças a uma surpreendente determinação de “repetição” e uma “sabedoria” a conferir-lhe eficácia. (BALANDIER, 1976, p.182).

No âmbito das tradições antropológicas marcadamente eurocêntricas, o indígena transforma-se em objeto cuja manipulação se fixa no passado primitivo e na fusão de suas práticas no meio natural. Tempo e espaço, nestas tradições, colocam em suspensão a condição ontológica de designação do indígena como produto das narrativas etnológicas.

### **Da fixação no tempo e no espaço à prescrição de identidades fixas**

O pensador francês lança, de forma contundente, um questionamento dos usos das configurações nos povos tradicionais nas ciências sociais, ao mesmo tempo em que aponta os seus efeitos na reprodução de uma ‘ilusão social essencial’ (BALANDIER, 1976, p. 205), nas instituições que adotaram essa ótica social para fixar tradições e povos dentro de molduras discursivas em que não escapam religiões, ciência, literatura e agências de governos notadamente eurocêntricos.

Nessa perspectiva nasce a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em 1967, no intuito de representar e defender os interesses dos povos indígenas, no sentido de tutelá-los na condição de silvícolas relativamente incapazes de autorrepresentação diante da comunidade nacional, já que estes, em estágio de desenvolvimento anterior, deveriam ser paulatinamente inseridos no contexto do progresso. A respeito, o filósofo indígena Daniel Munduruku (2012, p. 35) informa que “na qualidade de tutor, incumbiu-se a FUNAI de prover as necessidades de seus tutelados, mediante a adoção de uma política paternalista e assistencialista que não se sustentou” devido

aos escassos recursos financeiros repassados ao órgão, o que aumentou a situação de risco em que se encontravam estes povos.

Assim, desenhou-se no imaginário nacional uma imagem de “índio” que, em grande medida, ainda perdura: a do selvagem habitante nu das florestas brasileiras que vive apartado das transformações operadas pelos processos históricos desnovelados no campo da política e da cultura. Mesmo a literatura romântica, tal como a alencariana, quando parece louvar as qualidades do indígena relativas à ingenuidade, lealdade e pureza, constrói um espelho em que se reflete a imagem do atraso e da incapacidade de conviver com um outro mais evoluído e moderno, funcionando, sem dúvida, como um potente lugar de desaparecimento.

Outrossim, as populações indígenas que habitam regiões de grande proximidade física e social com populações não indígenas, enfrentam a desconfiança cotidiana quanto a autenticidade dos seus pertencimentos étnicos, sobretudo em situações de conflitos na luta pela demarcação de seus territórios e preservação de suas tradições culturais. A reprodução massificada de figurações rígidas do indígena, conferem peso e medida às distorções cognitivas que servem de referência para o julgamento do que significa ser indígena por não indígenas, agravando as situações de etnocentrismo na contemporaneidade.

## **Das narrativas de fixação às narrativas de contestação**

Essas narrativas congregam em si os conflitos dos quais nos fala o pensador pós-colonial Homi Bhabha, ao discutir o papel do estereótipo no discurso colonial:

O fetiche ou estereótipo dá acesso a uma ‘identidade’ baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma. Este conflito entre prazer/desprazer, dominação/defesa, conhecimento/recusa, ausência/presença, tem uma significação fundamental para o discurso colonial. (BHABHA, 2014, p.130).

O nascente Movimento Indígena, recusando o histórico de tutela e contando com o apoio de muitos parceiros não indígenas, apropriou-se do estereótipo utilizado muitas vezes para justificar o etnocídio perpetrado contra os povos indígenas, para unificar todos eles sob uma única bandeira de luta, uma vez que era preciso dar ciência à sociedade nacional dos povos indígenas que não sucumbiram às estratégias exterminacionistas e assimilacionistas. O líder indígena Ailton Krenak, em entrevista dada a Munduruku (2012, p. 197), diz que “na década de 60 e até o começo da década de 70, mesmo as pessoas mais bem informadas do Brasil, se perguntassem a elas

sobre índios, iam dizer: “Não, índio não. Não tem. Bem, talvez tenha um ou outro aí guardado em alguma reserva pelos irmãos Vilas Boas”.

Krenak ironiza ainda o discurso colonial e joga como o modelo operante no imaginário social ao sugerir uma “vida paradisíaca” interrompida pelos invasores portugueses que, na ótica do progresso está identificada com a preguiça, a aversão ao trabalho e à noção de desenvolvimento, ao mesmo tempo desejada e rechaçada pelo sujeito do ocidente:

se não existissem os brancos aqui, a UNI<sup>5</sup> não existiria, e eu estaria lá na minha aldeia, com o meu povo, com a minha tribo, caçando, guerreando, namorando. Mas como os brancos existem, tive que trocar toda essa vida paradisíaca por uma vida chata de ficar aqui conversando com as pessoas, negociando politicamente, sendo transigente ou intransigente, sendo tolerante e, às vezes, sendo duro. (MUNDURUKU, 2012, p. 197).

<sup>5</sup> União das Nações Indígenas.

A inscrição “dos brancos”, no discurso de Krenak, altera as condições de existência que situam o seu ato de dizer. A citação indica o caráter adversativo da relação entre brancos e indígenas para, em seguida, apresentar traços de contestações que sugerem, negociações, transigências e intransigências, dureza no trato com as condições de exigência vigentes. Essa alteração recorre à palavra e ao gesto para expressar lance a lance a contestação como devolução da memória daqueles e daquelas que sofrem os massacres do apagamento identitário.

Isto sugere que “a vivacidade e a precisão da devolução são indissociáveis de uma dependência em relação aos instantes e de uma vigilância que marcam com tanto mais vigor quanto menos lugar próprio têm para se proteger contra eles.” (CERTEAU, 1998, p. 164). O discurso de Kernak confere ressonâncias de contestação que também transpassam o guerreiro Jurupiranga, ou seja, as duas personagens, uma da esfera da história contemporânea, outra da ficção, interpelam a forma como a nação foi imaginada e narrada.

Não é exagero ler na narrativa de Potiguara (2004, p.128-129) esse momento histórico em que os “índios” aglutinam forças na imagem heroica de Jurupiranga: como se fosse um rinoceronte, de “casco grosso”, “alma de ferro”, “mãos de aço”, persistia em sua “convicção e na sua voz interior contra os dominadores e reencontrar seu povo, reconstruí-lo para sempre na paz e amor”. Tal leitura se confirma na visão profética dessa personagem coletiva que vê guerreiros usarem a palavra em diversas línguas e serem ouvidos e respeitados, vê “o grupo indígena apresentando papeis para uns homens brancos de roupas pretas, cinzas”, “mesas cobertas de mapas de territórios indígenas definidos por eles e via negociações serem feitas objetivando a paz indígena”.

A visão de Jurupiranga dá conta das intensas mobilizações para inserção dos direitos dos povos indígenas na constituição federal de 1988, em

especial, em um evento narrado em *Metade cara, metade máscara* que se tornou mundialmente conhecido, o discurso histórico do jovem Krenak em 04 de setembro de 1987, vestido de branco, falando incisiva e pausadamente, enquanto pinta o rosto de tinta de jenipapo, da “ignorância do que significa ser um povo indígena”, “do respeito aos mais fracos”, àqueles que foram difamados como inimigos do desenvolvimento do país. Mesmo que nos artigos 231 e 232 da constituição cidadã tenham sido garantidas importantes vitórias do povo indígena, o termo utilizado ainda é o apelido dado pelo colonizador, como se lê na *caput* do 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Embora índio remeta a uma perigosa e falsa generalização homogeneizante em seus efeitos, já que encobre uma diversidade composta por centenas de povos e línguas, contraditoriamente o mesmo texto, ao falar de língua, crença e tradição no plural, já admite a existência de uma multiplicidade que a categoria em questão não dá conta de comportar<sup>6</sup>. Talvez por que naquele momento o discurso da diversidade fosse ininteligível e taticamente fraco, o próprio Krenak fala do jeito de pensar e de viver de um povo indígena, de suas condições fundamentais de existência, criando uma imagem necessariamente monolítica das nações indígenas brasileiras, de alguma forma, o mesmo que Eliane Potiguara faz na literatura, até certo ponto, ao inventar Jurupiranga.

Então, o herói de *Metade cara, metade máscara* no período pós-constituição viu em seu sonho os povos indígenas, dispersados pelo ímpeto da violência colonizadora, serem reconhecidos e reintegrados ao seu território original; viu mulheres serem respeitadas; viu jovens indígenas nas universidades e nos espaços de poder lutando pelo reconhecimento dos direitos necessários à dignidade de seus povos. Jurupiranga viu ainda “bibliotecas inteiras recheadas de livros escritos pelos próprios indígenas”.

A narrativa de Potiguara (2004) comunica um sonho coletivo alimentado, segundo ela mesma, por meio das lembranças das histórias, dos ancestrais, da cultura e de uma tradição que permitiu “encontrar o caminho de volta” através dos séculos. Tal processo de resistência só se torna inteligível, em grande medida, se entendermos a cultura como um processo. Na acepção de Ulf Hannerz

apenas por estarem em movimento, sendo sempre recriados, é que os significados e as formas significativas podiam tornar-se duradouros. Levar o processo a sério quer dizer também manter a cultura em movimento, as pessoas, enquanto atores e redes de atores, têm de inventar cultura, refletir sobre ela, fazer experiências com ela, recordá-la (ou armazená-la de alguma maneira), discuti-la e transmiti-la. (HANNERZ, 1997, p. 11-12).

<sup>6</sup> Interessante ressaltar que as legislações internacionais melhor deram a ver a questão da diversidade, como é o caso da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT de 1989, ao tratar já em termos de “povos indígenas”.

A partir do entendimento dessa cultura que só pode permanecer como processo sempre em vias de se fazer, Hannerz (1997, p.14) recusa a ideia de fixidez denunciada por Bhabha (2014, p. 117) quando este afirma que o discurso colonial depende do conceito de “fixidez” na “construção ideológica da alteridade”, que “a fixidez do discurso do colonialismo é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca”, ao discutir a cultura como fluxo espaço-temporal, em oposição ao discurso que reporta a ela como algo estático, em que maneiras de viver podem ser nomeadas como tradicionais ou retrógradas. As metáforas advindas do uso do termo apontam para a cultura como redemoinho, volumes diversos, afastamentos, viscosidades e confluências, mas, em nosso entendimento, impossível de represamentos, sob pena de estagnação e morte.

A partir do entendimento da cultura como vir a ser, como fluxo, sem desconsiderar os limites e zonas fronteiriças, esses locais em que ocorrem as trocas, onde as traduções acontecem e o *trans* e o *inter* são intensamente (re)negociados, quase cinco décadas depois da eclosão de um movimento indígena organizado sob a força de um estereótipo, os povos indígenas lutam para desconstruir o apelido dado pelo invasor, desembrulhando-o, desmontando-o para evidenciar e denunciar o que ele traz de simbólico, as ideias que orbitam em seu campo semântico. A recusa ao termo índio acontece ao mesmo tempo em que se reivindica uma diversidade que tal palavra encobre, ao mesmo tempo em que movimentos anti-indígenas se apropriam dele para negar os direitos dos povos que trazem em si as marcas das relações inter-étnicas, como é o caso de boa parte dos povos do nordeste brasileiro, a exemplo dos Pataxó<sup>7</sup>.

Além de atrair para si significados negativos relacionados à preguiça, à incompetência gerencial, à falta de higiene, à incapacidade de compreensão e selvageria, o vocábulo índio unifica romanticamente a imagem dos sujeitos indígenas. Fica então explicitada a influência da literatura produzida por Alencar e outros românticos do século XIX, cujas escritas ganharam espaço em produções veiculadas em diversas mídias, incluindo a televisão, através de filmes e telenovelas que fizeram circular essa figura una, sem contradições ou diferenças de “o índio brasileiro”: bom, ingênuo, tolo, tez amorenada, cabelos lisos e negros, pele pintada, ora encantado, ora assustado com o incrível mundo moderno dos brancos.

## Conclusões

Por meio dos dois modelos de índio, tanto o alencariano quanto o de inimigo da nação, os povos indígenas brasileiros são violentados e têm seus direitos sistematicamente negados pelo Estado e questionados pela sociedade. Em 2013, durante um dos períodos mais críticos da guerra por demarcação

<sup>7</sup> Povo que convive com não indígenas desde o século XVI e que hoje habita o extremo sul da Bahia e norte de Minas, estando entre os povos em processo de retomada étnica e territorial.

do território indígena Serra do Padeiro, no intuito de colocar a população local e nacional contra os Tupinambá<sup>8</sup>, as partes contrárias à demarcação veicularam a ideia de que não se tratava de índios verdadeiros, eram “falsos índios”, o que foi dito através das mídias impressas, digitais, da televisão e até de outdoors. Ser um índio falso tem a ver com os sinais diacríticos impressos nos corpos que evidenciam as relações com descendentes de brancos e negros, assim como o acesso e uso das tecnologias de informação e comunicação da atualidade, nas palavras do antropólogo João Pacheco de Oliveira (1998, p.5), sujeito desprovido “de forte contrastividade cultural”.

Diante de situações como essas, torna-se um imperativo a luta por afirmação e reconhecimento da diversidade de povos indígenas que há no Brasil, visto que os espaços de visibilidade ainda são raros e tímidos. Para Spivak (2010) em “Pode o subalterno falar?”, não basta que o subalterno fale, é preciso que ele seja ouvido. Por isso, talvez o papel do movimento indígena brasileiro para esses dias, seja o de educar as pessoas para escuta. Nesse sentido o líder Carlos Taukane (MUNDURUKU, 2012, p.198), falando da atuação do Movimento, afirma que

A gente precisa ser ainda mais (...) na medida em que nós indígenas tivermos competência para colocarmos nossas questões culturais de forma mais clara, diferenciada, para que possamos revelar a diferença que há entre nós indígenas e o tratamento que os brancos ainda reproduzem sobre nossa gente [...] são coisas pequenas, mas que ainda têm um sentido de deboche, e a gente tem que ter competência para colocar essas questões, pois elas contribuem para uma imagem negativa sobre as populações indígenas, a qual ainda está no imaginário, no inconsciente de muita gente da sociedade. A gente precisa ser mais educativo para o mundo do branco no que diz respeito ao nosso povo: temos que usar todos os mecanismos para nos prepararmos mais para acelerar esse processo educativo.(MUNDURUKU, 2012, p. 198).

Através do posicionamento do guerreiro taukane, retornamos a Deleuze e Guattari (2014) para afirmar a potência da literatura *menor* como mecanismo de educação que pode forçar a vista e a escuta para a realidade diversa dos povos indígenas brasileiros, provocar a problematização da imagem idealizada e unificada do índio brasileiro de Alencar e da canção de Roberto (daquele, o rei dos cantores), desconstruindo-a, colocando-a em ruínas, para que outras sejam construídas em seu lugar, sem pretensão a essências constituidoras de identidades fechadas.

*Metade cara, metade máscara* cria um espaço de ver e ouvir, através de belas metáforas, a saga do povo indígena brasileiro. A escritora encerra a narrativa com a cena do reencontro entre Jurupiranga e Cunhataí, que após séculos de separação e dor pode finalmente amar seu homem (2004, p.136): “Cunhataí vai até o leito do marido e diz: Desperta Jurupiranga! (...) Vem que te sonhei a noite toda (...) Vem, que vou me pintar com urucum, Vou

<sup>8</sup> Sobre a luta Tupinambá pelo direito de habitar seu território imemorial: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/retorno-a-terra-dos-tupinambas-5708.html>

me encher de mil colares pra te esperar pro ritual (...) Me afoga em teus beijos, teus quentes desejos.”

Então, a literatura *menor* enfrenta o estatuto do cânone, para contar a história de um povo *vencido*<sup>9</sup>, sob a rubrica de uma escrita potencialmente coletiva e transformadora, já que inquire as formas da vitória de quem se impôs por força dos mais variados mecanismos de guerra, uma vez que evidencia e valoriza as resistências, as micronarrativas aparentemente dissolvidas nas grandes e lineares narrativas dos vencedores. Enquanto em *Iracema* o lugar do encontro é também o da subjugação e morte, em *Jurupiranga* e *Cunhataí* o encontro é o lugar que inaugura um tempo novo, em que outras maneiras de perceber e saber o outro serão possíveis.

## Referências

ALARCON, D. **O retorno à terra dos Tupinambás**. Carta Capital. 2013. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-retorno-a-terra-dos-tupinambas-5708.html>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ALENCAR, J. **Iracema**. São Paulo: Scipione, 2004.

BALANDIER, G. **Antropo-lógicas**. Tradução de Oswaldo Elias Xidieh. São Paulo, Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres. De projeto a processo colonial: índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga capitania de Porto Seguro (1763 – 1808). 2012. 338f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano: Artes do Fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

**CONVENÇÃO Nº 169 SOBRE POVOS INDÍGENAS E TRIBAIS E RESOLUÇÃO REFERENTE À AÇÃO DA OIT**. Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

<sup>9</sup> Refiro-me aqui a Foucault (2010, p. 59), quando este discute que na “história contada pelos vencedores” não cabe a dos vencidos e questiona o postulado de que “a história dos grandes contém a *fortiori* a história dos pequenos, o postulado de que a história dos fortes traz consigo a história dos fracos”.

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HANNERZ, U. **Fluxos, Fronteiras, Híbridos:** Palavras-chave da Antropologia Transnacional. *Mana*, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p. 7-39, 1997.

LANDER, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: **Perspectivas latino-americanas.** Edgard Lander (Org). Colección Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

\_\_\_\_\_. **Mundurukando 2:** sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. São Paulo: UK´A Editorial, 2017.

OLIVEIRA, J. P. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p. 47-77, 1998.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara.** São Paulo: Global, 2004.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização:** a integração das populações indígenas no Brasil Moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SILVA, V. L. Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó no Prado. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24752/24752.PDF>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

*Recebido em agosto/2018.*

*Aceito em dezembro/2018.*



# DESTRUIÇÃO E MORTE: FRAGMENTOS DE UM MOSAICO COMPOSICIONAL EM *THE SANDMAN*, DE NEIL GAIMAN

## DESTRUCTION AND DEATH: FRAGMENTS OF A COMPOSITIONAL PUZZLE IN *THE SANDMAN*, BY NEIL GAIMAN

Willian André\*

UNESPAR

Cleverson de Lima\*\*

UNESPAR/UEL

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo contemplar dois episódios específicos da graphic novel *The Sandman*, de Neil Gaiman, publicados respectivamente nos arcos intitulados *Brief lives* e *The Kindly Ones*. Tais episódios mostram-se de primeira importância para o desfecho de *The Sandman*, que culmina na morte de seu protagonista, Sonho, permitindo-nos refletir sobre a atitude suicida do personagem. A exemplo do mosaico de referências que constitui a graphic novel estudada, a presente leitura se desenvolve também na forma de um mosaico composicional, procurando destacar várias possibilidades de abordagem que se complementam na análise/compreensão da obra: a condição híbrida visível no esboroamento das fronteiras entre narrativa literária e história em quadrinhos; as referências intertextuais; aspectos consonantes com a caracterização da literatura pós-moderna, entre outras.

**Palavras-Chave:** *The Sandman*; graphic novel; intertextualidade.

**Abstract:** This study aims at contemplating two specific episodes in the graphic novel *The Sandman*, by Neil Gaiman, respectively published in the arcs *Brief lives* and *The Kindly Ones*. Such episodes are of major importance for the closure of *The Sandman*, which culminates with the death of its protagonist, Dream, allowing us to think about the suicide attitude of the character. Following the pattern of a referential puzzle that constitutes the graphic novel, our reading is also developed under the structure of a compositional puzzle, highlighting several possibilities of approach that fulfill each other in the analysis/comprehension of the work: the hybrid condition observable in the blurring of boundaries between literary narrative and comics; the intertextual references; aspects that are consonant with the characteristics of postmodern literature, among others.

**Keywords:** *The Sandman*; graphic novel; intertextuality.

\* Professor Adjunto no Colegiado de Letras da UNESPAR/Campo Mourão. Doutor em Letras-Estudos Literários (2016) pela UEL. Contato: willianandreh@hotmail.com.

\*\* Mestre em Sociedade e Desenvolvimento (2017) pela UNESPAR/Campo Mourão. Mestrando em Comunicação pela UEL. Contato: cleverson@oxycreeative.com.br.

“Não se pode procurar *Destruição e voltar ileso*”  
*Desespero dos Perpétuos* (Neil Gaiman)

*The Sandman* foi uma graphic novel publicada originalmente por Neil Gaiman, em edições mensais, entre 1989 e 1996. Ao longo de seus 75 volumes, encontramos a história dos Perpétuos: sete irmãos que representam aspectos diversos da jornada humana sobre a Terra: Sonho, Morte, Destruição, Destino, Desejo, Desespero e Delírio<sup>1</sup>. Para muito além de qualquer tipo de alegoria, tais personagens carregam, em sua constituição, aspectos de deuses, cada um possuidor de seu próprio reino, e donos de poderes que influenciam diretamente as vidas dos seres humanos. Ao mesmo tempo, todavia – e nem poderia ser diferente –, eles próprios também são, por diversas vezes, demasiadamente humanos – principalmente Sonho, o protagonista da narrativa –, o que evidencia, em termos generalizantes, as trocas sempre existentes entre imaginário simbólico e práticas cotidianas que caracterizam a condição humana.

<sup>1</sup>No original, em inglês, os nomes dos Perpétuos (*The Endless*) são, respectivamente: Dream, Death, Destruction, Destiny, Desire, Despair e Delirium.

Ao nomearmos *The Sandman* como graphic novel, não perdermos de vista que se trata, em última instância, de uma história em quadrinhos – formato que, em seu histórico, já enfrentou muitos preconceitos (notadamente na esfera acadêmica), mas que hoje goza de algum prestígio, principalmente devido ao esforço pioneiro de Will Eisner na sistematização de estudos consistentes a respeito. A Eisner coube, por exemplo, estabelecer o entendimento de que a narrativa sequencial em quadros consiste em uma forma de linguagem muito particular e complexa, e desenvolver tanto um vocabulário quanto conceitos específicos para se pensar essa manifestação artística em termos mais teóricos:

Em seu estado mais econômico, quadrinhos empregam uma série de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis. Quando estes são usados constantemente para transmitir ideias similares, eles se tornam uma linguagem – uma forma literária, se se quiser. E é essa aplicação disciplinada que cria a “gramática” da arte sequencial (EISNER, 1985, p. 8, tradução nossa).

Realizar aqui, todavia, um levantamento e discussão dos muitos trabalhos que ecoam e desenvolvem os esforços iniciais de Will Eisner é tarefa que nos distanciaria de nosso principal objetivo: neste estudo, tentamos realizar uma leitura de *The Sandman*, propondo um recorte que contempla dois episódios específicos da graphic novel, e que apresentam informações de primeira importância para a compreensão de seu trágico desfecho. Segundo nossa interpretação, ainda que não tenha cometido explicitamente um ato violento contra sua própria existência, determinadas decisões e atitudes de Sonho permitem que compreendamos sua conduta como a de um suicida. A fim de construir uma análise que possa sustentar tal argumento, transitaremos livremente por diferentes possibilidades de abordagem dos dois recortes

narrativos selecionados, denunciando em nossa própria prática o mesmo caráter multifacetado que rege a composição de nosso objeto de estudo.

O primeiro episódio de que trataremos é narrado no arco *Brief lives* (em português, “Vidas breves”). Há algum tempo (não determinado), Destruição, um dos membros da família dos Perpétuos, está desaparecido. A irmã mais nova, Delírio, decide partir em sua procura, e pede a ajuda dos demais na empreitada. O único que decide ajudá-la é Sonho. O episódio em questão consiste, portanto, nessa busca por Destruição.

Consequência direta dos acontecimentos apresentados em *Brief lives*, o segundo episódio a ser contemplado é relatado no arco *The Kindly Ones* (que, no Brasil, foi traduzido como “Entes queridos”). Penúltimo arco a compor o desenvolvimento narrativo de *The Sandman*, *The Kindly Ones* é aquele que apresenta o desfecho da graphic novel<sup>2</sup>. Suas páginas mostram Sonho sendo perseguido pelas Erinias – personagens originalmente pertencentes à mitologia grega, responsáveis por vingar crimes de sangue –, e o encontro final entre o protagonista e Morte, sua irmã.

Antes de iniciarmos a exploração desses dois episódios, a primeira consideração que gostaríamos de fazer diz respeito à pertinência de se abordar *The Sandman* com base nas teorias do fantástico. Não apenas nos dois recortes que analisaremos, mas na graphic novel como um todo, Gaiman propõe um flerte constante com elementos que podemos chamar, genericamente, de “sobrenaturais”. Já observamos, acima, que os personagens ao redor dos quais o enredo se constrói se assemelham a deuses. Isso gera uma associação quase imediata com as estruturas composicionais de mitologias diversas. E, de fato, Gaiman apresenta como personagens secundários de sua narrativa deuses e entidades provenientes, entre outras, das mitologias grega, escandinava, africana e egípcia, além de figuras proeminentes no imaginário cristão, como Lúcifer, Caim e Abel.

Todavia, tais personagens são deslocados de seus contextos originais, e recebem novas roupagens (por vezes, bastante inusitadas), sendo inseridos no contexto vivido pelo próprio autor à época da composição da graphic novel: as duas últimas décadas do século 20 – como se Gaiman estivesse a erigir uma espécie de “mitologia moderna”. Portanto, o que encontramos em *The Sandman* é a intromissão de seres e acontecimentos sobrenaturais, impossíveis de serem explicados de um ponto de vista racional, em um contexto que, a princípio, se supunha regido pela racionalidade. É nesse sentido que se constrói um diálogo permanente entre a obra e as teorias do fantástico.

Ao pensarmos em tais teorias, acodem-nos à mente, de partida, estudiosos que foram pioneiros no desenvolvimento dessa faceta da teoria literária – em especial Tzvetan Todorov, autor de *Introdução à teoria fantástica*. Todorov, no entanto, se concentrou principalmente sobre as manifestações do fantástico na produção literária do século 19. Nesse sentido,

<sup>2</sup> O último arco, *Awakening* (“Despertar”), atua muito mais como uma espécie de “epílogo” para a obra.

para que possamos realizar uma abordagem mais profícua da graphic novel de Gaiman a partir dessa abordagem, podemos recorrer a autores que ofereceram desdobramentos a suas reflexões iniciais, deitando olhos sobre a literatura do século 20. David Roas, por exemplo, apresenta, no primeiro capítulo da obra *Teorías de lo fantástico*, intitulado *La amenaza de lo fantástico*, a seguinte reflexão:

Basado (...) en la confrontación de lo sobrenatural y lo real dentro de un mundo ordenado y estable como pretende ser el nuestro, el relato fantástico provoca – y, por tanto, refleja – la incertidumbre en la percepción de la realidad diferente a la nuestra, conduce, por un lado, a dudar acerca de esta última y, por otro, y en directa relación con ello, a la duda acerca de nuestra propia existencia: lo irreal pasa a ser concebido como real, y lo real, como posible irrealidad. Así, la literatura fantástica nos descubre la falta de validez absoluta de lo racional y la posibilidad de la existencia, bajo esa realidad estable y delimitada por la razón en la que habitamos, de una realidad diferente e incomprensible, y, por lo tanto, ajena a esa lógica racional que garantiza nuestra seguridad y nuestra tranquilidad. En definitiva, la literatura fantástica pone de manifiesto la relativa validez del conocimiento racional al iluminar una zona de lo humano donde la razón está condenada a fracasar (ROAS, 2001, p. 9).

Conforme Roas, portanto, o elemento sobrenatural, ou fantástico, atua nesse tipo de narrativa como uma espécie de ameaça: uma de suas principais funções é desestabilizar os conhecimentos instituídos e as certezas que os discursos racional e científico imprimem às práticas cotidianas. Esse processo de “desestabilização” é uma constante em *The Sandman*. Por isso, ainda que nossa proposta, aqui, não seja realizar uma leitura da obra à luz das teorias do fantástico, julgamos que qualquer análise dela que se possa desenvolver deve sempre considerar esse aspecto. Ainda que não recuperemos, doravante, reflexões de teor semelhante, partimos para a leitura de nossos dois recortes narrativos específicos tendo em mente que o questionamento da “validade absoluta do racional”, bem como a instauração da “possibilidade da existência (...) de uma realidade diferente e incomprensível”, é uma das premissas básicas a reger a composição de *The Sandman*.

Outra constante ao longo de toda a graphic novel diz respeito a um quadro de aspectos que nos permitem aproximá-la das características que parte da crítica tem reunido, desde as últimas décadas do século 20, sob a expressão “literatura pós-moderna”. Uma das principais entre essas características é a fragmentação. Esta diz respeito à crescente impossibilidade de se compreender o indivíduo como um todo homogêneo, coeso. Em vez disso, assume-se a consciência de que possuímos identidades multifacetadas – e, por consequência, nossa experiência com o mundo, a forma como o compreendemos, também acaba sendo atingida por essa impressão de fragmentação. Segundo Linda Hutcheon, “Já não se presume que o indivíduo perceptor

seja uma identidade coerente, geradora de significados” (HUTCHEON, 1991, p. 29). E Nízia Villaça pontua a dissolução de uma individualidade “capaz de representar, ou seja, de lançar a ponte bem alicerçada da verdade em direção ao objeto” (VILLAÇA, 1996, p. 34).

Em *The Sandman*, esse processo pode ser observado em pelo menos dois níveis. O primeiro deles é a fragmentação da narrativa. Além de diversos sub-enredos que vão se misturando à história principal, a narrativa não se desenvolve seguindo uma linearidade cronológica: ora se desloca para o passado, ora para o futuro, apresentando sempre episódios fragmentados. Esse procedimento parece consequência de um nível mais profundo de fragmentação, que é o da identidade dos personagens apresentados. Principalmente no protagonista, Sonho, mas também em alguns personagens secundários, é possível identificar características como aquelas delineadas por Hutcheon: “Na ficção os narradores passam a ser perturbadoramente múltiplos e difíceis de localizar (...), ou deliberadamente provisórios e limitados” (HUTCHEON, 1991, p. 29); ou por Tânia Pellegrini: “uma subjetividade voltada sobre si mesma, ancorada na descrição de estados de ânimo difusos e inconsistentes, de alucinações e sensações indefinidas” (PELLEGRINI, 1994, p. 55). Ambos os trechos parecem apontar para uma espécie de “crise de identidade”, que define em bons termos a caracterização de Sonho.

Com relação à fragmentação narrativa, esta pode ser observada desde os títulos escolhidos por Gaiman para os capítulos em que se subdivide o arco *Brief lives*. No total, são nove capítulos. Cada um dos nove títulos é composto por uma série de expressões, referentes aos acontecimentos que serão relatados. Observemos, por exemplo, o título do capítulo 2: “Dois: sempre chove sobre os desprezados – sonhos molhados – uma pescaria – ela beija Wyvern (analogia da Disneylândia) – jantares, etiqueta e chocolate – Desejo jura pelo primeiro círculo – ‘as coisas estão mudando’ – o que poderia dar errado?” (GAIMAN, 2007, p. 39). O título se estende por três linhas a fio, e é composto por uma série de fragmentos que não possuem, necessariamente, relações diretas uns com os outros.

O título *Brief lives* constitui uma referência bem delimitada. Logo na página inicial do arco, há uma epígrafe, que consiste em palavras de John Aubrey: “Ele ainda estava deitado, perdido na agonia da morte, quando os passantes o ouviram dizer baixinho: eu vi todas as glórias do mundo” (GAIMAN, 2007, p. 1). Aubrey foi um autor inglês que viveu no século 17, e que ficou conhecido principalmente por suas *Brief lives* – uma coleção de pequenas peças biográficas, polêmica por conter informações um tanto constrangedoras e imprecisas a respeito das vidas dos biografados. *Minutes for lives*, título que aparece na epígrafe de Gaiman, foi um dos títulos provisórios dados pelo autor a *Brief lives*, à época de sua composição.

Além de consistir, em primeira instância, em uma referência intertextual a nível de referência ou citação, a escolha de Gaiman pelo título em

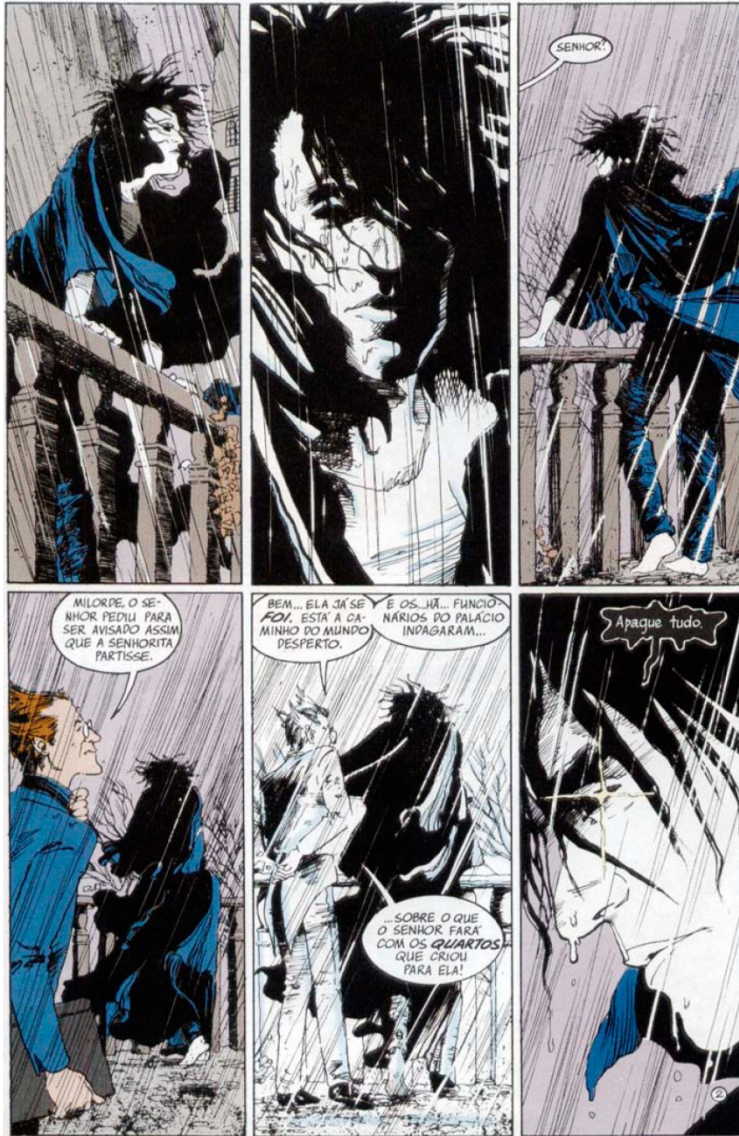
questão também pode ser compreendida, de maneira mais indireta, como uma referência intertextual de tom parodístico (e a paródia é outra das constantes nas caracterizações da literatura pós-moderna): o autor de *The Sandman* parece estar declarando, em tom jocoso, que apresentará, nas páginas que seguem a epígrafe, pequenas biografias de seus personagens.

Há, todavia, um aspecto que simultaneamente contradiz esse tom de paródia: o trecho da epígrafe retrata o momento da morte de um indivíduo: “Ele ainda estava deitado, perdido na agonia da morte”. E é justamente em *Brief lives* que tomam corpo os acontecimentos que culminarão na morte de Sonho. As palavras de Aubrey usadas por Gaiman atuam, portanto, como anunciadoras dos acontecimentos trágicos que estão por vir.

Em última instância: a referência a Aubrey evidencia a utilização, na composição de *The Sandman*, de autores consagrados ou canônicos. Referências desse tipo podem ser encontradas ao longo de todos os 75 volumes que constituem a *graphic novel*. Se considerarmos que, no título do capítulo 2 de *Brief lives*, transcrito poucas linhas acima, encontramos a palavra “Disneylândia”, chegamos a outro dos procedimentos constantemente empregados por Gaiman – procedimento que novamente aponta para as caracterizações da literatura pós-moderna: a diluição das fronteiras entre as culturas popular e erudita. Elementos pertencentes a ambas as esferas se misturam com frequência no enredo de *The Sandman*.

Já observamos que o desenvolvimento narrativo do arco *Brief lives* gira em torno do convite feito por Delírio a Sonho, para iniciar uma busca por Destruição. O momento que precede diretamente esse convite é emblemático, e deve ser destacado. Sonho está sofrendo uma desilusão amorosa: a humana com quem ele estava se relacionando há algum tempo decidiu deixá-lo. Na primeira página do capítulo 2, uma sequência de quadros apresenta o personagem andando por um quarto escuro, em direção a uma sacada, e dizendo: “Ela... Ela decidiu que não me ama mais” (GAIMAN, 2007, p. 37). Na página seguinte, já na sacada, o personagem aparece sob uma chuva forte, conforme a Imagem 1, a seguir:

Imagem 1: Sempre chove sobre os desprezados



(GAIMAN, 2007, p. 38)

A chuva, aqui, reflete o humor de Sonho: simboliza o estado de tristeza e desânimo advindos de sua decepção. Encontramos, na sequência da imagem reproduzida, referências explícitas a essa transposição do estado de alma do personagem nas condições climáticas que o circundam, como na seguinte fala de Mervyn<sup>3</sup>:

Ora, diabos. É tudo *pose*, saca? Ele fica uns meses com uma mina, até acabar a *magia*. Aí, *ele* volta pro trabalho, *ela* leva um pé na bunda. (...) É a

<sup>3</sup> Mervyn é uma das muitas figuras inusitadas que aparecem como “funcionários” que trabalham no reino de Sonho, o “Sonhar”. Trata-se de um espantalho, que aparece constantemente fumando, e cujas falas são sempre marcadas por um tom coloquial, como podemos perceber no trecho transcrito. Na configuração do “Sonhar”, Gaiman propõe uma inversão no que diz respeito às reflexões sobre o fantástico há pouco esboçadas: o espantalho, uma figura constante em pesadelos, trabalha em um ambiente sobrenatural como se fosse o funcionário de uma empresa. Nesse movimento, podemos observar a inserção de elementos do mundo “real” ou “racional” no mundo onírico.

*vida, pô. Tem que engolir essas coisas. Mas ele, não. Ah, não. Ele precisa ser a figura trágica, tomando chuva, chorando a perda da amada. E aí, dá-lhe chuva. Enquanto isso, todo mundo tem sonhos cheios de angústia existencial e acorda um caco. E a gente fica encharcado* (GAIMAN, 2007, p. 41).

Passagens como essas evidenciam o caráter fragmentado da identidade de Sonho. Trata-se de um personagem sobre-humano, dono de poderes quase imensuráveis (ao ponto de seu estado de alma, conforme as palavras de Mervyn, influenciarem nos sonhos dos seres humanos). Ao mesmo tempo, todavia, a imagem de um indivíduo angustiado com o fim abrupto de uma relação amorosa é uma das coisas mais humanas que se pode conceber. As figuras do deus e do sujeito ordinário misturam-se, como fragmentos, na composição de sua identidade.

Além disso, a imagem da chuva como reflexo do estado de alma do personagem dá ao texto um tom consideravelmente poético, o que sugere um trabalho cuidadoso na articulação entre texto escrito e texto imagético para a composição da obra. Em teoria literária, tratando-se do gênero lírico, é recorrente a concepção do espaço enquanto projeção da interioridade do eu lírico. Na sequência de quadros reproduzida acima, a imagem é agregada à palavra escrita justamente para produzir tal efeito, gerando um híbrido entre história em quadrinhos e poesia. Esse processo reflete o trabalho crítico na composição de uma *graphic novel*:

A gramática da narrativa visual exige que o autor reflita criticamente sobre como quer contar a história (...). Em *graphic novels* que empregam palavras, a ênfase na linguagem não é deslocada pela ênfase na imagem, mas ambas são combinadas pelo autor de modo a mostrar a interdependência entre imagem e texto (KELLEY, 2010, p. 3, tradução nossa).

O mesmo efeito pode ser constatado algumas páginas depois. Diante da visita inesperada de Delírio, Sonho convida-a para jantar. Ao ser questionada sobre o que deseja comer, talvez por tratar-se de uma personagem sempre caracterizada como excêntrica, e também por encontrar-se em um ambiente onírico, Delírio responde: “Tem *peSSoiNhas* de chocolate ao leite? Assim, com uns oito centímetros? Homens e mulheres? Quero isso. Com recheio de creme de framboesa” (GAIMAN, 2007, p. 49). Já o pedido de Sonho é extremamente sóbrio – demasiado humano – para alguém que goza de sua condição: “Uma omelete, uma salada leve e um cálice de vinho branco” (GAIMAN, 2007, p. 49). Quando as “*peSSoiNhas* de chocolate” são servidas, Delírio, em vez de comê-las, passa a brincar com elas, simulando um beijo entre ambas. Diante dessa imagem, Sonho é afligido por sua desilusão amorosa recente, fica visivelmente irritado, e ambos os personagens acabam deixando a mesa. O último quadro da página que retrata essa cena é focalizado no prato em que estava a comida de Delírio (Imagem 2, a seguir). A descrição oferecida no quadro carrega um tom extremamente poético, e a



imagem que a acompanha, com os traços dos pequenos seres a confundir-se com o chocolate derretido, colabora para a criação dessa composição lírica:

Imagem 2: As pessoas de chocolate



(GAIMAN, 2007, p. 51)

Além disso, o trecho final, “abandonadas a um frenesi derretido de luxúria, dedicando os últimos instantes de sua vida fugaz a um espasmo de creme de framboesa e medo”, estabelece um diálogo direto com o título *Brief lives*. Em última instância, é possível ainda contrastar o acento lírico da passagem com o tom coloquial da fala de Mervyn, transcrita mais acima, o que evidencia o jogo de vozes de que Gaiman toma mão para a composição de sua narrativa.

\*\*\*

Com o objetivo de distrair-se para não pensar em seu coração partido, Sonho aceita a proposta de Delírio, e ambos iniciam uma jornada em busca de Destruição. O enredo de todo o restante de *Brief lives* apresenta as desventuras dessa busca. Ao longo de suas páginas, encontramos a mistura de referências constantes às culturas popular e erudita: músicas de Tori Amos, Queen, David Bowie, Marvin Gaye e Iggy Pop, ao lado de uma referência ao livro bíblico de Jó, e a escritores como Jonathan Swift e Samuel Taylor Coleridge. Além disso, há pelo menos mais um trecho de extremo lirismo, quando, numa espécie de fluxo de consciência, Sonho adentra os territórios de Delírio:

uma mulher com pombos nos ombros. os pombos são escorpiões. a mulher é uma poça de sorvete derretendo na calçada num dia quente de verão. dez dias sem dormir cambaleiam e borbulham em sua direção, passam por ele e seguem adiante. o cheiro azedo e clínico de um hospital, trazendo consigo leitos, cirurgiões e soro fisiológico. quartos escuros com pessoas disformes que exalam mortalhas amargas. maçãs mentais ainda verdes rolam gritando pelos céus e as estrelas engasgam em clarões breves de dor e tempo. pútrido o mar oscila em ondas lentas e viscosas e malcheirosas e trêmulas e formas fetais que flutuam e cintilam e gemem. (coloque a arma na boca coloque a arma na boca coloque a arma na boca). o mar é uma princesa de dança incomum. o alienígena é um alienígena. a dança é um beco onde morrem os bebês... (GAIMAN, 2007, p. 161-162).

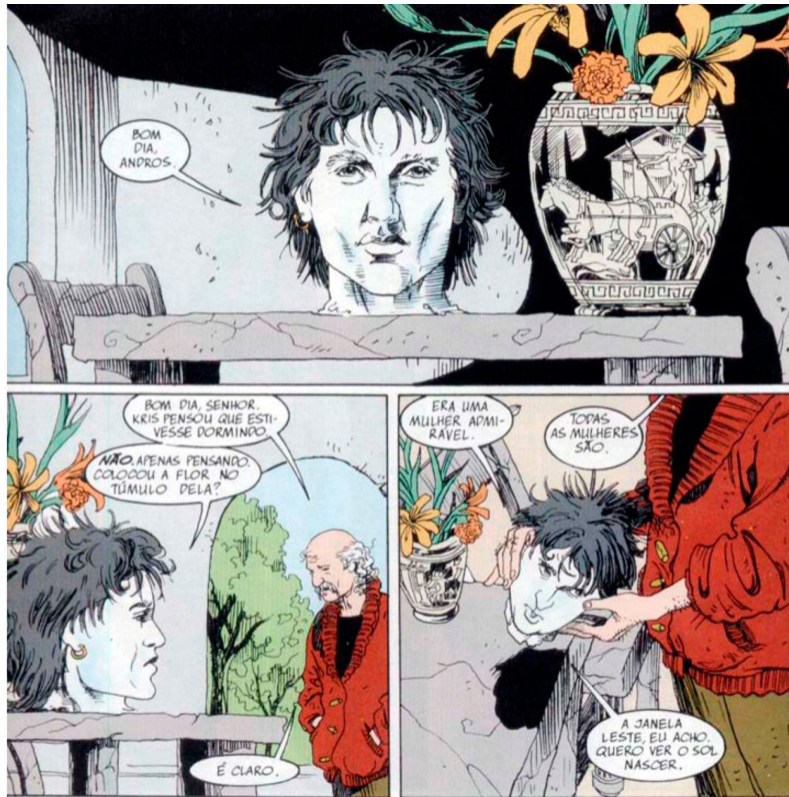
O trecho se traduz em uma composição de prosa poética, reunindo características que são constantes na estética da lírica moderna, como o efeito de dissonância (cf. FRIEDRICH, 1978, p. 15), e a inapreensibilidade do significado. A partir dele, ressalta-se ainda mais o hibridismo entre narrativa em quadros e poesia levado a cabo por Gaiman.

Já perto do desfecho do arco, a busca nele relatada ainda não cumpriu seu objetivo. Diante da decepção da irmã mais nova, Sonho acaba recorrendo a uma solução radical. Seu filho, Orpheus, é um oráculo, e conhece o paradeiro de Destruição. Há milênios, todavia, pai e filho não trocam palavras<sup>4</sup>. Para que possa descobrir como encontrar o irmão desaparecido, e satisfazer a vontade de Delírio, Sonho decide procurar por Orpheus.

Segundo as narrativas que circundam o mito do personagem, Orfeu foi atacado pelas Bacantes (ou Mênades), que dilaceraram seu corpo, restando dele apenas a cabeça (que prosseguiu viva). Gaiman mantém essa versão em sua releitura. Portanto, ao ir ao encontro do filho, é apenas com a cabeça deste que Sonho se depara – uma cabeça que tem sido preservada, viva, há milênios, em um templo na Grécia (conforme Imagem 3, na seguir):

<sup>4</sup>Orpheus, aqui, é o mesmo personagem mitológico que dispensa apresentações, cujas desventuras amorosas com Eurídice são cantadas por Virgílio nas *Geórgicas* (IV, 453-527). Em determinada edição de *The Sandman*, anterior ao arco *Brief lives*, Gaiman apresenta uma releitura desse episódio. Em sua versão, Sonho (também chamado, naquele contexto, de Oneiros) é o pai de Orfeu. Após o incidente no Hades e a perda definitiva de Eurídice, Sonho não aceita a reclusão e sofrimento em que seu filho acaba mergulhando. Por conta disso, ambos têm uma briga, e se separam.

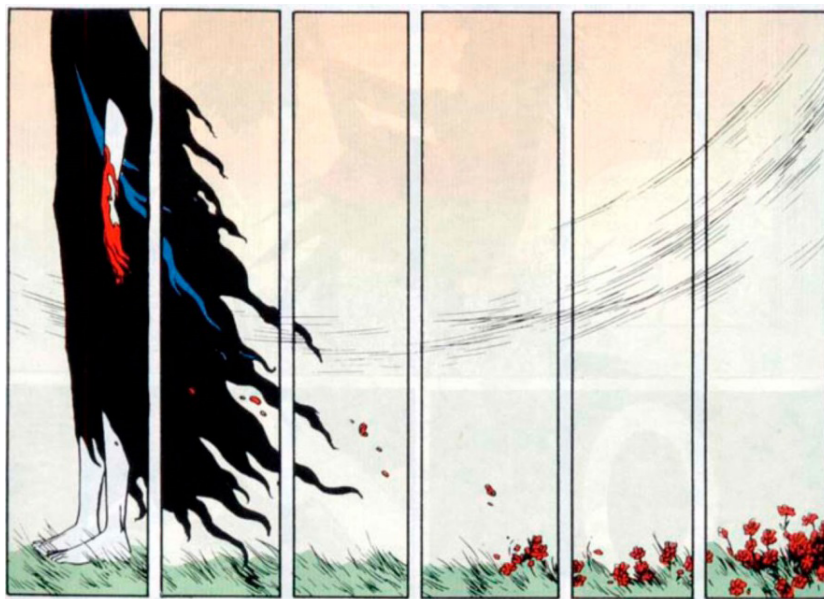
Imagem 3: a cabeça de Orpheus



(GAIMAN, 2007, p. 14)

Conforme mostram as imagens na sequência de quadros acima, apesar do tom resignado de suas palavras, o personagem tem sustentado uma existência milenar de solidão e privação – já que depende de auxílio para realizar qualquer tipo de movimento. Quando Sonho vem à sua procura e lhe pede um favor, Orpheus propõe uma troca: ele ajudará seu pai a encontrar Destruição, desde que este concorde em pôr um fim a seus dias, dando-lhe, finalmente, descanso. Sonho aceita realizar a troca. O encontro com Destruição é cumprido. Os três irmãos passam uma noite juntos, comem do banquete preparado pelo anfitrião, e depois se despedem. Para cumprir sua parte do acordo, Sonho volta ao templo que guarda a cabeça de Orpheus, e mata seu próprio filho. A imagem apresentada logo na sequência reúne, uma vez mais, uma composição poética (Imagem 4, a seguir):

Imagem 4: Sonho mata Orpheus



(GAIMAN, 2007, p. 224)

Como já deve ter se tornado bastante evidente a essa altura, todo o processo que envolve a busca de Sonho por Destruição é bastante simbólico: o protagonista de *The Sandman* não está apenas buscando um irmão desaparecido, ou um ser sobrenatural que encarna aspectos diversos daquilo que se compreende por “destruição”. Ele está procurando sua própria destruição. Daí encontrarmos, quase ao final do arco, a frase de Desespero que serve de epígrafe para nosso estudo: “Não se pode procurar Destruição e voltar ileso” (GAIMAN, 2007, p. 228).

Para o mesmo caminho aponta o encontro de Sonho com Orpheus. Essa parte específica de *Brief lives* remete, como já observamos, a uma releitura da mitologia grega proposta por Gaiman em sua graphic novel. Conforme essa mesma mitologia, todo crime de sangue é vingado pelas Erínias (também chamadas de “Bondosas”, ou “Benevolentes”). Sonho sabe que, ao derramar o sangue do próprio filho, se tornará vítima dessas entidades. E, mais do que isso, Orpheus também possui a mesma consciência. Portanto, ao pedir ao pai que dê um fim a seus dias, Orpheus está literalmente ajudando Sonho a encontrar Destruição, sua própria destruição.

As consequências desse episódio são tão decisivas que aparecem explícitas no título do arco que contém o desfecho da narrativa: *The Kindly Ones*. Em português, o título foi traduzido como “Entes queridos”, o que faz perder-se a intenção original de Gaiman. *The Kindly Ones* é uma das expressões usadas em inglês para se fazer referência às Erínias. As correspondentes mais óbvias, em português, para que se mantivesse a referência

às personagens mitológicas, seriam as já mencionadas “As Bondosas” ou “As Benevolentes”. E é justamente de tais personagens que tratará o arco em questão: *The Kindly Ones* retrata a perseguição empreendida pelas Erínias (que são chamadas pelo próprio protagonista de “Bondosas”) para vingar a morte de Orpheus pelas mãos de Sonho. Em suas páginas finais, a vingança se realiza.

Se o fato de Sonho buscar sua própria destruição em *Brief lives* já aponta para uma atitude, de certa forma, suicida, há uma passagem ao final de *The Kindly Ones* que reforça ainda mais essa impressão. Após a realização da vingança por seu crime de sangue, o personagem, ainda vivo, e ainda em seu reino, entrega seus pertences a seu corvo, Matthew, dizendo as seguintes palavras: “Tome. Leve isto para o castelo. Tenha cuidado. Minha irmã vai estar lá. Peça que venha ao meu encontro” (GAIMAN, 2008, p. 319). Poucas páginas adiante, encontramos a seguinte imagem (Imagem 5, a seguir):

Imagem 5: Morte vem ao encontro de Sonho



(GAIMAN, 2008, p. 323)

Ou seja: Sonho não apenas vai ao encontro da própria destruição, mas, ao final, é ele quem chama a morte para junto de si. Suas decisões e atitudes encerram, em última instância, em nível simbólico, um suicídio. Nova afirmação dessa interpretação é conferida pela seguinte fala de Morte: “Você já esteve em situações *bem* piores e *sempre* voltou. (...) O único motivo para você estar metido nessa confusão é: você *queria* isso” (GAIMAN, 2008, p. 327). Morte mostra-se consciente, portanto, de que a destruição de Sonho implica um processo de autodestruição: uma série de atitudes que, de um jeito ou de outro, foram planejadas.

Tendo tais reflexões em mente, e considerando a condição sobre-humana do personagem, bem como o papel decisivo de entidades pertencentes à mitologia grega no traçado de seu destino, somos incitados a pensar, em um primeiro momento, em uma concepção de suicídio que corresponda, de

alguma forma, às perspectivas e motivações de personagens desse porte. Ao traçar um panorama sobre diversas concepções de suicídio ao longo dos tempos, na cultura ocidental, depois de arrolar uma série de ocorrências notórias do ato na Antiguidade Clássica, Alvarez chega à seguinte conclusão:

todos eles têm uma característica em comum: uma certa nobreza em seus motivos. A julgar pelos registros que deixaram, os gregos antigos só se suicidavam pelas melhores razões possíveis: por pesar, por princípios patrióticos ou para evitar a desonra (ALVAREZ, 1999, p. 71).

Sendo Sonho um ser em muitos aspectos semelhante aos deuses mitológicos, e cumprindo as Erínias um papel de primeira ordem nos eventos que levam à sua morte, parece, inicialmente, que o suicídio do personagem deveria se inscrever em uma das condições registradas por Alvarez. Mas isso não acontece. Assim como opera o deslocamento de personagens pertencentes à Grécia Antiga, trazendo-os para um contexto que carrega marcas evidentes do final do século 20, Gaiman desconstrói nossa concepção sobre os motivos que poderiam levar um ser sobre-humano a suicidar-se: as atitudes decisivas de Sonho são demasiado humanas e individuais – o que, mais uma vez, aponta para o caráter fragmentado de sua identidade.

Isso não quer dizer que a atitude do personagem seja consequência específica da desilusão amorosa (com uma humana, devemos ressaltar novamente) que ele experimentava em seus dias derradeiros: uma leitura atenta da *graphic novel* em sua totalidade mostra que, desde o princípio da narrativa, Sonho apresentava dificuldades em sustentar sua existência. Faltavam-lhe motivações, objetivos para seguir adiante. E é essa falta de sentido que o leva a perpetrar o aniquilamento de sua própria existência.

\*\*\*

Longe de propor um esgotamento das possibilidades de análise de *The Sandman*, nosso objetivo, ao longo deste estudo, foi oferecer um aprofundamento sobre apenas algumas das muitas questões que percorrem a obra, conjugando perspectivas teóricas diversas. Recuperando o arcabouço de referências aventadas em nossas reflexões, em diálogo com os dois episódios estudados, podemos perceber o quanto a *graphic novel* de Gaiman reflete trabalhos teóricos que lidam com as questões do fantástico, e também aqueles que se debruçam sobre a complexa fragmentação identitária do sujeito contemporâneo. Talvez por reflexo dessa identidade cindida, que só pode ser observada a partir de pequenas peças, o protagonista da narrativa, como procuramos demonstrar, deve ser compreendido, em última instância, como um suicida. Entrelaçado ao processo de autodestruição do personagem, identificamos uma gama de referências culturais de épocas e locais variados – e tal movimento, como se compondo a figura de um ouroboros, nos lança novamente à reminiscência permanente de elementos sobrenaturais em nossas práticas cotidianas, e à miscigenação cultural tomada como objeto

de estudo por muitos teóricos contemporâneos. Se foi possível conjugar aqui abordagens tão diversas, isso apenas mostra a pertinência de se deitar um olhar mais cuidadoso sobre *The Sandman* e as muitas facetas de seu mosaico composicional.

## Referências

ALVAREZ, A. **O deus selvagem**: um estudo do suicídio. Trad. Sonia Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

EISNER, W. **Comics & Sequential Art**. Tamarac: Poorhouse Press, 1985.

FRIEDRICH, H. **Estrutura da lírica moderna** (da metade do século XIX a meados do século XX). Tradução do texto de Marise M. Curioni. Tradução das poesias de Dora F. da Silva. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

GAIMAN, N. **Sandman**: Vidas Breves. Tradução de Daniel Pellizzari. São Paulo: Conrad, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sandman**: Entes Queridos. Tradução de Daniel Pellizzari. São Paulo: Conrad, 2008.

HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KELLEY, B. Sequential Art, Graphic Novels, and Comics. In: **SANE Journal**: Sequential Art Narrative in Education, v.1, Iss. 1, p. 1-21, 2010.

PELLEGRINI, T. A narrativa brasileira contemporânea: emergência do pós-modernismo. In: **Revista de Letras**, PUCCAMP, n. 13, p. 48-59, dez. 1994.

ROAS, D. La amenaza de lo fantástico. In: \_\_\_\_\_ (Org). **Teorías de lo fantástico**. Madrid: Arco/Libros, 2001. p. 7-44.

VILLAÇA, N. **Paradoxos do pós-modernismo**: sujeito e ficção. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

*Recebido em junho/2017.*

*Aceito em março/2018.*

# JOÃO VÊNCIO: PERFORMANCES DE UM EU AMOROSO QUE SE TRANSFIGURA EM OUTROS EUS

## JOÃO VÊNCIO: PERFORMANCES BY A LOVING SELF WHO IS TRANSFORMED INTO OTHER SELVES

Vinícius Lourenço Linhares\*

PUC-Minas/IFMG-Congonhas

**Resumo:** Este artigo investiga como as interações estabelecidas pelos sujeitos textuais do/no romance *João Vêncio: os seus amores*, de Luandino Vieira, potencializam o desdobramento do eu/narrador amoroso que se enuncia no romance, transfigurando-se em outros “eus” nas relações estabelecidas com seus vários amores. Para tanto, foi realizada uma breve reflexão teórica acerca da figura do narrador (BENJAMIN, 1987; BOOTH, 1980; MOREIRA, 2005) fazendo aproximações com alguns pontos da teoria da enunciação. (BENVENISTE, 2006; BAKHTIN, 1988; 2006). Desse modo, a linha argumentativa do artigo busca uma associação entre movimentos de narratividade e o processo enunciativo do romance em análise, evidenciando como a enunciação prevê, em sua realização, a construção do narrador, entendido como sujeito textual que se desdobra na cadeia enunciativa do romance.

**Palavras-Chave:** Amores. Enunciação. Narrador.

**Abstract:** This paper investigates how the interactions established by textual subjects from/in the novel *João Vêncio: os seus amores*, by Luandino Vieira, potentiate the unfolding of the loving self/narrator that is enunciated in the novel, transfiguring itself in other “selves” in its relation with its multiple loves. Therefore it was done a brief theoretical reflection about narrator’s figure (BENJAMIN, 1987; BOOTH, 1980; MOREIRA, 2005) in dialogue with some points of the theory of enunciation (BENVENISTE, 2006; BAKHTIN, 1988; 2006). Thus, this paper seeks an association between narrative movements and the enunciation process of the novel in focus in order to evidence how enunciation presupposes, in its achievement, the construction of the narrator that is understood as a textual subject that is unfolded in the enunciation chain of the novel.

**Keywords:** Loves. Enunciation. Narrator.

### Considerações iniciais

A leitura de *João Vêncio: os seus amores*, do escritor angolano<sup>1</sup> Luandino Vieira, suscita no percurso de leitura vários aspectos relativamente à sua construção literária justamente por sua riqueza composicional: pode-se

\* Mestre e doutorando em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC Minas. Bolsista da CAPES; professor do IFMG-Congonhas. E-mail: vini1460@yahoo.com.br

<sup>1</sup> Luandino nasceu em Portugal, mas passou a juventude em Luanda, naturalizando-se angolano.



ler o romance a partir de múltiplas perspectivas, abordando, por exemplo, as vozes narrativas que atravessam o romance, a hibridação e simulação como estratégias do narrador, figura performática enquanto sujeito amoroso e muito engenhoso que aciona o “muadié”<sup>2</sup> como interlocutor a ser conquistado. Pode-se, ainda, realizar uma leitura que aborde as performances do narrador na construção de sua(s) identidade(s) e também as performances do narrador na construção de imagens de si para o outro. É claro que outras abordagens podem ser adotadas considerando, como já acentuado, a riqueza do romance e, além disso, uma abordagem não necessariamente precisa ser feita apartada da outra.

Por causa da riqueza que a narrativa desse sujeito amoroso apresenta, neste artigo vou explorar a seguinte indagação: como as interações estabelecidas pelos sujeitos textuais do/no romance em questão potencializam o desdobramento do eu/narrador amoroso que aí se enuncia, transfigurando-se em outros “eus” nas relações estabelecidas com seus vários amores? Delimitada, portanto, a problemática sobre a qual vou me debruçar, passo agora a uma breve fundamentação teórica sobre a qual se assenta a leitura aqui proposta.

Benveniste (2006) e Bakhtin (1988; 2006) promoveram importantes estudos sobre linguagem na perspectiva da interação verbal, tratando a língua em termos enunciativos. Categoria cara a esses dois autores, a enunciação é uma instância caracterizada pelo fato de que cada vez que um “eu” se enuncia, no tempo presente, ele convoca para o uso que faz da palavra um parceiro comunicativo – um “tu” – em um processo que prevê múltiplos desdobramentos desses sujeitos, além de uma relação intercambiável na qual, a cada instância de enunciação, o par “eu/tu” se propõe alternadamente como enunciadores e enunciatários. Bakhtin (2006) argumenta que

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. 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, 2006, p. 117).

Se a palavra é o território comum entre o “eu” e o “outro”, assemelhando-se a uma ponte cujos alicerces são, por isso mesmo, os interlocutores, no desbravamento desse território e no trânsito por essa ponte, existem também lacunas que sulcam esse território comum, sacolejam a ponte em função das imagens que cada locutor faz de si e do outro no momento das interações verbais.

<sup>2</sup> Em língua Quimbunda, significa “senhor” e, no romance, constitui uma estratégia de interlocução à semelhança do que se observa em *Grande sertão: veredas*, em que Riobaldo dirige sua narrativa a um interlocutor virtual e textualmente marcado.

Na mesma esteira, Benveniste (2006) defende a tese segundo a qual “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82). E mais, linguisticamente, o conjunto de categorias que cria o domínio da enunciação é a instância do EU-AQUI-AGORA. Enunciar-se, portanto, é apropriar-se de índices específicos da língua, assumindo a posição de locutor que, linguisticamente, ocorre pela assunção do pronome de primeira pessoa “eu”. Tão logo o locutor se aproprie dessa posição enunciativa, necessariamente ele postula seu alocutário que, por sua vez, assume a posição enunciativa representada pelo pronome de segunda pessoa “tu”. Essa relação estabelecida entre o par “eu-tu” é cambiável e interdependente. Isso quer dizer que só é possível assumir-se como “eu” por contraste, frente a um parceiro instaurado linguisticamente pela assunção do pronome de segunda pessoa “tu”.

Esse ininterrupto movimento enunciativo do par “eu-tu” promove várias encenações e aí é que se pode incluir o narrador: um “eu” que aciona múltiplas máscaras para dizer de si e do outro, à semelhança do que bem faz o personagem-narrador João Vêncio, que não apenas assume essas várias máscaras, como também, ao tomar consciência de si frente ao outro, faz emergir sua condição de sujeito amoroso, incompleto, que tenta, na busca pelo outro, possibilidades de completude.

Indo ao encontro dos pressupostos teóricos acima brevemente expostos, passo, agora, a um breve excuro com vistas a recobrir a categoria de narrador, haja vista ser o narrador a posição enunciativa acionada pelo romance em sua construção que encena e enuncia vários amores. Feito isso, inicio a análise no sentido de dar cabo à proposta de investigação já anunciada.

Das categorias existentes na teoria literária, talvez uma das mais complexas de ser estudada seja a de narrador. Talvez porque defini-lo não seja suficiente para perceber seus múltiplos movimentos no corpo da narrativa. Muitas são as classificações propostas pela crítica – narrador de primeira pessoa, terceira pessoa, onisciente, onisciente com limites, objetivo, borboleteante e apagado (Cf. BOOTH, 1980, p. 180), entre outras, buscam dar conta dos vários movimentos de narratividade. Em que pese seu valor analítico, tais classificações podem ganhar maior potência quando remetidas ao processo de enunciação que configura textos literários, de caráter narrativo ou não. Desse modo, no lugar de se promover uma leitura crítica em que se acionam as categorias teóricas previamente, opera-se o movimento contrário ao se proceder à escuta do texto mapeando seu tom e perspectiva (Cf. BOSI, 2003, p. 467-469) para, aí sim, observar se a categoria teórica será válida ou não.

Booth (1980), por exemplo, afirma que as classificações propostas pelos críticos estão “sempre atrás, a coxear, fazendo constante referência às várias práticas que, por si sós, corrigem a tentação de generalizar demais.” (BOOTH, 1980, p. 181). Assim, a simples classificação do narrador em

uma obra empobrece a leitura do texto literário em toda a complexidade de sua encenação. No lugar da simples classificação, uma abordagem sobre o narrador que se oriente pelo modo como a instância narrativa é construída mostra-se mais profícua em termos de análise dessa categoria. Afinal, se o narrador é a instância que conta alguma coisa, o modo como isso é contado é de vital importância para que se possa ler o texto em sua encenação, considerando, por isso mesmo, reitero, o seu processo enunciativo.

O narrador pode ser comparado a uma câmera: assumindo a instância enunciativa de um “eu” (ainda que a classificação seja a de 3º pessoa), esse “eu”/câmera, à semelhança do cinema, ora se aproxima, ora se afasta, narra/filma o que conta a partir de múltiplas posições/perspectivas: às vezes se envolve tanto com determinada personagem, que sua voz parece misturar-se à voz dela (o contrário também é possível), fazendo ressoar, por exemplo, vozes silenciadas, em função de circunstâncias sociais, culturais, psicológicas, entre outras.

Esse narrador, sendo uma câmera, ocupa diferentes posições no cenário que apresenta para o leitor, à primeira vista, de modo imparcial. Mas o simples gesto de apresentação é atravessado pela subjetividade desse narrador que é (des)construído por um autor que se apresenta como gesto<sup>3</sup> no corpo da narrativa e, conforme aponta Booth (1980), “de certo modo, todas as falas, todos os gestos narram” (BOOTH, 1980, p.168). A respeito desse gesto do narrador, Moreira (2005), de maneira bastante elucidativa, diz que

O *GESTUS* REALIZADO PELO narrador se manifesta desde a forma como se estrutura a enunciação. A fabulação se produz a partir de um movimento contínuo do narrador através de modalidades literárias que se alternam no espaço enunciativo. Em seu movimento, ora o narrador nos conta a história através de uma construção predominantemente narrativa, na qual se destaca a presença de um herói ou heroína, distanciando-se ele dos fatos que narra; ora assume uma postura lírica abertamente manifesta por um *eu* que, no entanto, não permite a interrupção do desenrolar progressivo dos fatos; ora, ainda, dirige-se diretamente ao leitor, inserindo-o no texto narrado. (MOREIRA, 2005, p. 156 – ênfase do autor ).

A realização de um *gestus* cria movimentos que a partir da instância enunciativa de um “eu”, o narrador, convoca o leitor para que compactue de seu projeto narrativo. Não é sem razão que João Vêncio, em vários momentos de sua narrativa, liricamente, convida o leitor a um pacto de interlocução ao enunciar: “Dou o fio, o camarada companheiro dá a misanga – adiantamos fazer nosso colar de cores amigadas” (VIEIRA, 1987, p.13); ou ainda, “eu dou o cão – vamos na mata” (VIEIRA, 1987, p.28). Esse convite, que na materialidade da narrativa é dirigido a um interlocutor linguisticamente marcado – o muadié – estende-se, por sua vez, ao leitor do romance, que pode ocupar a posição desse muadié cuja interlocução é

<sup>3</sup>O autor como gesto é uma categoria proposta por Giorgio Agamben (2007) para dizer que o autor está presente no texto como fruto de estratégias textuais. Agamben assim fala dessa categoria: “Se chamarmos de *gesto* o que continua inexpresso em cada ato de expressão, poderíamos afirmar então que, exatamente como o infame, o autor está presente no texto apenas em *gesto*, que possibilita a expressão na mesma medida em que nela instala um vazio central.” (AGAMBEN, 2007, p. 59 - grifos acrescentados).

sugerida pelo discurso de João Vêncio: “Muadié ri, uelela minha sede de belezices” (VIEIRA, 1987, p. 81).

Para fazer coro com essa rede conceitual que discute a categoria narrador, não se pode deixar de trazer como interlocutor deste texto Walter Benjamin (1987) com suas considerações sobre o narrador, haja vista a guinada proposta pelo autor ao tratar do modo como essa figura passa a ser construída na modernidade. Assevera Benjamin (1987) que a grande guinada entre a figura do narrador épico para o narrador da modernidade, aquele que agora fala nos romances como forma de manifestação da/do cultura/mundo burguês que ascende ao poder após a Revolução Francesa, reside no fato de que o narrador moderno não mais comunica suas certezas, seu estoicismo e suas experiências de grandes viagens. Em um mundo eminentemente fraturado, sem a centralidade da figura divina, as dúvidas e angústias humanas vêm à tona sem o amparo dos deuses. Não há mais espaço para o regresso heroico de Odisseu que tudo suporta, ajudado e impedido pelos deuses, cujo destino, anunciado por Zeus, é regressar a Ítaca para os braços de Penélope que carde e (des)fia seu manto à espera do amado.

Ora, o narrador moderno passa a comunicar exatamente as suas incertezas, dúvidas, angústias, pedindo conselhos. Há, pois, um movimento que abala o estoicismo do herói clássico que agora se encontra “jogado” no mundo com o diferencial de que, contrapondo-se a Odisseu, esse herói moderno sabe-se abandonado pelas deidades de outrora. Em contraponto aos novos moldes narrativos, Benjamin (1987) assevera que a narrativa épica busca o bom conselho:

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida — de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. (BENJAMIN, 1987, p. 200).

O narrador construído em *João Vêncio: os seus amores* vai exatamente na contramão dessa dimensão do bom conselho. Ao contrário, os fios outrora tramados por Penélope, na certeza do regresso do ardiloso Odisseu, acolhido pela corte de vários reinos que o saudavam querendo saber de suas aventuras, agora cardem outros mantos, semelhantes ao manto/texto com o qual João Vêncio se (in)comunica, pedindo sentença a seu interlocutor, sobre suas incertezas que abrem e fecham o romance: “Eu queria pôr para o senhoro minhas alíneas. Necessito sua água, minha sede de ignorância... Tem a quinda, tem a missanga. Veja: solta, mistura-se; não posso arrumar a beleza que eu queria.” (VIEIRA, 1987, p. 13) e “Este muadié tem cada pergunta!...: missangas separadas no fio, a vida do homem?” (VIEIRA, 1987, p. 89).

O próprio texto, em movimento metalinguístico, encena as dúvidas e o caos desse narrador que tenta alinhar seu discurso, o qual, porém, apresenta-se de modo confuso, caótico, sedento da água de um seu interlocutor a quem, reitero, João Vêncio comunica dúvidas, angústias. Ora, essa comunicação, por sua vez, é também incomunicação, haja vista que com o mundo moderno percebeu-se que cada sujeito traz consigo uma parcela incomunicável de sua experiência, visto que a própria linguagem coloca como problemática questões tais como: é o sujeito que fala ou é ele falado pela linguagem, à sua revelia? A questão se torna ainda mais espinhosa quando se passa a compreender a linguagem como uma atividade sempre inacabada da qual fazem parte mal entendidos e sujeitos sempre em devir. Por isso também a morte desse narrador épico e, mais que certezas, comunicam-se incertezas. Tecidas essas breves considerações sobre a categoria de narrador, cabe, agora, a análise do romance no qual, assim como João Vêncio, narrador-personagem, o amor também usa máscaras. Para os gregos antigos três máscaras vestiam o amor: Eros, Ágape e *Philos*.<sup>4</sup> João Vêncio, celebrando uma ode ao amor, experimenta diversos amores que parecem sempre modulados por Eros.

<sup>4</sup> Eros representa o amor erótico, carnal, Ágape é o amor incondicional, e *Philos* é o amor amigo.

## Os amores, os fios, as missangas

No presente de sua enunciação, João Vêncio encontra-se detido em uma prisão por uma “tentativa premeditada de homicídio frustrado” (VIEIRA, 1987, p. 14). Ele flagrou sua bailundina (mulher com quem vive maritalmente) traindo-o com sô Ruas – “branco-quipanzéu” (VIEIRA, 1987, p. 16). Sô Ruas foge pela janela e João Vêncio tenta matar sua bailundina, estrangulando-a.

É na prisão que João Vêncio narra suas cinco aventuras amorosas que, no curso da narrativa, entrelaçam-se e estão diretamente ligadas à sua constituição como sujeito amoroso ao mesmo tempo em que explicam sua prisão. Os cinco amores constituem cinco histórias distintas que se interpenetram e, por isso mesmo, estas não são lineares. Ao mesmo tempo em que João Vêncio narra uma aventura amorosa, ele já puxa outro fio que se liga à história de outros amores. E diante de cada amor, João Vêncio metamorfoseia/transfigura-se em “eus” amorosos distintos. Aliás, as máscaras com que esse narrador se traveste encontram-se espalhadas no próprio corpo de sua narrativa: “... palavrinhas minhas: amor, namoro, amor, amor” (VIEIRA, 1987, p. 76). Esse jogo lexical pode ser lido como as máscaras vestidas por esse eu/narrador que se transfigura em vários à semelhança das palavras citadas por ele que conservam um mesmo radical (amor) ao qual são justapostos outros morfemas (amores desse narrador?).

Embora sejam narradas cinco aventuras amorosas, três, em especial, são os amores que mais marcaram a existência de João Vêncio: “Eu tinha mas é três amores que eu vou pôr primeiro para o muadié perceber

inteiro. Porque de todos os outros eu não lembro *a luz que esses três têm em meu coração*” (VIEIRA, 1987, p. 18). Esses três amores, a saber, são a Mâistrêla, o Mimi e a Tila e os outros dois amores são de sua bailundina e a prostituta Florinha.

Mâistrêla é o amor feioso de João Vêncio. Filha de um caboverdiano, ela tinha seis irmãos e todos passavam fome devido à condição de miséria em que viviam: “O pai dela [Mâistrêla] e dos seis pucos<sup>5</sup> com fome, uma escada de filhos, miséria.” (VIEIRA, 1987, p. 30). Por causa da miséria, Mâistrêla, “aos dozes anos prostituiu-se.” (VIEIRA, 1987, p. 30). Com ela, em sua infância, João Vêncio caçava passarinhos para cegá-los: “E eu via-lhes [olhos de Mâistrêla] luzir o brilho verdiano, espetando as agulhas de croché que eu afiava. Que era nosso jogo: cegar os bichinhos para eles cantarem melhor.” (VIEIRA, 1987, p. 50) imaginando estar cegando o “doutoro”, advogado que morava no musseque<sup>6</sup> e havia trazido a menina Tila do asilo para ser sua mulher.

O tempo que passavam juntos na caça de passarinhos pelo musseque tornava Mâistrêla e João Vêncio próximos e dessa aproximação surge o desejo dele por ela:

No meu canto de dormir, no chão de esteira – ela [ Mâistrêla] comigo, a minha mão no seio e eu a furar os olhos do doutoro. Com o cheiro de pão torrado do seu embaixo de vestido. Eu vivo muito dentro de mim – as coisas vêm, voam. Só que ela não aceitou – me deu quissende [recusa] que eu guardo, dor de minha alegria [...]. (VIEIRA, 1987, p. 32).

Travestido de Eros, o amor de João Vêncio encontra recusa no não de Mâistrêla que fica em sua memória, sobretudo pelo olfato, ao rememorar o cheiro de pão por baixo de seu vestido. Há, ainda, uma mistura de cenas, de memórias de contato, cheiros e amores espalhados pela narrativa, o que se evidencia quando João Vêncio justapõe a cena da caçada de passarinhos entre ele e Mâistrêla a outro fio da trama: a história da menina Tila, também, um de seus amores. E mais, desloca-se, e por isso transfere, o movimento de cegar os passarinhos para os olhos do doutoro. Olhos estes que, metaforicamente, podem ser lidos como a censura de um outro a barrar o desejo do narrador e que, por isso, precisa ser eliminado de modo que o desejo reine absoluto. Dessa tensão, desse barramento, esse narrador se faz sujeito pela censura dos olhos do doutoro e recusa de Mâistrêla, encontrando na linguagem, em sua narração, possibilidades de se constituir como sujeito amoroso.

Nessa co(n) fusão de cenas, memórias e cheiros explicitados na narrativa de João Vêncio, unem-se outras rememorações do narrador que segue contando ao muadié amores que se interpenetram e, por vezes, não se sabe com clareza a qual amor João Vêncio se refere e, por isso, reitero, um fio se entrelaça ao outro como bem se observa na passagem seguinte:

<sup>5</sup> Em Quimbundo quer dizer ratos. No romance, a palavra “pucos” faz referência à condição de miséria da família de Mâistrêla e à sua feiúra conforme nos narra João Vêncio: “É por isso eu digo a Mâistrêla, verdianinha, era minha namorada de verdade. *Feionga, cara de pucos...*” (VIEIRA, 1987, p. 29 - grifos acrescentados).

<sup>6</sup> Em Luanda, é onde mora a maioria da população pobre. A palavra “musseque” tem origem no Quimbundo (mu seke) e significa areia vermelha. A um dado momento, “musseque” passa a designar os grupos de palhotas, que se adensam no alto das barrocas e que por semelhança à SEKE (vermelho ocre) toma o nome do material (areia) sobre o qual se implantam. O seu desenvolvimento está intimamente ligado ao da cidade propriamente dita.

E ela abria os olhos e deixava eu meter-me em baixo de seu vestido comprido, encostado nas pernas quentes. Ria. O cheiro húmido e seco desses dias não sai mais de meu coração, muadié. Pirsigui-lhe toda a vida, procuro em todas as baronas que eu tive e não lhe dou mais encontro. Era o paraíso de perfumes, só dela. Depois eu deitava a cabeça no colo e ela anelava meus mulatos caracóis. Mas eu não gostava dela como ela queria – ela queria o mona, o filho [...]. (VIEIRA, 1987, p. 19).

Fazendo referência ao cheiro da madrasta do qual não consegue se esquecer, João Vêncio parece “emendar” memórias a memórias, as quais, por sua vez, também o constituem sujeito. Sujeito transitivo que anuncia ao leitor perseguir cheiros que permanecem nele, o que justificaria a intensidade das memórias olfativas ao longo da narrativa. Emendando memórias, esse sujeito amoroso apresenta ao leitor alguns nós de seus amores como o que se segue:

*Não é a Mâistrêla – aliás: Maris Stella, latinório que eu depois conto – é a outra, a segunda ponta da estrela-de-três, que é também a primeira. A menina-órfã, de asilo. Abri minha caixa de fósforos, ela já estava se pentear das minhas pancadas desengasadoras. Nem que me ligou; levantou, foi para dentro. Mas eu tinha o gosto das gajadas nos meus beiços, tinha deitado fora dois ratos inchados, caçados de noite com o milongo da minha madrasta, as agulhas afiadas deixara-lhes no canto de brincadeiras com a minha namorada ‘verdiana. Fui atrás dela até no quarto deles. Ela estava em combinação, mudava o vestido. E mudava a combinação. Ela estava em camiseta. E mudava a camiseta. Ela estava só com os panos negros bordados, bonitos, de rendas brancas no peito e as compridas calcinhas de refolhos-folhos, amarradas nos joelhos com fitinhas cor de rosa amarela. E deixou-me aninhar no seu cheiro, um torrume que eu continuo procurar até hoje com pomadas e folhas-d’erva, colónias e brilhantinas e nada! Ele só existe é na minha memória.?* (VIEIRA, 1987, p. 13 - grifos acrescentados).

No trecho, o narrador mistura amores, mistura cheiros e, também, memórias. Além disso, como se observa no primeiro grifo, a imagem da “estrela-de-três”, simbolizando os amores do narrador, parece ser girada por João Vêncio sem que este consiga determinar com precisão algum grau de importância de seus amores, evidenciando para o leitor paradoxos, ideias caóticas de um narrador que se faz sujeito frente à dispersão de si mesmo e de seus amores.

Ao enunciar que “a segunda ponta da estrela-de-três, que é também a primeira” como se poderia compreender tal asserção (que numa lógica binária seria incoerente) senão como um movimento de interação, de um “eu” – que ao encontro do(s) outro(s) – se faz sujeito? No caso, um sujeito amoroso? E mais, como já acentuado antes, o excerto mostra um sujeito incompleto cuja memória olfativa traz para a cena Mâistrêla e Tila, misturando-as, tornando, por isso mesmo, a segunda ponta também a primeira, o

que traduziria, em palavras, os cheiros (disformes, fluidos) que permanecem na memória do narrador.

Tila, outro amor de João Vêncio, chegou ao musseque trazida por um homem denominado doutoro: “Eu queria deitar fora e amar só a minha menina mais-velha – eu já tinha oito anos. Mas ela pensava eu era filho dela – e eu queria furar os olhos do doutoro.” (VIEIRA, 1987, p. 33). Mencionando o desejo de furar os olhos do doutoro, João Vêncio mistura Tila à Mãistrêla como será visto mais adiante.

Enquanto João Vêncio se encanta por Tila, desejando-a, tomado por Eros, Tila – “moça fina, louça-da-china” (VIEIRA, 1987, p. 35) o via como filho e o doutoro interditava o desejo de João Vêncio por Tila: “e deixava eu segurar-lhe nas fofas mamas que tinha, suspirava. E eu queria fazê-la chorar para ter a coragem de *fazer o que eu vivia com ela no meu escuro: matar o doutoro, amar com ela.*” (VIEIRA, 1987, p. 20). Insinua-se aí o trágico destino de Édipo, visto que o excerto pode sugerir, por meio de “meu escuro”, uma metáfora para o desejo interdito: matar o doutoro (metáfora do pai) para ter acesso à mãe. Tentativa frustrada visto que Tila, assim como Mãistrêla, recusa a proposta de João Vêncio de “sassar” o doutoro:

<<Quero-me casar contigo>>. <<E o doutoro?>> – ela mesmo ainda lhe tratava de doutoro. <<Eu mato, ‘sassino!’>> E falei o que ia fazer: as migalhas de pão com o milongo [...] Eu até ri: estriquinina – eu gostava esta palavrinha de vidro moído. [...] Senhor nunca lhe deram bofetão no ouvido inteiro, no silêncio de sua distração? [...] Surra que ela me deu andei semanas a esconder de meu pai. [...] Mulher-cadela, eu gostava dela. Ela é a ponta um da estrela, a toda ela [...] saquelou o meu destino: <<Pequeno assassino...>>. (VIEIRA, 1987, p. 34-35).

O amor por Tila é interdito e João Vêncio se metamorfoseia em um sujeito barrado. Porém, esse barramento, por sua vez, não encontrou interdição no amor de Mimi, pois João Vêncio assim diz em relação a seu amor por Tila: “ainda o meu amor continua, procuro ela [Tila] em todo o lado. Moça fina, louça-da-china – deu-me o corpo do Mimi” (VIEIRA, 1987, p. 35). De corpo em corpo, o narrador busca realização de seu desejo. Não podendo ter o encontro com o corpo de Tila, João Vêncio se deságua no corpo de Mimi.

## **Eu e ele. Ele e eu**

João Vêncio, mais de uma vez, confessa ao leitor horror à solidão: “o que eu tenho mais medo no mundo só, é ficar só, disso confesso” (VIEIRA, 1987, p. 36) e “o deserto humano, solidão de sozinho” (VIEIRA, 1987, p. 84). Talvez por isso se justifique essa incessante busca pelo outro – seus amores – afastando-o, assim, da solidão. Essa busca encontra na superfície da construção textual um movimento de dança: “Eu e ele. Ele e eu. Sem



vergonha, nossas amorizadas” (VIEIRA, 1987, p. 71). A alternância dos pronomes encena essa dança cujo movimento parece ser o de encontro entre os parceiros que dançam: João Vêncio e Mimi, além do neologismo formado pela junção de “amor” e “amizade”, evidenciando o encontro entre os personagens.

Mimi é um garoto que veio com sua mãe viúva morar próximo ao musseque: “Nesse dia eu lhe acompanhei até na casa dele – no outro canto de baixo de nosso musseque, casarão fugado em meio de jardim...” (VIEIRA, 1987, p. 37). Inicialmente João Vêncio e os outros garotos do musseque perseguem Mimi por causa de seu jeito diferenciado, filho único e mimado: “E os olhos grossos, pretos, paco-paco sempre e o cabelo loiro de cruéis caracóis – que lhe cortamos rapado no primeiro dia que ele veio” (VIEIRA, 1987, p. 36).

O discurso amoroso de João Vêncio exala lirismo ao explorar aliteraões de fonemas oclusivos /p/ e /k/ responsáveis pelo ritmo com que João Vêncio desenha Mimi para seu interlocutor. Esse trabalho com a língua feito por Luandino encontra-se em todo o corpo da narrativa. Um momento memorável desse trabalho linguístico a serviço do ritmo é um dos encontros entre João Vêncio e Mimi: “os nus e o mar” (VIEIRA, 1987, p. 54). Sintamos o ritmo da/na cena:

Perto da minha cara achatetada o fino nariz dele respirando. <<Diz lá: mar!>> E eu dizia meus ás fechados. <<Não! Mar!>> A boca rosa dele, a espuma das ondas nos dentes. Fazia força, pegava meus beijos arredondava: <<Mar!>> Até que deu encontro o búzio amarelo. Ajoelhou diante do meu corpo escurecido, encostou na orelha direita. E eu ouvi a boca dele, a palavra dele no ouvido, no peito, no meu coração. Eu disse: <<Mar!>> e eu só gritei: <<Mar! Mar!>>. Ele levantou, o búzio na mão e eu com ele, abraçado: <<Mar! Mar! Mar!>>. Até a água que borbulhou nas nossas bocas, íamos indo, unidos, no dentro do maròciano...” (VIEIRA, 1987, p. 54).

Aos ás fechados de João Vêncio, contrapunham-se os ás abertos de Mimi. A diferença prosódica das personagens faz referência também aos vários moradores do musseque que abarcava pessoas de vários lugares de África e suas línguas. Ressalte-se, ainda, que Mimi é bem diferente dos outros garotos do musseque que o recepcionam rapando seus blondes caracóis. A passividade de Mimi diante dos maus tratos logo fez com que os garotos parassem de persegui-lo e João Vêncio passou a ser seu protetor, apaixonando-se por Mimi. Esse amor, por sua vez, acompanha João Vêncio por toda sua vida, marcando-o, riscando-o e pedindo “veredicto” de seu interlocutor: “como pode-se mesmo ser amigo de mulher e amor de homem” (VIEIRA, 1987, p. 14). Essa estratégia de interpelação acentua o caráter de performance desse eu amoroso para quem “as palavras mentem mas as pessoas falam a verdade com elas” (VIEIRA, 1987, p. 74). Esse jogo de máscaras torna a narrativa de João Vêncio extremamente sedutora e, muitas vezes, enreda

o leitor que pode se perder na malha amorosa do romance que também é ardilosa, estratégica, compondo a cadeia enunciativa do/no romance.

Sobre Mimi, João Vêncio confessa ao leitor: “descobri que eu amava mais o Mimi” (VIEIRA, 1987, p. 32). Com o garoto dos “blondes caracóis” (VIEIRA, 1987, p. 36), João Vêncio experimenta Eros nos líricos mergulhos no “marôciano”. Acompanhem os amantes:

Tirámos a roupa, nadámos. Sujámos o corpo, lavámos. E sentámos, nós os nus, na cara da água, esperando nossa sereia. Veio: era a noite, princípio dela só, com xaxualho fresco. Então ele segurou minha mão, abraçou: <<Juju, tu és o meu amigo, sempre, sempre?>> E eu jurei. <<E nunca mais nos vamos separar, sempre?>> E eu sacudi minha cabeça, eu queria chorar. Chorei mesmo, nos abraçámos, soluçava urrando, ferido e pancado pior que a mão dela, Tila, no canto do quarto. E era a lua, grande, em cima do muxixeiro, azula, azul, a gente podia-lhe ver subir no céu, ria o seu homem-monangamba. A passarinhada roussinolava. <<Vamos!>> – segurou minha mão. Mas eu senti que não podia voltar mais para casa antes do que eu queria, do que eu fui chamar com meu assobio em baixo do pau; eu queria ser todo, todo dele, do meu amigo. Abracei-lhe, segurei-lhe, encostei no peito dele, deitámos no chãozinho, meio do capim, beira d’água azul com música de rãs-relas e ele sorriu-se todo, era o sol. Fizemos. Eu e ele. Sem vergonha, nossas amorizadas. E eu então contei-lhe tudo da menina Tila e da Mâistrêla – e ele não ciomou. <<Isso tudo não existe: só tu e eu!>> (VIEIRA, 1987, p. 70-71).

A dicção lírica de João Vêncio parece afastar o leitor da tentação de condenar esse sujeito amoroso que agora, novamente, se desdobra, transfigurando-se em outro sujeito amoroso. Desdobrando-se nessa condição, o discurso de João Vêncio não permite que se dê um veredicto incisivo, sem considerar a rasura desse amor na existência desse narrador amoroso que, interpelando o muadié – e também o leitor – questiona: “Quem não me conhece, como é quer me conhecer?” (VIEIRA, 1987, p. 48-49).

Além de se comunicar por um discurso escorregadio, ardiloso e, por isso, a incisividade seria um movimento de leitura oposto à proposta autorral que se vê no/com o romance, é interessante notar que a busca de João Vêncio pelo outro é incessante. Na bela cena acima transcrita, essa busca se (ir)realiza quando se observa o pacto de “encontro” realizado através das juras de amizade para sempre, o que se desfaz, visto que Mimi já morreu. Em contrapartida, no presente da enunciação instaurado pelo narrador, Mimi revive em João Vêncio nas palavras que este narra e, por isso mesmo, por força da palavra: palavra ponte, palavra território comum entre o “eu” (João Vêncio) e o outro (Mimi) permite que João Vêncio, num processo de escrita (criado, é claro, pelo autor empírico), que reconta as vivências desse narrador, singularize-se como sujeito frente a esse outro amor para o qual tece elucubrações: “eu queria ser todo, todo dele, do meu amigo” (VIEIRA,

1987, p. 71). Tal singularização, por sua vez, parece ficar extremada na reposta de Mimi: “Isso tudo não existe: só tu e eu!” (VIEIRA, 1987, p.71). Esse intercâmbio de posições enunciativas enunciado por Mimi – “so tu e eu!” – faz emergir sujeitos amorosos, tomados por Eros, na declaração do narrador: “Fizemos. Eu e ele. Sem vergonha, nossas amorizadas” (VIEIRA, 1987, p. 71).

### A estrela de três pontas<sup>7</sup>

Na narrativa de João Vêncio não faltam movimentos de intertextualidade que, entre outros efeitos, gera ruídos, povoando o romance de várias vozes. Dos intertextos com os quais Luandino tece o romance, o discurso religioso cristão é abertamente mostrado na voz de João Vêncio. Um desses intertextos parece ser a planta baixa do romance sobre a qual se arquiteta a “base bruta” da narrativa de João Vêncio. Chamo de “base bruta” a camada do texto que sustém, em termos metonímicos (o todo pela parte e vice-versa), a narrativa para a construção de outras camadas que, por sua vez, retomam, replicam essa “base bruta”. Seria aquilo que Candido (1996), retomando Emil Staiger, em estudo intitulado *Die Kunst der Interpretation*, vai dizer sobre a hermenêutica literária: o todo se afina nas partes e as partes se afinam no todo em se tratando da obra literária (Cf. CANDIDO, 1996, p. 18-20).

Santíssima trindade, Nossenhör me desculpe, é como eu vejo esses dias do antigamente. Padre sô Viêra é que me explicou como a estrela de três pontas é uma só. Ela era a mulher do doutoro; e a Mâistrêla minha namorada que eu não queria; gostar só gostava do Mimi, de cabelo caracolado e grossos olhos negros. E nunca mais posso estar assim, todo eu em todos. Já não é a mesma coisa – só no nascente o Kuanza não é rio sujo, mentira muadié? (VIEIRA, 1987, p. 23).

O excerto acima pode ser lido como a “base bruta” da narrativa nos termos expostos anteriormente. Fazendo uso do discurso religioso cristão, João Vêncio compara seus três amores – a estrela de três pontas – ao mistério da Santíssima trindade: mesmo sendo três pessoas (Pai, Filho e Espírito Santo) é apenas uma. E é justamente isso que Mâistrêla, Tila e Mimi representam: são três amores, mas representam um só amor e por isso mesmo cada um atravessa o outro, atravessando, também, o próprio João Vêncio em sua constituição como sujeito amoroso e, ainda, toda a escrita do romance.

Em diálogo com a Santíssima Trindade, que é um dogma e por causa disso não se questiona, ao dizer que “a estrela de três pontas é uma só”, João Vêncio, ao invés de dogmatizar seus amores, acena para seu interlocutor pedindo-lhe que não lhe dê veredicto a partir de uma lógica dicotômica, mas que sinta a pungência de seus amores. E por isso, também, talvez João Vêncio queira dizer ao muadié que existem outras lógicas, outras formas de agir e pensar.

<sup>7</sup>Um trabalho extremamente minucioso a respeito da metáfora da estrela na narrativa de João Vêncio foi realizado por Pinheiro (2003). A referência completa do estudo feito pela autora encontra-se nas referências deste artigo.

Se Mâistrêla, Tila e Mimi estão na “base bruta” da narrativa, Florinha e Bailundina compõem outra camada do romance. Florinha era uma prostituta que morava no musseque e tinha um filho: Ninito, que morreu depois que foi mordido por um cão. Depois de sua morte, todo dia dez, a “prostibruta” (VIEIRA, 1987, p. 76) realizava um ritual de passagem do filho a partir do qual fazia a iniciação sexual dos garotos do musseque.

No princípio não aceitava comigo, era miúdo feijão. Depois eu fui a primeira vez – era depois de ver o primeiro zoológico doutor, guinchado. Bufeí, denunciei: ela estava estendida na esteira, tão amarrotada, eu tive pena, lembrei minha menina do asilo que eu queria e vi o rangotango-macaco gritando – mergulhei. E tive raiva. A florinha me segurou nos ombros, murmurava: <<Cuetado! Mon’ a uisu hanji ... Tão pequenino, pipito iala kué, mon’ami?>> Tive as raivas: eu tinha oito anos...” (VIEIRA, 1987, p. 78).

A construção da cena de iniciação sexual do narrador opera com deslocamentos que constroem belas imagens e também atualizam a cena de relação sexual entre o doutor e a Tila presenciada por João Vêncio. Num gesto que procura imitar o doutor, João Vêncio, com oito anos, é barrado por Florinha para quem João Vêncio ainda não estava preparado para o ritual de iniciação sexual e isso, em termos imagéticos, é sugerido pela imagem do “miúdo feijão”. Essa construção, por sua vez, é mais uma máscara com o qual esse narrador se veste para nos contar suas aventuras amorosas. Máscaras que deixam muitas lacunas na narrativa como é o caso da própria Florinha que era o centro da estrela de João Vêncio (Cf. VIEIRA, 1987, p. 84). Talvez ela ocupe esse centro por representar a mãe que João Vêncio não teve: “A Florinha – eu falo o nome bonito dela e vejo a minha mãe, desconhecida madre.” (VIEIRA, 1987, p. 80).

Por fim, a quinta aventura amorosa de João Vêncio é a bailundina, com quem ele vive maritalmente e a quem tentou matar por encontrá-la na cama com outro homem e por isso se encontra preso. Após esse episódio, João Vêncio perdoa sua bailundina e, no presente de sua narração, ele espera a visita dela com seu almoço: “ela [a bailunda] vem hoje trazer suas lambetas [comidas] bailundas que eu lhe convido já para assentar comigo”. (VIEIRA, 1987, p. 15).

## Considerações finais: todo eu em todos

Tu deves amar a teu próximo porque tu és teu próximo. É ilusão acreditar que teu próximo seja outro que não tu mesmo.  
(Radhakrishnan, ex-presidente da Índia).

Esta epígrafe com a qual dialogo para as considerações finais deste texto vai ao encontro da indagação que orientou a análise aqui apresentada,

a saber: como as interações estabelecidas pelos sujeitos textuais do/no romance em questão potencializam o desdobramento do eu/narrador amoroso que aí se enuncia, transfigurando-se em outros “eus” nas relações estabelecidas com seus vários amores? Considerando a linguagem na perspectiva da interação verbal que se processa em termos enunciativos, é possível observar, e confirmar, que o sujeito se constitui como tal sempre frente a um outro. Em termos linguísticos, o par composto pelos pronomes pessoais “eu/tu” são intercambiáveis no curso das interações e, por isso, as palavras de Radhakrishnan apontam para um modo de se perceber o sujeito inscrito, constituído a partir do olhar do outro, fazendo lembrar que a intersubjetividade fundamenta a subjetividade. (Cf. BENVENISTE, 2006, p. 80).

Em *João Vêncio: os seus amores*, observa-se um narrador questionador, que planta dúvidas e incertezas em sua narrativa, pedindo a seu interlocutor (o muadié e os leitores) um pacto de comunicação. E os constantes questionamentos espalhados por sua narrativa parecem sempre querer rasgar uma lógica dicotômica, um discurso taxativo que busca sempre delimitar fronteiras: “Agora o muadié me diga ainda: ser e não ser, ao mesmo tempo, pode-se? Gostar e não gostar, dor e alegria, água e fogo?” (VIEIRA, 1987, p. 31). A esses questionamentos parece não haver respostas fechadas diante de questões abertas e por isso mesmo a dúvida se instala e o sujeito emerge, assumindo múltiplos posicionamentos e máscaras.

A estratégia de justapor elementos antitéticos só faz acentuar os mascaramentos desse sujeito amoroso e impossibilita que se demarquem fronteiras, visto que estas se mostram sempre borradas pelo discurso de um eu amoroso em constantes transfigurações/metamorfoses e para cuja narração pede aval de seu interlocutor. Ao propor um pacto de interlocução/leitura, esse eu amoroso dá o fio, ou melhor, os fios, e pede a seu interlocutor que dê as missangas. Narrando seus amores, João Vêncio também os revive e sua narrativa, tecida em várias camadas, não se permite a um único enquadramento, ou mesmo ao veredicto pedido por ele.

Narrando seus amores, João Vêncio movimenta-se de maneiras distintas, em tons e perspectivas também diferentes e por isso mesmo o corpo do texto assume os mais variados contornos e relevos ao mesmo tempo em que faz emergir as várias máscaras de João Vêncio, podendo tragar, também, o leitor para esse jogo performativo no qual as constituições amorosas são múltiplas e desdobráveis: quer sejam entre João Vêncio e seus amores, entre João Vêncio e o muadié e, também, entre João Vêncio e os leitores. Confessando-se escravo de seus amores e com extremo medo da solidão, ele faz uma verdadeira ode ao amor, mostrando aos seus interlocutores a única maneira de se dizer/sentir “eu” e transfigurar-se nessa condição: ir ao encontro do(s) outro(s), desaguando em mar, oceano: maròciano; e consumir-se completamente na própria trama de sua narração que também, possivelmente, consumirá os leitores, criando várias possibilidades de experiências amorosas.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. O autor como gesto. In: AGAMBEN, Giorgio **Profanações**. Tradução de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 55-63.

BAKHTIN, Mikhail. Língua, Fala e Enunciação. In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 93-113.

\_\_\_\_\_. A interação verbal. In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p.114-132.

BAKHTIN, Mikhail. O plurilingüismo no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: HUCITEC, 1988. p. 107-133.

BENJAMIN, W. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BENVENISTE, Émile. A linguagem e a experiência humana. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. 2. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 68-80.

\_\_\_\_\_. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 81-90.

BOOTH, W. **A retórica da ficção**. Tradução de Maria Teresa H. Guerreiro Lisboa. Lisboa: Arcádia, 1980.

BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: BOSI, A. **Céu, inferno**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p. 461-479.

CANDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH/USP, 1996.

MOREIRA, Terezinha Taborda. Contar e cantar. In: MOREIRA, Terezinha Taborda. **O vão da voz: a metamorfose do narrador na ficção moçambicana**. Belo Horizonte: Edições Horta Grande Ltda., 2005. p. 156-166.

PINHEIRO, Layss Helena Teodoro. **João Vêncio: os seus amores: escritura neopicaresca e angolanidade**. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, São Paulo, 2003.

VIEIRA, José Luandino. **João Vêncio: os seus amores**. Lisboa: Edições 70, 1987.

*Recebido em agosto/2018.*

*Aceito em dezembro/2018.*

PEREIRA, ANA TERESA. KAREN. 2. ED.  
LISBOA: RELÓGIO D'ÁGUA EDITORES,  
2017, 136 P.

**Bruno Mazolini de Barros\***

PUCRS

*Karen*, de Ana Teresa Pereira, é um romance tomado por cortinas de sombras. Essa característica – indiciada já no título do primeiro capítulo, “A noite e as sombras” – atravessa todo o texto, seja por meio da ambientação, de cenas específicas ou mesmo por meio de imagens evocadas pela narradora-personagem. Há um trabalho textual que faz deste ganhador de 2017 do Oceanos – Prêmio de Literatura em Língua Portuguesa um romance de *pouca visibilidade*; há todo um léxico, seja no título de diversos capítulos ou no corpo da narrativa, que dá esse matiz à obra, que faz do texto um mundo de obscuridades e isolamento.

Após um acidente ao tentar atravessar a queda d'água de uma cascata, a suposta Karen está recolhida na casa do marido, Alan, junto com a governanta, Emily. “Suposta” porque nem ela mesma tem certeza de sua identidade: a perda da memória atribuída à ocorrência faz com que parte de sua história seja recuperada pelo suposto marido e por outros poucos com quem, minimamente, passa a interagir. Essas informações concedidas à jovem – que está para completar 25 anos e assumir uma herança da qual não se lembra – nem sempre são reconhecidas por ela ou são incompatíveis com o que Karen acredita ser componente de sua memória pessoal. É nesse contexto que a narrativa da portuguesa Ana Teresa Pereira é de pouca visibilidade, de limitado alcance visual: não só porque não se pode distinguir com clareza o mundo interno no qual o sujeito habita – inclusive seu próprio corpo e suas lembranças – mas também o mundo externo habitado – o espaço e as pessoas com os quais convive.

Esse não reconhecimento pleno do mundo ao redor se dá, por exemplo, já no primeiro capítulo. Nessa abertura que, dentro da configuração total do romance, pode ser lida como um sonho ou um delírio da moça, Karen relata da seguinte maneira uma chegada ao bairro e à casa que considera seus: “A impressão de estar num cenário criado em estúdio. [...] A irrealidade acentuou-se quando cheguei à minha rua, como se só tivesse passado lá uma ou duas vezes, como se não vivesse lá desde que deixara de estudar” (PEREIRA, 2017, p. 11).<sup>1</sup> A mesma ausência de certeza se dá quando acorda em uma casa no interior da Inglaterra, depois do aparente acidente, como

\*Doutorando em Teoria da Literatura na PUCRS, bolsista CNPq. Participante do grupo de pesquisas *Cartografias narrativas: redes e enredos de subjetividade* (PUCRS), no qual se estuda romances portugueses publicados a partir do ano 2000. Contato: brunomazolini@gmail.com

<sup>1</sup> A partir deste ponto, será explicitado somente o número de página em todas as citações referentes à edição utilizada de *Karen*.

se vê em “A cortina negra”, capítulo seguinte: “O quarto não era estranho mas distante, como um quarto onde houvesse dormido quando era criança e tivesse esquecido entretanto” (p. 15).

Depois de passar muito tempo nesse cômodo, acessa outras partes da residência: “Era estranho descobrir a casa assim, não tinha qualquer recordação de chegar ali” (p. 37). A casa, segundo a governanta, era do marido, local onde ele cresceu. Karen declara, sobre sua participação em uma festa na propriedade: “Eu sentia-me uma intrusa, no meio daquelas pessoas que estavam mais em casa do que eu” (p. 99). Depois, a mesma limitação de reconhecimento aparece quando visita a vila próxima, que julga não conhecer: “Era um pouco irreal, quando voltávamos as costas ao bungalows e às lojas” (p. 50). Acerca dessa alegação da moça, é importante sublinhar que, da mesma forma que o bairro e a casa mencionados no primeiro capítulo, a cidade é notada aqui como tendo um teor irreal.

Karen também não reconhece as pessoas à sua volta, seja o marido, seja uma atendente numa cafeteria que aparentemente frequentava com assiduidade:

- É como se a tivesse visto antes.
- [...]
- É como se a tivesse visto em sonhos.
- Há imagens no fundo de nós, são talvez *sombras* de outras, mais antigas, que vêm de trás.
- Imagens fantasmáticas. (p. 53, grifo nosso)

A moça não tem certeza também das intenções dos que convivem com ela na casa: “Às vezes, tinha pesadelos, todos eles sabiam quem eu era de facto, todos faziam parte da conspiração” (p. 88). Depois, quando presencia uma situação na qual acredita que a governanta Emily está conjurando com Alan, a narradora-personagem diz: “Karen descobrira-o, tivera mais tempo do que eu, era o que ela sabia e eu não, que seria sempre uma intrusa naquela casa, e eles se veriam livres dela logo que a sua presença ali não fosse necessária” (p. 104).

Como demonstra o trecho acima, Karen refere-se a ela mesma, algumas vezes, em terceira pessoa: não se reconhece como a pessoa que os outros atribuem ela ser; ela é, talvez, um desdobramento de outra. Uma situação que colabora com essa indecisão acerca de sua identidade é, por exemplo, o fato de ela acreditar ser uma artista plástica, mas não conseguir sequer desenhar.

Quando visita o quarto onde o marido dorme, constata: “Tinha pouca roupa no nosso quarto onde dormia, a sua roupa continuava quase toda no nosso quarto, a primeira vez que usei mentalmente essas palavras, o nosso quarto, tive uma impressão de estranheza, como se fosse Karen a pensar dentro de mim” (p. 45). Apesar de nem mesmo reconhecer seu corpo, quando



confronta-se com uma foto da dita Karen na cabeceira da cama, aos poucos a moça sente-se mais confortável em questionar-se sobre si e seu possível duplo: “Não era possível ter o mesmo rosto e o mesmo corpo e não partilhar um pouco a alma” (p. 86).

A falta dessa visão clara do mundo ao redor e, em certa medida, de si mesma por Karen – em conjunto com a presença constante de cenas, imagens, cores relacionadas ao nevoeiro e à falta de visibilidade – colabora para um aspecto sombrio forte no texto, para um clima *noir*. É importante destacar isso devido ao contexto de construção textual de todo romance, não tratando essas referências como somente uma questão de ambientação geoclimática, pelo simples fato de a narrativa passar-se na Inglaterra.

Quando aparentemente lembra-se de uma situação em Londres, Karen sublinha: “Um dia regressava a casa absorta nos meus pensamentos, uma neblina espessa escondia o outro lado das ruas” (p. 28). Em uma das primeiras vezes que visita a área externa da casa de Alan, nota: “O sol desaparecera sem que me desse conta e o nevoeiro aproximava-se. Já não víamos o fundo do jardim, o cantar dos pássaros tornara-se longínquo. O nevoeiro cheirava a rosas” (p. 40).

Esse fenômeno meteorológico aparece sempre obscurecendo a visão com a sua cor clara, abarcando tudo, como vê-se em “O nevoeiro chegava, começava a envolver-nos” (p. 83), quando ela está na casa do interior; ou quando está na cidade, como observa-se em “Dava um passeio ao longo. Era frequente olhar por cima do ombro e o nevoeiro ter envolvido tudo, e a aldeia desenhar-se fantasmagórica atrás de uma cortina branca” (p. 88). Quando retorna à cascata onde sofreu o acidente, percebe-se novamente na narrativa mais uma limitação no campo visual de Karen: “Foram apenas alguns minutos de automóvel até a entrada do bosque. Fazia escuro ali [...]. As árvores tornavam a vereda ainda mais escura” (p. 61).

Há de notar-se que esse aspecto de sombras está entrecosturado com uma ideia de solidão das personagens e até mesmo dos espaços. Nesse âmbito, cabe destacar, por exemplo, um trecho em que Karen recorda uma visita a uma parte de Londres, que julgava não conhecer. Neste segmento do texto, a limitação da visibilidade e a solidão estão em um jogo importante no romance – o do não discernimento completo das coisas, das situações:

Fiquei a conhecer galerias em que entramos para ver um só quadro, *mal iluminado*, e *ruas solitárias* onde a nossa alma se perde e acordam medos antigos, que talvez nem sejam nossos mas que herdamos com o sangue e as linhas do corpo; e as gotas de orvalho de manhã cedo em todas as folhas e todos os ramos de um *bosque onde ninguém passa*, e o som da água é o som do universo, o som que também está no fundo de nós, misturado com o vazio e a *escuridão*. (p. 30, grifos nossos)

Uma certa ideia de isolamento também está na percepção de Karen acerca do quarto do marido, que considera uma “cela de um monge” (p. 44); ou quando descobre que a esposa de Alan visitava a capital: “Senti um certo alívio. Karen não se isolara completamente, uma vez por semana ia a Londres, talvez tivesse amigos” (p. 46). Sobre a vila próxima de onde estava se recuperando do acidente, Northumberland, declara: “Não era longe, a sensação de isolamento devia-se à paisagem rochosa, ao nevoeiro” (p. 50). Ao ver o lugarejo em séries policiais, diz que “não reconhecia as paisagens, mas a solidão das charnecas e da costa, lugares onde se podia caminhar durante horas sem encontrar ninguém” (p. 87).

Outro exemplo de espaço solitário e que oculta algo que ela não acessa completamente é o bosque escuro, já mencionado acima. De acordo com Karen, “O bosque estava mergulhado em si mesmo, senti que éramos uns intrusos ao atravessá-lo” (p. 62). O local detinha “algo de hipnótico, aquele murmúrio que vinha das entranhas do bosque, não era murmúrio das árvores mas de algo que elas escondiam” (p. 63).

Um fator curioso, que também está nesse âmbito de visibilidade e de solidão, é a recorrência de cenas em que cada uma das três personagens principais do romance – Karen, Alan e Emily – sentam-se à janela, olham por ela o mundo ao redor ou veem-se em seu reflexo. Ao se considerar a janela como um ponto de conexão visual da casa – do espaço interno – com o mundo – o espaço externo –, o que essas personagens buscam? Seria uma tentativa de ver *além*? Ver além de quem, de quê?

Outro detalhe a ser mencionado é que esses fatores indicados acima estão, em certa medida, relacionados inclusive a algumas referências culturais presentes no texto. O nevoeiro que dá outra meia-tinta ao percebido pode ser relacionado a outros fenômenos meteorológicos, como a presença da neve e da nuvem nas cenas dos filmes *Le notti Bianche* e *Black Narcissus*, mencionadas pela narradora. O tom *noir* do romance é reforçado pelas noites em que as personagens passam vendo séries policiais. Um dos capítulos, por exemplo, está intitulado com o nome de um episódio de *Inspector George Gently*, série citada pela narradora-personagem.

Toda essa ausência de nitidez acerca das identidades e do espaço ao redor dá ao romance uma nuance que pode ser definida pelas próprias palavras de Karen: “a indecisão perturbadora de alguns contos de James” (p. 88). Além do mais, esses elementos de sombra e de falta de visibilidade trabalham em favor de o que a epígrafe atribuída a W. G. Sebald convoca: “Attempt the art of metamorphosis”. A limitação da perceptibilidade dá margem para reconhecer algo como sendo outro, para assumir uma forma em detrimento de outra, para *transformar* as coisas: uma questão crucial nessa narrativa de Ana Teresa Pereira. Depois de Karen atravessar a cascata, a identidade e o local habitado transformaram-se?

O texto, cuja abertura é um capítulo no qual Karen parece sonhar com uma volta para casa, é encerrado com um capítulo espelhado, com poucas mas cruciais modificações. Junto a isso, há um reflexo de uma situação indicada no penúltimo capítulo que aparece como uma dessas alterações do último. Em conjunto, todos esses jogos na narrativa – de sombras e de episódios – colaboram com uma imprecisão acerca da veracidade dos fatos constatada pela própria jovem: “Imagining... no, remembering... estava a tornar-se difícil separar o que imaginava do que recordava” (p. 80). Essa construção textual faz de *Karen* um romance em *mise en abyme* de sonho e memória, de imaginação e realidade.

*Recebido em abril/2018.*

*Aceito em agosto/2018.*

## **ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES**

### **Política editorial**

A revista *Muitas Vozes* é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e tem como objetivo se constituir em um espaço de reflexão sobre questões de linguagem em suas múltiplas manifestações, sendo sua missão divulgar artigos, resenhas, entrevistas e fontes documentais relevantes para os estudos de linguagem. A revista aceitará colaborações vinculadas aos dossiês temáticos de cada número, de acordo com os prazos que serão divulgados no início de cada ano, e artigos de temática livre em fluxo contínuo.

### **Adequações ao formato da revista**

Todas as colaborações devem ser inéditas (não publicadas ou submetidas a outro periódico ou livro). Os trabalhos serão submetidos à avaliação de pareceristas, que verificarão a adequação do material à proposta da revista.

Os trabalhos podem ser submetidos em português, espanhol, inglês ou francês, e devem ser enviados para o e-mail [revistamuitasvozes@gmail.com](mailto:revistamuitasvozes@gmail.com) em dois arquivos com extensão DOC: um completo e outro sem identificação do autor. Além disso, o autor deve enviar um arquivo separado que contenha os seguintes dados: nome, afiliação acadêmica, endereço para correspondência, e-mail e números de telefone e fax.

O conteúdo dos artigos é de responsabilidade dos autores. Os Editores não se responsabilizam por opiniões ou afirmações dos autores.

### **Normas gerais para apresentação de trabalhos**

Os textos devem ter fonte Times New Roman, tamanho 12.

Quanto à extensão, artigos devem conter de 4.000 a 8.000 palavras e resenhas, até 3.000 palavras. Neste caso, o autor deve obedecer à seguinte ordem: referência bibliográfica da obra resenhada, de acordo com as normas da ABNT, nome do autor da resenha e afiliação entre parênteses, no formato Maria da SILVA (UEPG). As obras resenhadas devem ter sido publicadas, no máximo, dois anos antes da submissão do texto.

Artigos resultantes de pesquisa de mestrado ou doutorado deverão incluir o nome do orientador em nota de rodapé, a partir do título do trabalho.

## Os artigos devem ser escritos na seguinte sequência

1. TÍTULO em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples entre linhas;
2. Título em inglês, na mesma fonte, dimensão e disposição, logo abaixo.
3. Abaixo do título, antecedido de um espaço simples, identificação do autor no formato Maria da SILVA (UEPG);
4. Nota de rodapé, a partir do sobrenome do autor, que traga as seguintes informações: titulação e e-mail para contato;
5. Precedido da palavra RESUMO, em caixa alta, duas linhas abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples, texto de, no mínimo, 50 palavras e, no máximo, 200, contendo resumo do artigo, que indique seus objetivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão;
6. Precedida da palavra *ABSTRACT*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do título do artigo em inglês, versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
7. De 3 a 5 palavras-chave, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do *abstract*;
8. Precedida da expressão *KEYWORDS*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do abstract, versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
9. O corpo do texto inicia-se duas linhas abaixo das *keywords*, em espaçamento simples entre linhas;
10. Subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do autor, devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços simples depois do texto que os precede e um espaço simples antes do texto que os segue;
11. Para ênfase, usar *itálico*.
12. Agradecimentos, quando houver, seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra Agradecimentos;
13. Sob o subtítulo **REFERÊNCIAS**, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, as referências bibliográficas devem ser mencionadas em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples. As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, seguindo as normas da ABNT: espaço simples e um espaço entre cada obra. Caso a obra seja traduzida, deve-se informar o tradutor.

Exemplos:

**Livros** LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1986.

**Capítulos de livros**

PECHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 15-50.

**Dissertações e teses**

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino nas escolas paulistas (1917-1939)**. 1988. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

**Artigos em periódicos**

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 26, p. 63-77, 1994.

**Trabalho de congresso ou similar (publicado)**

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...**São Paulo: UNESP, 1990. p. 114-8.

1. No corpo do texto, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (BARBOSA, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: “Morais (1955) assinala...”. Quando for necessário especificar página(s), estas deverão seguir a data, separadas por vírgula e precedidas de p. (MUNFORD, 1949, p.513). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a), (PESIDE, 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (GILLE et al., 1960). Citações diretas em mais de três linhas deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10, sem aspas e espaço simples entre linhas. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e virem destacadas apenas entre aspas. Não usar idem, ibid., ou ibidem.
2. As notas de rodapé devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.
3. Ilustrações, tabelas, gráficos, desenhos e quadros devem ser numerados e ter título.

1. Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e inclusos no limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências bibliográficas ou a bibliografia consultada.
2. Transferência de direitos autorais: Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, **JÁ FICA ACORDADO QUE** o autor **AUTORIZA** a UEPG a reproduzi-lo e publicá-lo na *REVISTA MUITAS VOZES*, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O **ARTIGO** poderá ser acessado tanto pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), como pela versão impressa, sendo permitidas, **A TÍTULO GRATUITO**, a consulta e a reprodução de exemplar do **ARTIGO** para uso próprio de quem a consulta. **ESSA** autorização de publicação não tem limitação de tempo, **FICANDO A UEPG** responsável pela manutenção da identificação **DO AUTOR** do **ARTIGO**.

**Composição**

Editora UEPG

**Impressão**

Imprensa Universitária