

**Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação**

**Revista Querubim
Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

Ano 16

Número 42

Volume 8 – Letras

ISSN –1809-3264

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

Niterói - RJ

**Ano
2020**

Revista Querubim 2020 – Ano 16 nº42 – vol.8. – Letras – 98p. (outubro – 2020)
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

| | | |
|----|--|----|
| 01 | Gilberto da Silva Santiago e Geraldo Generoso Ferreira – As concepções de leitura no processo de ensino e aprendizagem no Brasil: um breve panorama | 04 |
| 02 | Gilvan Santos Gonçalves et al - Escrita acadêmica: por uma docência autoral | 17 |
| 03 | Jancen Sérgio Lima de Oliveira – Tentativas de acerto: uma análise dos desvios da norma padrão de alunos do ensino fundamental em escolas públicas | 25 |
| 04 | Jessé Carvalho Lebkuchen e Eduardo Marks de Marques – A escrita de si como espaço de subversão identitária em o <i>Conto da Aia</i> , de Margaret Atwood | 32 |
| 05 | Jéssica Iung e Marianna Rego – Leitura e literatura na aula de língua estrangeira: reflexões acerca do semantismo social em <i>Don Quixote de la Mancha</i> , de Miguel de Cervantes | 39 |
| 06 | Júlio Marques – Josefina Pla contista: uma análise a partir da obra <i>La Pierna de Severina</i> (1983) | 48 |
| 07 | Júlio Marques – Buero Vallejo: teatro pós-guerra espanhol | 55 |
| 08 | Karina Luiza de Freitas – Modos de (r)existência em blogs: as subjetividades na web e a constituição do sujeito discursivo autor | 61 |
| 09 | Leandro Santos Lucena – A variação e mudança fonética na língua portuguesa: a transformação do /l/ por /r/ na fala de campinenses | 67 |
| 10 | Liliane Lopes Russell Maturana e Rosemary dos Santos – Trilhas para além do instituído: a releitura através do <i>Mobile Game Minecraft</i> na educação básica na rede pública de ensino | 75 |
| 11 | Marinalva Aguiar Teixeira Rocha e Max Mateus Moura da Silva – Fotografia como suporte de memória: revelando imagens de Caxias-MA | 84 |
| 12 | Raíssa Cardoso Amaral e Alfeu Sparemberger – “Chefe máximo, benfeitor e pai da pátria nova”: a representação da masculinidade de Trujillo no romance <i>A festa do bode</i> , de Mario Vargas Llosa | 92 |

AS CONCEPÇÕES DE LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

Gilberto da Silva Santiago¹
Geraldo Generoso Ferreira²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um pequeno panorama das principais concepções de leitura em vigência no Brasil, como forma de elucidar alguns pontos referentes ao tema e promover uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir dessas concepções. Abordaremos quatro das concepções de leitura que vigoraram até à atualidade: leitura como decodificação, modelo construtivista de leitura, teoria cognitiva ou interativa de leitura e por fim, a teoria sociocognitiva interacional. O estudo tem um caráter bibliográfico em que buscamos apresentar as principais correntes teóricas sobre leitura de forma a construir um breve panorama sobre a temática.

Palavras-chave: Leitura; Ensino e aprendizagem; Letramento.

Abstract

The present work aims to introduce a small panorama of the main conceptions of reading in force in Brazil, as a way to elucidate some points referring to the theme and provoke a reflection on the teaching and learning process from these conceptions. We will approach four of the conceptions of reading that prevailed until today: reading as decoding, constructivist model of reading, cognitive or interactive theory of reading and finally, the sociocognitive theory of interaction. The study has a bibliographic character in which we seek to present the main theoretical currents about reading in order to build a brief overview of the topic.

Keywords: Reading; Teaching and learning; Literacy.

Introdução

Analisando o contexto educacional das últimas décadas, percebemos que muito tem se discutido a respeito da leitura e não só do papel que ela desempenha na vida do sujeito e do lugar que ela deve ocupar na escola, mas sobretudo acerca das mudanças diacrônicas do que tem sido o ato de ler.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um pequeno panorama das principais concepções de leitura em vigência no Brasil, como forma de elucidar alguns pontos referentes ao tema e promover uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir dessas concepções. Abordaremos quatro das concepções de leitura que vigoraram até à atualidade: leitura como decodificação, modelo construtivista de leitura, teoria cognitiva ou interativa de leitura e por fim, a teoria sociocognitiva interacional.

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Unitaú; Docente da Universidade de Vassouras. Membro do Grupo de pesquisa Linforpro/IFRN/CNPq

² Doutorando em Letras pela UFPE, Técnico em Assuntos Educacionais no IFRN. Líder do grupo de pesquisa Linforpro/IFRN/CNPq

O estudo tem um caráter bibliográfico em que buscamos apresentar as principais correntes teóricas sobre leitura de forma a construir um breve panorama sobre a temática. Não temos a pretensão de esgotar o tema a partir das bases teóricas aqui apresentadas, mas somente suscitar e promover a reflexão sobre como tais linhas podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

Reconhecemos ainda a necessidade de que, a partir da realidade atual de ensino, outras possibilidades sejam pensadas e aprofundadas de modo que possamos ter um referencial teórico sobre a temática ainda mais profícuo.

Nos tópicos abaixo, apresentamos as principais perspectivas adotadas nos estudos sobre a leitura, o que implica considerar alguns primitivos teóricos, cujas concepções são cruciais para que se entenda cada teoria. Trata-se das noções de língua, texto e sujeito, sem as quais qualquer abordagem de leitura ficará incompleta. Desse modo, com base em Koch (2009), introduzimos esses conceitos durante a nossa explanação.

A leitura como decodificação

Durante muito tempo, acreditava-se que ler era decodificar, ou seja, capturar o sentido dos vocábulos em um texto impresso. Uma das primeiras concepções de leitura, a decodificação, defendia que as informações estavam contidas no texto e que eram sempre algo para ser aprendido. Assim, atribuíam-se ao leitor um papel paciente de apenas encontrar um sentido sempre único que fora idealizado por um enunciador, e ser capaz de reproduzi-lo em voz alta. Neste modelo, ler é “interpretar símbolos gráficos, de maneira a compreendê-los, e a leitura constitui uma das cinco atividades filológicas básicas: pensar, falar, ouvir, escrever e ler” (PENTEADO, 1986, p. 185)

Ainda na visão desse autor,

a leitura é um processo de interpretar o texto impresso e tem a finalidade de compreender esse texto. Sendo a leitura um processo, compreende seis atividades distintas, a saber: o conhecimento dos vocábulos, a interpretação do pensamento do autor, a associação das idéias do autor com as idéias do leitor, levando este à compreensão, à retenção dessas idéias, à capacidade de reprodução dessas idéias sempre que necessário. (PENTEADO, 1986, p.186).

Percebemos assim, que, na visão desse autor a boa compreensão de um texto está ligada substancialmente ao conhecimento lexical do leitor, a essa necessidade de se conhecer todas as palavras impressas usadas pelo enunciador e à associação das idéias do texto às do leitor, mas não como troca e sim como uma incorporação das idéias do primeiro em relação ao segundo.

Nessa visão, o texto é fechado em si e não permite muitas possibilidades de leitura, de compreensão e de interpretação, propiciando a criação de práticas educacionais que contemplem a identificação e a cópiação, como por exemplo, os questionários elaborados pelos livros didáticos que contemplem uma leitura superficial, pois como salienta Duran “no próprio comando das questões, as dicas para se encontrar as respostas no texto é muito notória, visto que é necessário apenas localizar determinadas palavras no enunciado dentro do texto para que a resposta se desvele” (DURAN, 2009, p.4).

O que se questiona frequentemente a partir dessa perspectiva é que, nas práticas educacionais, o domínio das normas gramaticais assume um papel fundamental para o leitor, pois, de modo geral, o texto é escrito na norma culta, e é esse domínio que permitirá que o sujeito

desenvolva a leitura com mais facilidade, tendo em vista que, ao considerarmos como verdade que as palavras têm em si um significado a ser transmitido por meio da leitura, é relevante julgarmos também que o conhecimento “da teoria gramatical confere ao leitor maior competência na leitura do texto” (MENEGASSI e ANGELO, 2005, p.20).

Outra herança deixada pela decodificação, no que tange às práticas educacionais, para os docentes que entendem a leitura como decifração, conforme pondera Terzi (2001), é a crença de que todas as leituras em sala de aula deveriam ser feitas em voz alta, em coro ou individualmente, para que a capacidade de decodificação dos alunos fosse aprimorada. Essa verbalização é que possibilitava aos professores inferirem se os alunos estavam entendendo ou não.

Ainda hoje percebemos que a prática de leitura em voz alta é muito comum na avaliação da capacidade leitora, mas, como afirma Kleiman (1993):

Se o objetivo for verificar se o aluno conhece as letras, se automatizou a correspondência entre som e letra, se conhece o valor dos símbolos usados para pontuação, e se dermos tempo prévio à leitura em voz alta para fazer uma leitura silenciosa, então a leitura em voz alta pode ser a melhor forma de avaliar esse conhecimento. Entretanto, essa atividade não é sempre necessária, sendo até contraproducente se o nosso objetivo for ampliar o vocabulário visual de reconhecimento instantâneo, ou desenvolver os hábitos típicos do leitor proficiente na atividade solitária, que caracteristicamente, nem balbucia as palavras nem as declama (KLEIMAN, 1993, p.22).

Segundo Kato (2007, p. 66), “o leitor idealizado pelo modelo ascendente é aquele que analisa cuidadosamente o input visual e que sintetiza o significado das partes menores para obter o significado do todo”. Em outras palavras, um leitor proficiente dentro desta perspectiva é aquele que, por meio da análise verbal, se apropria do sentido do todo.

É importante destacarmos que cada concepção de leitura está diretamente ligada ao que se entende por língua e ao que se entende por sujeito. Na decodificação, por exemplo, temos a língua como um código e o sujeito como (pré)determinado pelo sistema a quem cabe a decodificação. O sujeito é passivo, tendo em vista que ao considerarmos o circuito da comunicação emissor – mensagem – receptor e a visão estruturalista da língua, adotada durante muito tempo, a língua é o veículo de transmissão e o receptor, quer reconstruindo o pensamento do emissor, quer decodificando o texto a partir do seu conhecimento do código, é passivo. O texto é transparente, explícito, unívoco.

Após o estudo dessa perspectiva, vale destacarmos que, embora esse mecanismo de leitura, a decodificação, partindo da palavra, seja um componente da leitura e que possa possibilitar ao aluno encontrar partes mais específicas do texto para a reflexão proposta em outra questão, por exemplo, conforme salienta Duran (2009) e ela seja uma das primeiras acerca da leitura, a mesma é criticada por colocar o leitor em uma função paciente e tratá-lo apenas como um receptor de sentidos, conforme corrobora Lopes-Rossi (2010, p. 1) ao afirmar que essa concepção “ignora completamente a ação do leitor durante a compreensão, seus processos cognitivos e seus conhecimentos prévios”.

Modelo descendente (ou *top down*) de leitura

A visão de leitura como decodificação deu espaço ao modelo descendente de leitura, que propunha um modo de processamento oposto ao empregado anteriormente. Assim, o sentido não fluía mais do texto impresso para o leitor, mas sim, das predições do leitor para o texto.

Nessa concepção, um bom leitor é aquele capaz de fazer o maior número de predições, usando o texto impresso apenas como ferramenta para confirmar suas inferências. Esse novo posicionamento em relação ao que se entende por leitura tira o foco do texto impresso e transfere-o para aquele que lê. Segundo Kato (2007):

O leitor idealizado pelo modelo descendente é aquele que se apóia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas. (KATO, 2007)

Este foco no leitor e mais precisamente em seus conhecimentos prévios fez com que esse modelo de leitura vigorasse na busca de leitores competentes, entendidos como Goodman (1967) apud Kato (2007), como “aquele que faz mais adivinhações”, contrapondo-se ao “imaturado (...) que faz uma leitura linear com pouca predição”.

Tendo como base que nesta nova visão a leitura está ligada ao conhecimento prévio, podemos inferir que se temos pessoas com vivências diferentes, teremos, na mesma proporção, diferentes leituras. Em outras palavras, se temos diferentes leitores, teremos diferentes sentidos, conforme sugere Duran (2009), a partir da metáfora de Leffa (1996),

se ele é alto ou baixo, se está mais para a direita ou para a esquerda, sua leitura será influenciada. Isso significa que apenas ele possui tal combinação dessas características, de forma que a imagem que ele vê no espelho se desvela somente a ele. (DURAN, 2009, p. 6).

A crítica que se faz a essa concepção de leitura está relacionada à responsabilidade exagerada que se dá ao leitor no árduo processo de produção de sentido na medida em que valoriza o conhecimento prévio do leitor ativo, não dando a mesma relevância à materialidade do texto, não reconhecendo que na prática de leitura quem leia extrapole os limites do próprio texto. Assim, “apesar de o aluno ter nas mãos a possibilidade de fazer prevalecer sua leitura de um determinado texto, ele não pode fugir do que é possibilitado de se depreender em uma determinada leitura” (DURAN, 2009, p. 7).

Por outro lado, se a prática pedagógica surgida a partir desta concepção de leitura dificultava a prática de correção, ela possibilitava diversas leituras, impedindo até mesmo que entendêssemos como um determinado significado fora construído por estar centrado no conhecimento prévio do sujeito leitor. A concepção top-down ou descendente suscitou para as teorias de leitura uma questão importante que foram as inferências, definidas por Dell’Isola (2001) como “um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”.

Essa necessidade de que o leitor acesse as informações implícitas, nas palavras de Goodman (1987, p.17 apud MENEGASSI e ANGELO, 2005, p. 24), é essencial para que o sujeito “complemente a informação disponível, utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possui”.

Segundo Kato (2007, p. 69), na concepção descendente pode acontecer de o leitor, na tentativa de fazer adivinhações, não ler de verdade. Observemos este exemplo apresentado por ela: *Um avião americano que voava de Boston para Vancouver caiu exatamente na fronteira entre os Estados Unidos e o Canadá. Em que país os sobreviventes deveriam ser enterrados?*

Um leitor preocupado apenas em preencher as lacunas, as hipóteses levantadas ao decorrer da leitura, desconsiderando a análise dos vocábulos, tentará, em um primeiro momento, responder a esse questionamento. Isso faz com que, mesmo nesta concepção, o texto, a materialidade seja de “fundamental importância, pois é na sua leitura literal que o leitor encontrará os indícios para significados não literais” (KATO, 2007, p.70).

Nesta forma de ver a leitura, a língua é tida como uma estrutura, uma base para a criação de sentido. Este esqueleto deve ser preenchido de modo que o resultado relacione a visão de mundo e a experiência do leitor para que o mesmo produza a sua própria leitura. O texto é visto, assim como na teoria anterior, como um produto que deva ser usado pelo sujeito apenas para checagem das suas previsões. Já o sujeito é aquele que realiza a atividade de reconhecimento e de reprodução, que não foca o autor, mas que foca o texto, pois ele é que validará suas hipóteses.

A leitura interativista

Em uma terceira concepção surgida mais especificamente nas décadas de 80 e 90, com a visão cognitivista de leitura, o texto passou a ser um evento comunicativo e o sentido não mais algo que estivesse apenas contido nele mesmo nem apenas contido no sujeito, mas na construção gerada pela interação das informações presentes no texto com aquelas que já são de conhecimento do leitor.

Segundo Solé (1998), essa associação entre a visão ascendente e descendente por parte do leitor ocorre da seguinte forma:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como um *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo- tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. (SOLÉ, 1998, p.24).

Nesta perspectiva, se o sentido é gerado a partir desse “intercâmbio” ou “interação”, a qualidade da construção de sentido estará sempre relacionada ao domínio que o indivíduo tem em relação ao que se está tratando no texto e isso possibilitará que para um mesmo texto diferentes leitores produzam sentidos diferentes. O que se quer dizer, por exemplo, é que um leitor que tenha um conhecimento maior na área de justiça produzirá sentido de maior qualidade e com maior facilidade para um texto que aborde essa temática, tendo em vista que a mesma faz parte de seu conhecimento prévio.

O leitor deve se valer das pistas deixadas pelo autor ao longo do texto para reconstruir o caminho percorrido por ele e conseguir finalmente construir sentido. Feito isso, o leitor será aquele capaz de dominar esse comportamento entre o ascendente e o descendente de leitura, conforme pondera Rola (2005), ao definir o leitor maduro:

seria aquele para quem a seleção desses processos já é uma estratégia metacognitiva, ou seja, é o leitor que tem o controle consciente e ativo de seu comportamento e que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os processos ascendente e descendente de forma complementar (ROLA, 2005, p. 26).

Na percepção de Marcuschi (2009), os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto, pois são eles que, como no exemplo anteriormente apresentado, distinguirão as inferências feitas por um sujeito que conheça leis daquelas produzidas por quem não tenha o mesmo domínio. Vale destacar que o conhecimento prévio é a associação de vários conhecimentos: conhecimento linguístico (associado à morfologia, por exemplo), conhecimentos factuais ou enciclopédicos (como os de domínio históricos e geográficos), conhecimentos específicos ou pessoais, conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais) e conhecimentos lógicos (de processos).

Ao falarmos tão recorrentemente sobre conhecimento prévio ou conhecimento esquemático, faz-se necessário, mesmo que de forma sucinta, pontuarmos como ele se organiza em nossa mente. Segundo Dell'Isola (2001), esse conhecimento apresenta-se disposto em uma ordem, que não seria hierárquica, mas “bem definida”. Para a autora, a configuração desse conhecimento pode ter pelo menos quatro perspectivas: *frames*, *schemas*, *scripts* e *plans*.

A primeira perspectiva pode ser entendida como quadros, modelos globais que possuem o conhecimento sobre os conceitos. Assim, se o leitor conhece um dado conceito, ele pode preencher lacunas com elementos que aparentemente não se relacionariam, mas que naquele *frame* faça sentido. O *frame* “Brasil”, por exemplo, na visão de Dell'Isola, pode ser para um estrangeiro, dentre outras possibilidades, Pelé, Rio de Janeiro, Carnaval, América do Sul, mulata, etc.

A segunda, chamada de *schema*, pode ser entendida como modelos mentais de ações dadas em uma determinada sequência, mantendo uma relação de causalidade ou de tempo. É essa perspectiva que permite, por exemplo, que façamos a reorganização, a memorização e a reprodução de uma narrativa. Assim, ao ouvirmos alguém relatar que chegou a casa às 19h, mas foi dormir às 22h, somos capazes de preencher esse intervalo temporal com vários eventos que se faz entre o momento que se chega a casa e aquele em que se vai para a cama.

A terceira, chamada de *scripts*, são “os conhecimentos inter-relacionados em dependência conceitual” (DELL'ISOLA, 2001, p. 49). São as ações esperadas dos participantes envolvidos em uma determinada situação. Assim, ao ouvirmos alguém narrar que foi jantar em um famoso restaurante, sentou-se e aguardou que X trouxesse o cardápio, somos dotados, por meio dessa perspectiva, de saber se tratar do garçom ou de alguém que desempenhe essa função.

A última, chamada *plan*, são as descrições de espaços físicos ou geográficos, que levam o leitor em direção a um objetivo. Dell'Isola (2001) exemplifica: alguém que queira uma casa concentrará suas forças em planos para construí-la ou comprá-la. Assim, o leitor diante de um texto cujo objetivo do plano traçado seja “obter uma casa”, pode inferir uma série de outros planos que atinjam esse objetivo.

Em linhas gerais, os conhecimentos de cada indivíduo ativam durante a leitura essas diferentes perspectivas ponderadas anteriormente, gerando sentidos com mais ou menos qualidade a partir de uma escala de maior ou menor dificuldade. E embora se discuta mais recentemente a real importância dessas quatro perspectivas no processo de significação, compartilhamos aqui a posição de Marcuschi (1985): “O certo é que a memória não é um repositório caótico de coisas e sim um instrumento estruturado e estruturante, com grande dinamismo e capaz de se reorganizar a todo momento”.

Seguindo o que se iniciou no modelo descendente ou top-down de leitura, a visão apresentada neste item, dá grande destaque às inferências, na medida em que não evidencia todos os sentidos possíveis a um texto, possibilitando que num processo ativo de produção de sentido, o

leitor responda a hipóteses levantadas por ele, chegando a caminhos até mesmo não imaginados pelo autor. É nesse sentido que concordamos com Marcuschi (2009, p. 239) que a compreensão “não é uma espécie de decodificação, como se nossa atividade de compreensão fosse uma simples apreensão de sentidos a partir de elementos postos no texto”.

É válido ponderar que embora essa concepção tenha significado um grande avanço no que tange à evolução do que se entende por leitura, ela dá margem a alguns questionamentos na medida em que o conhecimento é tido como uma atividade individual, de origem subjetiva e não está inserido em um processo mais amplo que contemple o contexto sócio-histórico e, além disso, como salienta Coracini (2002), apesar de o leitor ser visto como “um sujeito ativo, porque cabe a ele inferir, acionando esquemas e interagindo com dados do texto, essa atividade se vê tolhida por um objeto autoritário ao qual se imputa a existência de um núcleo de sentido” (CORACINI, 2002, p.15). Ainda segundo ela, “o texto teria, assim, primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s)” (CORACINI, 2002, p.15).

Por fim, precisamos discutir que o conhecimento prévio do leitor está associado, conforme (ROLA, 2005), ao trabalho desenvolvido nas salas de aula, para que o aluno, o aprendiz, o leitor possa tornar-se “ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva” (KLEIMAN, 1992, p.26).

A concepção sociocognitiva interacional de leitura

A concepção sociocognitiva interacional ou sociointerativa, representada no Brasil substancialmente por Koch e Marcuschi, surgiu a partir das visões cognitivas e interativas, que foram reconfiguradas a partir de uma nova concepção de linguagem influenciada especialmente por Bakhtin e que apresentava como principal diferencial o contexto sócio-histórico até então ignorado pelas outras teorias. Passou-se a considerar as representações coletivas e a ter o conhecimento como um ato não interior, mas sim social e baseado em práticas.

Nesta concepção de leitura, o sentido não está no texto, não está no leitor e também não é concebido apenas da interação entre leitor e texto, mas entre o leitor e o texto e inúmeros outros sujeitos que agiram, por meio das interações sociais, na construção do conhecimento prévio do sujeito-leitor até o momento da leitura.

Outro ponto importante que deve ser levantado está no caráter social que a língua assume nesta visão, pois se na concepção *bottom-up* os estudos gramaticais eram valorizados por permitir que o leitor partisse da materialidade do texto para a construção de sentido, aqui, como Marcuschi (2009) salienta, a língua é um sistema simbólico ligado às práticas sócio-históricas. Uma criança, por exemplo, não parte dos estudos gramaticais para fazer uso da língua, mas caminha em um sentido oposto, ela parte de uma ação social para só depois fazer uso da língua como interpessoal.

Segundo Kleiman, houve uma grande mudança de visão no que tange à construção de sentido a partir da década de 90:

a partir da década de 90, ocorreu uma guinada significativa nesse contexto, indo-se para uma visão que desloca o pólo de interesse da ação do indivíduo sobre o texto para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural, dando menos ênfase ao texto em si, às faculdades mentais e aos conhecimentos prévios. (KLEIMAN, 2004 apud MARCUSCHI, 2009, p. 232)

Vale destacar que segundo Marcuschi (2009, p. 230) “ler não é tarefa fácil”, pois não é uma prática individual, solitária, que abranja apenas um empenho linguístico ou cognitivo, mas mais que isso, demanda as ações, as formas de agir do eu em relação ao mundo, pois conforme Bakhtin (1979 apud KOCH, 2009, p. 15-16) “Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou”.

No processo de construção de sentido, já qualificado por nós como altamente complexo, não nos é suficiente apenas o domínio do código linguístico, mas sim de vários elementos que nos autorizam a confirmar ou a refutar hipóteses, como a noção de inferência, as circunstâncias em que o texto foi produzido, o conhecimento de gênero, os aspectos materiais do texto, os fatores linguísticos e tantos outros.

Segundo Marcuschi (2009, p. 241), “as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas”. Ainda segundo ele “os textos podem produzir mais de um sentido” e as pessoas podem até “entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto”. Dentro dessa perspectiva, o leitor é visto como um co-autor, pois complementa o sentido do texto preenchendo as lacunas deixadas propositalmente por quem o fez.

Essas ponderações corroboram as considerações que temos feito até aqui, mas leva-nos a destacar que, embora haja muitas leituras e o leitor seja até certa medida responsável pela significação do texto, o texto não é segundo Marcuschi (2009, p. 242) “uma caixinha de surpresas ou algum tipo de caixa preta”, evidenciando que “há, pois, limites para a compreensão textual”, desconstruindo a ideia de que o leitor vai sempre produzir a partir do texto a sua leitura sem possibilidade de erro ou de questionamento.

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar são os objetivos de leitura, pois essa intenção do leitor funciona como regulador da interação entre texto e leitor. Esse ponto é importante na medida em que não lemos todos os textos com o mesmo propósito. Os textos de jornais e revistas, lemos para nos manter informados acerca do mundo do qual somos parte; os textos acadêmicos, lemos para desenvolver pesquisas; os poemas, os contos, as crônicas, por exemplo, já lemos por prazer, pelo riso e pela satisfação que isso nos provoca. Isso significa dizer que mesmo em uma prova como o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, os candidatos terão objetivos diferentes de leitura, que vão desde mostrar-se capaz de construir sentido para textos característicos do terceiro ano do Ensino médio, EM, e assim, receber o certificado de conclusão do EM até, como na maioria dos casos, ter acesso às universidades.

E esse aspecto objetivo de leitura é importante, porque, conforme afirma Koch (2010, p.19) “são os objetivos de leitura que nortearão o modo de leitura em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação”. Em outras palavras, são eles que a princípio ditarão o nosso agir em relação ao texto no momento da produção de sentido.

Outro item de suma importância na prática de leitura são as inferências, aquelas que já conceituamos em um momento anterior. No entanto, ainda é necessário ponderar que as inferências feitas pelo sujeito-leitor não são de um único tipo ou demandam o mesmo esforço ou grau de complexidade.

Segundo Marcuschi (2009, p. 254), as inferências podem ser de três tipos: as de base textual, as de base contextual e as sem base textual e contextual. As primeiras podem ser lógicas, categorizadas em dedutivas, indutivas, abduativas e condicionais; semânticas, categorizadas em associativas, generalizadoras e correferenciais; e as sintáticas. As segundas podem ser pragmáticas,

categorizadas em intencionais, conversacionais, avaliativas e experienciais; e as cognitivas, categorizadas em esquemáticas, analógicas e composicionais. Já as do terceiro tipo, que não se enquadram em nenhum dos outros dois, podem ser classificadas em falseadoras ou extrapoladoras.

A categorização aqui apresentada leva-nos a entender o que e como se dá o processo de inferência, que exige uma série de atividades do leitor. E faz nos pensar se, para nos posicionarmos em relação àquilo que analisamos, partimos da materialidade do texto ou da situação de produção ou da própria situação de análise.

Marcuschi (2009, p. 255), ao mapear as inferências do processo de construção do sentido, apresenta um quadro de operações, destacando dentro das vastas considerações acerca de inferência qual o tipo de operação inferencial realizada pelo sujeito-leitor, a natureza da inferência e as condições de realização, conforme apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Quadro de operações

| TIPO DE OPERAÇÃO INFERENCIAL | NATUREZA DA INFERÊNCIA | CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO |
|-------------------------------------|---------------------------------|---|
| 1. Dedução | Lógica | Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas. |
| 2. Indução | Lógica | Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas. |
| 3. Particularização | Lexical Semântica Pragmática | Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num contexto particular com um lexema específico. |
| 4. Generalização | Lexical Pragmática | Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à informação de outra mais geral. |
| 5. Sintetização | Lexical Semântica Pragmática | Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais. |
| 6. Parafraseamento | Lexical Semântica | Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional. |
| 7. Associação | Lexical Semântica Pragmática | Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias. |
| 8. Avaliação ilocutória | Lexical Semântica Pragmática | Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicação de intenções e avaliações mais globais. |

| | | |
|-----------------|---|---|
| 9. Reconstrução | Cognitiva Pragmática Experiencial | Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa. |
| 10. Eliminação | Cognitiva Experiência Lexical | Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem. |
| 11. Acréscimo | Pragmática Experiencial | Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos. |
| 12. Falseamento | Cognitiva Experiencial | Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida. |

(Fonte: MARCUSCHI, 2009, p. 255)

Um terceiro ponto sobre o qual devemos traçar considerações parte de uma constatação da nossa prática leitora: não lemos todos os textos do mesmo modo. É partindo dessa certeza que nos propomos discutir a importância do conhecimento de gênero discursivo no processo de construção de sentido, mas não como o único elemento relevante em uma análise, como comumente nos deparamos em posicionamentos do meio acadêmico e sim como uma das peças que compõem esse árduo jogo que é construir sentido.

Segundo Bakhtin (2010, p. 262), “gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados”. Ainda na visão do autor tudo o que dizemos, quaisquer afirmações ou comentários só se materializam, só se tornam possíveis por meio do gênero, este de caráter ilimitado e que dificilmente se extingue, mas sim se transforma e torna possível o nosso dizer.

Em outras palavras, gêneros são enunciados, que nos possibilitam dizer e que circulam em uma determinada esfera da sociedade e atendem a um propósito comunicativo. Assim, é ele que durante tantas situações do nosso cotidiano, por exemplo, permite-nos dizer por meio de um e-mail, de um seminário, de um bilhete, de um relatório, de um diário ou por tantas outras formas, que logo são exemplos de gênero discursivo.

Uma pergunta pertinente nesse momento do trabalho seria o porquê de abordarmos nessa pesquisa o conhecimento de gênero a partir dos conceitos bakhtinianos. Uma resposta possível seria a de que se não lemos todos os textos da mesma forma, precisamos, ao menos, saber a que nos devemos atentar nessas diferentes situações de leitura. Desse modo, segundo Cereja e Magalhães (2005), ao analisarmos um gênero discursivo devemos nos atentar aos seguintes elementos: o perfil dos interlocutores, o suporte/veículo, o tema, a estrutura, a linguagem e a finalidade do gênero. E é na diferença entre esses itens, que na visão deles, dar-se-á a constituição de um gênero diferente.

Apesar de termos usado até aqui de forma indissociável o termo contexto e o mesmo varie consideravelmente não só no tempo, como de um autor a outro ou, às vezes, dentro de uma mesma obra (cf. KOCH, 2009), gostaríamos, então, por julgar relevante do ponto de vista da linguística textual e por situarmos nosso trabalho nesse campo da linguística, de pormenorizar esse termo, destacando que, embora de forma generalizada e mais recorrente o leitor comum conceba apenas a ideia de contexto sociocognitivo, este pode ser diferenciado de acordo com situações mais específicas. O contexto linguístico ou (co)texto faz referência ao entorno verbal, ou seja, ao

texto visto como uma sequência ou combinação de frases. O contexto sociocognitivo refere-se ao conhecimento (enciclopédico, textual, etc) dos envolvidos na situação de comunicação.

Vale a pena ainda distinguirmos dois tipos de contexto: o contexto de produção e o contexto de uso. Em casos de interação verbal, os dois são coincidentes, mas em outras formas de interação é importante construirmos que o contexto de produção é o “momento”, é a produção do sentido por meio do locutor. Já o contexto de uso é o “momento”, é a construção de sentido por meio do alocutário.

Por fim, gostaríamos de destacar que muito além de simples classificações o contexto ou os contextos revela(m)-se como elementos fundamentais para a produção do sentido na medida em que, segundo Koch (2010, p. 64), “é um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto (...) constitutivo da própria ocorrência linguística”.

Assim, no processamento de sentido para um texto, o sujeito-leitor realiza uma série de passos, mobilizando vários tipos de conhecimentos e a essa estratégia damos o nome de estratégia sociocognitiva. Um exemplo disso é, como pondera Koch (2010, p. 39), “pensar que, na leitura de um texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação”. Ainda segundo a autora, nessa estratégia operamos com três tipos de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

O conhecimento linguístico é aquele que lançamos mão ao analisarmos os elementos de coesão para retomarmos uma ideia por meio de anáfora ou de catáfora, por exemplo. Ou quando adequamos o nosso léxico às inúmeras situações de interação das quais fazemos parte.

O conhecimento enciclopédico, como destacamos anteriormente, e não se faz necessário retomar agora, é aquele que, segundo Koch (2010, p. 42) são “alusivos a vivências e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”.

Já o conhecimento interacional está relacionado a todas as interações feitas por meio da linguagem e englobam os seguintes conhecimentos: ilocucional, que nos possibilita perceber os propósitos objetivados pelo locutor de um texto; o comunicacional, que levamos em conta ao apresentarmos no texto uma quantidade de informação suficiente para que o locutário compreenda, ao fazermos uso da variação diafásica da linguagem e quando adequamos o gênero textual à situação de comunicação; o metacomunicativo, que assegura a compreensão do texto por parte do locutário, quando colocamos um vocábulo em negrito ou fazemos uso de um aposto explicativo, por exemplo; e por fim o superestrutural, que permite o reconhecimento de um texto como adequado a um evento social.

E como ponderamos em momentos anteriores, a representação que se tem de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito. Dessa forma, devemos entender aqui a língua como interacional e dialógica, os sujeitos, como atores/construtores sociais e de si mesmos por meio do texto, que é o lugar de interação social.

Partindo dessa visão, segundo Koch(2009),

a compreensão é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2009, p. 17)

Nessa medida, as ideias anteriormente concebidas de haver possibilidade de o sentido estar, de algum modo, no texto, passam a ser descartadas por completo, pois o sentido será produzido no momento da interação entre os sujeitos. Segundo Dascal (1992, apud Koch 2009, p.17) talvez a melhor caracterização da espécie *Homo Sapiens* repousasse nos receios dos homens pelo sentido. Segundo o autor, o homem seria um caçador de sentidos, algo precioso que se encontra para sempre escondido e que o homem estaria eternamente fadado a encontrá-lo. É a partir dessa metáfora que somos capazes de entender a ação do ouvinte, do receptor na busca pela compreensão de um dado enunciado na medida em que ele sempre acionará os seus conhecimentos e estratégias para interpretar um texto como coerente e dotado de sentido.

Assim, a compreensão, na visão de Koch, é um jogo entre o produtor ou planejador, o texto e o leitor ou ouvinte. Nessa perspectiva, se levarmos em conta que, como pontua Geraldí (1996), (apud KOCH, 2009, p. 19), “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução”, evidenciaremos que a atividade de compreender demanda por parte deste uma participação mais ativa e daquele um “projeto de dizer”.

A seguir, passamos as considerações finais de nosso trabalho, evidenciando a importância dos processos de leitura na educação básica e bem como a necessidade de escolhas teórico-metodológicas que propiciem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos nessa etapa de formação.

Considerações finais

As avaliações do processo de ensino-aprendizagem têm mostrado que o domínio das habilidades e competências de leitura desempenha um papel essencial no processo de construção do conhecimento, e o que, a princípio, acreditava-se ser relevante apenas para um bom desempenho na área da Linguagem, mostrou-se determinante para a compreensão das diversas áreas do conhecimento.

Na Educação Infantil, por exemplo, o desenvolvimento das competências leitoras deve ocupar um lugar de destaque na prática docente, pois ao manusear o livro imagem, descobrir a maneira em que se passam as páginas, organizar figuras em uma dada sequência, nomear as diversas personagens e coisas, o aluno acaba reconhecendo a função social da leitura. A partir de histórias simples de faz de conta, experimentam-se sentimentos e vivências que preparam as crianças desse segmento para outras experiências do mundo.

Já no Ensino Fundamental, a leitura possibilita ao aluno acesso à estruturação do texto. Assim, introduz-se a noção de organização textual, que as ideias pensadas se organizam em frases, que se organizam em parágrafos e formam o todo de sentido que é o texto. Além disso, o contato com diferentes gêneros textuais e a inserção em diferentes práticas de letramento, permite o domínio e a ampliação lexical; logo, descobre-se que as palavras são muitas e com sentidos materializados no texto.

No Ensino Médio, por fim, o domínio das habilidades e competências de leitura permitem ao aluno, além do domínio das palavras e dos diversos gêneros discursivos característicos desse segmento, ter acesso ao propósito comunicativo dos textos e nessa perspectiva, acessar inferências que estão em um horizonte de leitura em que somente o conhecimento, a prática e o desenvolvimento podem identificar.

Dessa forma, se a leitura está em todos os segmentos do ensino como essencial para o desenvolvimento do sujeito-leitor e, até mesmo, como condição para que ele se reconheça como parte importante da sociedade, é importante que ela passe ao centro da prática docente e das preocupações pedagógicas. Cabe ao professor conhecer e refletir sobre suas escolhas teórico-metodológicas no processo de ensino e aprendizagem da leitura de forma a propiciar aos alunos ferramentas necessárias para que os mesmos possam exercer o ato de ler a partir de uma postura crítica do mundo que os cercam.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação: uma proposta por gêneros*. São Paulo: Atual, 2005.
- CORACINI, M. J. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura*. 2ª ed., Campinas: Pontes, 2002.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferência e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- DURAN, G. R. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. *Revista ProLíngua*. v.2, n. 2, p. 1-14/ Jul/Dez. de2009.
- KATO, M. A. *O Aprendizado da leitura*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras 1995.
- KOCH, I. V.. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.
- LEFFA, J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: 1996.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. *Práticas de leitura de gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010. (Não publicado).
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.
- MENEGASSI R. R. ANGELO, C. M. P. Conceitos de Leitura. IN. MENEGASSI, R. J. *Leitura e Ensino*. Maringá: Eduem, 2005.
- PENTEADO, J. R. *A técnica da comunicação humana*. 9. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.
- ROLA, A. P. C.. *A leitura mediada pelo livro didático e pelo suporte eletrônico em aulas de E/LE*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TERZI, S. B. *A construção da Leitura*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2001.
- Enviado: 31/08/2020
Avaliado: 15/10/2020

ESCRITA ACADÊMICA: POR UMA DOCÊNCIA AUTORAL

Gilvan Santos Gonçalves³

Maria José Nélo⁴

Nayara da Silva Queiroz⁵

Resumo

Neste artigo, tem-se por relevância considerar as práticas de uma docência autoral, desde a formação acadêmica aos desdobramentos da aprendizagem de organização das ideias de que os diferentes textos atendam aos detalhes e propósitos técnicos na formação de cidadãos e de sua autonomia acadêmica. Dessa forma, a hipótese orientadora indica que o processo de ensino na educação básica ainda é insipiente para formação autoral na academia. Assim, os processos do uso dinâmico e complexo da linguagem devem ancorar as práticas de ensino da escrita autoral desde a educação básica, conforme proposições dos PCNs (1996, 1997, 1998); e na formação acadêmica, há orientações complementares realizados por Motta-Roth e Hendges (2010), da importância e da necessidade de orientar a produção textual científica no meio acadêmico. Para tanto, concluímos que é preciso instruir os alunos para agir com autonomia leitora e escrita em diferentes contextos comunicativos na vida e no espaço acadêmico.

Palavras-chave: Ensino; Texto autoral; Escrita acadêmica.

Abstract

In this article, it is relevant to consider the practices of an author teaching, from the academic formation to the learning outcomes of the organization of ideas that the different texts meet the details and technical purposes in the formation of citizens and their academic autonomy. Thus, the guiding hypothesis indicates that the teaching process in basic education is still incipient for authorial training in academia. Thus, the processes of dynamic and complex use of language must anchor the teaching practices of authorial writing since basic education, as proposed by the PCNs (1996, 1997, 1998); and in the academic formation, there are complementary orientations made by Motta-Roth and Hendges (2010), the importance and the need to guide the scientific textual production in the academic environment. Therefore, we conclude that it is necessary to instruct students to act with reading and writing autonomy in different communicative contexts in life and in the academic space.

Keywords: Teaching; Authoral text; Academic writing.

Introdução

O presente artigo visa refletir sobre os significados de uma docência autoral a partir da discussão de uma de suas vias de desdobramento: a escrita acadêmica.

Falar sobre autoria docente nos remete a resignificação, a uma dinâmica constante que nos motiva a ser sujeitos autônomos e atuantes na condição de ser. O fazer docente se torna autoral na medida em que o professor cria estratégias que possibilitem discutir, refletir e analisar as práticas que promove em sala de aula e principalmente permitam que essas se constituam em condições necessárias para a promoção de uma aprendizagem significativa. Desta forma, ao conceber que cada

³ Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Mestrando em Teoria Literária

⁴ Universidade Estadual do Maranhão. Doutora em Língua Portuguesa- PUC-SP

⁵ Universidade Estadual do Maranhão. Mestre em Ensino- UNIVATES- RS

autor produz sua própria história, não podemos fechar a ideia de autoria, pois esta se constitui na materialização de experiências que como uma grande colcha de retalhos o autor costura por meio de sua imaginação.

Ao refinar a noção de autoria, enquanto educadores somos levados a (re)criar a docência a cada prática educativa, um compartilhamento de saberes e fazeres entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É importante concebermos a potência de criação de conhecimentos entre o contato que se tem entre o mundo exterior e o mundo particular do sujeito. Neste ínterim, o saber ganha um espaço privilegiado no campo da própria experiência. Há uma ligação entre o mundo e o indivíduo, como afirma Larrosa (2002) “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, que fazemos coisas com as palavras e as palavras fazem coisas conosco.”

No contexto da educação básica é interessante notar como um professor é convidado constantemente a imergir em um universo criativo, em um espaço de possibilidades de construção de autoria. A partir da articulação entre independência criadora do indivíduo que cria e dá sentido ao nosso universo de imaginação, materializamos nossas práticas por meio de relações significativas que ora sujeitos, ora assujeitados durante o processo de produção de saberes.

Assim, este artigo encontra-se estruturado em 4 seções, além de Introdução e Considerações finais. Na primeira seção, tratamos de discutir algumas proposições sobre a escrita acadêmica; Na segunda seção, algumas considerações sobre as bases legais da educação básica e dos cursos de licenciatura e finalmente a subseção que evidencia as competências e habilidades em Letras.

Escrita acadêmica

Tendo como pano de fundo as palavras introdutórias da citação, iniciamos esta seção com intuito de considerar que a prática da escrita acadêmica perpassa pela docência autoral, ou seja, escrever um texto é antes de tudo despertar o interesse pela vida. É ser autor de sua história e senhor de suas ideias mesmo que saibamos que como Foucambert, (1994, p.76) evidencia em seus estudos que “Escrever é inventar algo jamais lido, porém a partir de uma teoria já existente que tenta sistematizar todos os componentes que fazem parte da experiência de leitor de quem escreve”. Assim, considerar as práticas de uma docência autoral desde a formação acadêmica aos desdobramentos da aprendizagem de organização das ideias, é perceber que os diferentes textos precisam atender aos detalhes e propósitos técnicos na formação de cidadãos e de sua autonomia acadêmica.

Compreender a escrita em sua função social, nos remete a outra prática muito importante para a concepção de um texto, a leitura. Dessa forma, vamos rememorar alguns conceitos que nos ajudarão a reforçar as competências e habilidades específicas de um sujeito enquanto autor de um texto. Primeiramente evocamos Motta-Roth e Hendges (2010) quando destaca que o conceito de texto etimologicamente, vem de tecer, tecido, trama organizada de fios. Um texto é uma trama escrita ou falada em que os fios são as ideias que são fruto de nossas experimentações com o mundo. Um texto é um tecido de ideias mediadas e relacionadas por meio da utilização da língua. Um texto é ainda

(...) um evento sociocomunicativo que existe dentro de um processo interacional. Ele é resultado de uma coprodução de interlocutores. O que distingue o texto escrito do falado é a forma como essa coprodução se realiza (KOCH; ELIAS, 2010 p. 13).

Somando-se a essa ideia, leitura significa compreender como está tecido o texto, constitui-se mais do que unir palavras e tentar fazer sentido. O universo da leitura de textos acadêmicos geralmente é um desafio para os estudantes que não estão familiarizados com leituras especializadas (artigos científicos, manuais, etc.) ou mesmo textos literários. Estes quando ingressam na universidade, precisam se adaptar na maioria das vezes de maneira frustrante, por falta de intimidade leitora com os gêneros que circulam no meio acadêmico. Dessa forma, o estudante precisa aprender a lidar com o léxico científico, que apresenta conceitos que lhes parecem complexos e discursos elaborados em textos, exigindo assim concentração e dedicação de estudo.

Nesse sentido, é necessário fundamentar teoricamente de que maneira é ponderado o ensino para a produção da escrita autoral, em particular, aqueles alunos que ingressam nos cursos de Letras. Dessa forma, assumimos por hipótese orientadora que o processo de ensino na educação básica ainda é insipiente para formação autoral na academia. Os processos do uso dinâmico e complexo da linguagem devem ancorar as práticas de ensino da escrita autoral desde a educação básica, conforme espera-se que o aluno

[...] seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de **leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se** em marcas formais do próprio texto ou **em orientações oferecidas pelo professor**; (PCN, 1998, p.49-50)

Cabe ainda sublinhar que na formação básica, a prática da escrita ainda é vista com pouca clareza, sobretudo no que diz respeito a relevância do ensino da leitura a quem está aprendendo a escrever trabalhos acadêmicos. Num cenário como este, o jogo entre a leitura e a escrita está intimamente ligado a saberes institucionalizados nas estâncias de ensino nas escolas de educação básica e nas universidades.

Na formação acadêmica, há orientações complementares da importância e da necessidade de orientar a produção textual científica no meio acadêmico. A prática da escrita deve ser antecipada de uma leitura trabalhada que seja capaz durante o processo criativo de identificar a autoria de quem está a redigir o texto, a sua identidade, a sua voz e a sua posição. Para tanto, concluímos que é preciso instruir os alunos para agir com autonomia leitora e escrita em diferentes contextos comunicativos na vida e no espaço acadêmico.

Práticas de ensino da escrita autoral

Revisitando nossas memórias, quando entramos na escola, nossos rabiscos nos papéis tão livres e com as cores da infância precisam ganhar outra forma e outra cor. Somos empurrados para um mundo onde nossa expressão mais válida é aquela que se apoia em algo exterior a nós, o papel. Daí para frente precisamos contrapor dois mundos: o eu e um outro: o da escrita e seus caminhos belos, mas muitas vezes obscuros. Em meio a este emaranhado de experimentações, enquanto professores diante de uma docência criadora concebemos o universo da escrita como campo aberto nas diversas áreas de conhecimento que por meio de desenhos significativos, rabiscamos nossa história e memórias representativas com linhas dançantes que dão valor às nossas experimentações com o mundo que nos cerca.

Diante do entrelaçamento do eu e o outro, é possível produzir uma escrita que se funde com o viver docente?

Tendo como pano de fundo a questão em evidência, é preciso afirmar que a escrita nos convida a embarcar em um mundo que nos permite criar diversas possibilidades de olhares e, enquanto sujeitos subjetivos, concebemos a arte como uma via dialética que nos coloca frente a situações em que o eu se projeta para o outro por meio da escrita. A linguagem, nas suas mais diversas manifestações, veicula discursos a partir dos quais nos instauramos enquanto sujeitos. Assim, em uma perspectiva docente autoral é de se esperar que concebamos esse movimento enquanto empoderador do sujeito e não assujeitador.

Contrapondo o cenário laborioso, concebemos o processo criativo da escrita como algo não doloroso, sofrível, pelo contrário, pode se firmar como um envolvimento permeado de exercício de pensamento aliado à afetividade. Um relacionamento no qual haja um mix de experimentações de tensão, (des) amor, gozo e até breves desilusões necessárias que nos levam a alacridade e constituem antes de tudo um contínuo de crescimento desprendido do já dito, dos estereótipos circundantes.

O docente, nesse panorama, representa um facilitador de enlace de mundos, da união da expressão da subjetividade de cada aluno com as especificidades da escrita. É salutar mostrar que para ter valor científico, a linguagem não precisa obrigatoriamente despir-se de tudo aquilo que deixa transparecer um sujeito situado em um tempo e um contexto específicos resultante de marcas de uma jornada singular.

A busca por uma verdade una, homogênea, que muitas vezes subjaz às práticas acadêmicas é improdutiva, pois a realidade que conseguimos alcançar é sempre uma perspectiva. Como defende Nietzsche (2005), a verdade é uma “multiplicidade incessante de metáforas, de metonímias, de antropomorfismos, em síntese, uma soma de relações humanas que foram poética e retoricamente elevadas, transpostas, ornamentadas”. Enquanto docentes autorais, é importante considerarmos que as marcas de subjetividade na escrita de nossos alunos revelam uma forma peculiar de observar determinado fenômeno a partir do compartilhamento com outros olhares.

Bases legais

Realizar uma discussão sobre a formação docente e suas bases legais requer que se faça uma breve análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, pois a atenção ao papel da educação como elemento nodal do desenvolvimento social e humano aproximam-se das necessidades à inserção no processo produtivo. As transformações proporcionadas pelas tecnologias da informação e comunicação é uma das possibilidades de repensar uma sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, sem perder de vista os princípios definidos na atual Lei de Diretrizes e Bases, que estabelece que os processos de ensino e aprendizagem devam basear-se no desenvolvimento de competências e habilidades, voltados para os verdadeiros interesses da sociedade maranhense e brasileira.

Compreendendo a proposta dos cursos de licenciatura em Letras das Universidades públicas do Maranhão, é mister verificar se as instâncias de ensino superior ensinam a gramática em detrimento do ensino da língua em seus mais variados contextos e ou condições de uso. Assim, concebemos que os Parâmetros e a Base Curricular Comum são documentos oficiais que fomentam a Lei de Diretriz e Base e buscam equacionar as desigualdades sociais brasileiras.

II - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Essa regulação tem caráter basilar e determina que a formação docente para o exercício do magistério da educação básica se dará em licenciaturas de graduação plena. Ao estabelecer a formação em nível superior nos cursos de licenciatura como condição sine qua non para a formação docente, a LDB representa um avanço em relação aos modelos anteriores, onde essa formação era um plus ou um apêndice dos bacharelados.

XI. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e outras disposições.

A partir desta portaria, a tramitação dos processos de regulação, avaliação e supervisão de instituições e cursos de educação superior será feita exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC

XII. Decreto Nº 6.755, 29 de maio de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

O referido Decreto expressa uma alteração significativa no cenário da definição das políticas voltadas para a formação de professores no Brasil ao institucionalizar uma política nacional para essa área. A explicitação dessa política se dá em um contexto de reformulação de um projeto nacional para a educação brasileira, vide as discussões produzidas no âmbito da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e a tramitação no Congresso Nacional do projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação para a próxima década.

Entre os princípios instituídos pelo Decreto (Art. 2º)cumpre destacar a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância (IV); a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (V); e a importância do **projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente**, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar (VII)

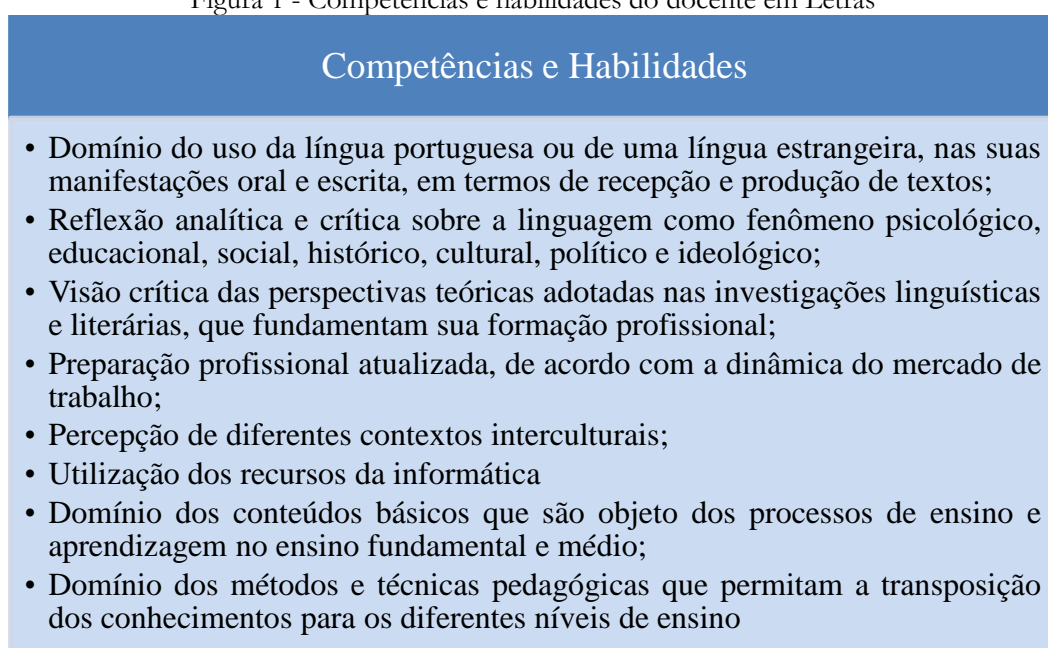
Dessa forma, é necessário que os Cursos de Letras Licenciatura, repensem esse papel da educação, através de uma nova proposta curricular, que considera organização de atividades e ações que possam desenvolver habilidades cognitivas e competências sociais a partir do conhecimento com vistas a atuação desse futuro profissional no mercado de trabalho, ou seja atuante na educação básica.

Competências e habilidades em Letras

De acordo com a LDB e o Parecer do CNE/CES nº 492/01 o graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

Figura 1 - Competências e habilidades do docente em Letras



Fonte: autores

Diante deste universo de competências e habilidades o egresso do Curso de LETRAS é um profissional com conhecimento diferenciado, contemporâneo e instigante, dentro de uma visão crítica. Sua formação privilegia a competência para vasto campo de atuação. Tem domínio de tecnologia avançada e experiência em aprendizagem que articula ensino, pesquisa e extensão, o que o prepara para exercer com competência sua profissão. Considerando uma proposta que contemple as especificidades de um graduado em Letras de língua materna e de língua estrangeira, entende-se que o planejamento é ponto crucial para a formação de profissionais que, conscientes da sua função social, desempenharão habilidades de reflexão e crítica, tornando-os agentes transformadores de seu meio.

Assim, contrastando este cenário que versa o sistema acadêmico universitário brasileiro, é comum nos depararmos com a pressão que a sociedade letrada nos faz a mergulhar no universo da prática da escrita, por considerar que o profissional em Letras tem intimidade com a elaboração de textos de qualidade teórica- prática. Dentro do processo de escrever um texto estão o escritor e seu conhecimento de mundo, fruto de experiências de leituras que se materializam em escrita. Neste caminho é conveniente ressaltar a máxima “[...] Primeiro, a leitura do mundo; depois, a leitura das palavras, para atribuir-lhes valor” (GUEDES, 2009, p.17). Corroborando com o autor, finalizamos

esta seção evidenciando que o mundo está antes e depois do texto, ou seja, a construção da tessitura de um texto é resultado de experimentações de mundo.

Considerações finais

Não intentamos fazer deste texto prescritivo. Não se constitui ainda como uma receita em que docentes e estudantes possam se apoiar para construir seus textos nos ambientes educacionais. Procuramos apenas suscitar algumas reflexões que são necessárias aos sujeitos leitores e escritores ou mesmo aqueles que pretendem adentrar nesse universo da redação acadêmica.

A cada leitura, descortinamos uma ideia que ao se encontrar com nosso conhecimento de mundo, trazemos à tona por meio da fala oralizada ou da escrita. Assim, escrever de forma criativa, talvez seja expressar ideias de maneira autoral, sem a mesmice do lugar de conforto. Mesmo que o assunto seja algo que foi bastante explorado por outros escritores podem ser retratados de forma criativa. Por outro lado, sem a devida dedicação e cuidado, nossa escrita será só mais uma entre tantas outras que se assemelham por temática.

Ser um docente autoral, é, pois, despertar nos estudantes o sabor e o prazer de ser autoral no seu fazer, seja na sua forma de leitura ou de escrever. Trata-se de fazer do seu jeito, mas com o cuidado e esmero que a escrita acadêmica merece. Mas uma docência autoral precisa nascer na prática, na base, nas escolas desde o processo de letramento de construção das habilidades de leitura e escrita.

Diante do exposto, este artigo buscou no âmbito da experiência docente promover experimentações, que problematiza a arte da escrita acadêmica com vistas em reflexões sobre o ensino da produção textual na universidade aos estudantes, enquanto sujeitos ativos que precisam tentar resistir, como afirma Larrosa (2002): “[...] lutar pelas palavras, significado, domínio, pela imposição de certas palavras e ainda pelo silenciamento de ideias que transbordam o esperado [...]”. É premente reter as ideias do fazer acadêmico muitas vezes castrador pela via da linguagem, com vistas a uma docência criadora que promova as microrrevoluções possíveis e defenda a ideia de que também constitui um empoderamento utilizar uma linguagem que evidencie enquanto sujeitos ativos, abertos a práticas educativas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, onde haja um reconhecimento das subjetividades.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 abril 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. MEC- **Parecer do CNE/CES nº40/07**- Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 17 abril. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. **Decreto Nº 6.755, 29 de maio de 2009**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília (DF), 2006.
- BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais –3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação Letrada. Tradução**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à Produção Textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIMA, Vladimir Moreira. **& nbsp Deleuze – Guattari e a Ressonância mútua entre filosofia e política**. 1º ed. Ed. Ponteiro. Rio de Janeiro. 2015.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de educação N° 19, 2002.

Motta-Roth, Désirée- Hedges, Graciela H. **Produção textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NIETZSCHE, F. **Introdução Teorética sobre a Verdade e a Mentira no Sentido Extramoral**. In: O Livro do Filósofo. 6ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

Enviado: 31/08/2020

Avaliado: 15/10/2020

TENTATIVAS DE ACERTO: UMA ANÁLISE DOS DESVIOS DA NORMA PADRÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS

Jancen Sérgio Lima de Oliveira⁶

Resumo

Objetivamos analisar os desvios ortográficos na produção textual escrita de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas do interior do Maranhão. Nosso *corpus* possui atividades respondidas por alunos que estão em fase inicial de desenvolvimento da escrita. Baseamo-nos, principalmente, em Bagno (2013) e Antunes (2003). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, que categoriza as *tentativas de acerto* em duas categorias propostas por Bagno (2013): (1) *Hipóteses e analogias sobre a relação fala/escrita*; (2) *Incidência da variedade linguística da pessoa sobre a produção escrita*. Os resultados demonstraram como os desvios ortográficos são totalmente previsíveis e altamente explicáveis.

Palavras-chave: Produção textual; Ensino fundamental; Erros ortográficos.

Abstract

We aimed to analyze the orthographic deviations in the production of textual texts of students from the early years of elementary school of public schools of the interior of Maranhão. Our corpus has activities answered by students, which are in the early stage of writing development. We rely mainly on Bagno (2013) and Antunes (2003). This is a qualitative and quantitative research that categorizes as an attempt to execute two categories applied by Bagno (2013): (1) Hypotheses and analogies about a speech / writing relationship; (2) Impact of one's linguistic variety on written production. Results shown as spelling deviations are fully predictable and highly explainable.

Keywords: Textual production; Elementary School; Spelling errors.

Introdução

Na educação básica, os discentes – principalmente dos anos iniciais do ensino fundamental – costumam apresentar uma série de desvios da norma padrão da Língua Portuguesa. Os professores, por sua vez, necessitam de preparo para saber como lidar com essas dificuldades apresentadas, de forma tão frequente, pelos alunos, pois apenas taxar ou categorizar os desvios como “erros” não é tão eficiente para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Entre as tentativas de acerto mais frequentes, podemos perceber que os estudantes costumam grafar as palavras da forma como ouvem ou como acham que são escritas, ou seja, eles tentam acertar a grafia. Os educadores precisam reconhecer essas tentativas de acerto para que saibam como trabalhar com as dificuldades dos alunos na hora da escrita. Dessa forma, nosso trabalho tem a pretensão de analisar os desvios da norma padrão da Língua Portuguesa, na produção escrita de alunos dos terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental I, participantes do programa “Novo Mais Educação” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lauro Rodrigues de Sampaio e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro, ambas localizadas na periferia da cidade de Timon, no Estado do Maranhão.

⁶Mestrando em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI). Teresina – PI.

Para a realização da pesquisa, possuímos um *corpus* composto por atividades respondidas por alunos em fase inicial de desenvolvimento da escrita, que foram coletadas pelos pesquisadores em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa do programa Novo Mais Educação nas escolas supracitadas.

Para fundamentar este artigo, baseamo-nos, principalmente, nas concepções de Bagno (2013), Antunes (2003) e Oliveira (2010), que tratam sobre o ensino do Português Brasileiro nas escolas e sobre variação linguística. Nossa pesquisa empírica foi desenvolvida da seguinte forma: primeiro realizamos algumas atividades com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental das escolas supracitadas, dentre elas, atividades de produção textual. Em seguida, observamos as tentativas de acerto mais frequentes nas produções textuais escritas dos alunos. Por fim, categorizamos os desvios em duas categorias de erro ortográfico: (1) Hipóteses e analogias sobre a relação fala/escrita; (2) Incidência da variedade linguística da pessoa que escreve sobre a produção escrita. Segundo Bagno (2013), essas duas categorias podem vir isoladas ou em conjunto.

As análises das produções textuais escritas dos alunos irão nos mostrar que os erros ortográficos são previsíveis e consideravelmente explicáveis, pois, o aluno, quando desvia da norma padrão, não produz um “erro”, mas sim uma tentativa de acerto. Esta pesquisa mostrará, aos professores, os erros mais recorrentes na produção textual escrita de alunos do ensino fundamental

Referencial teórico

Em suas pesquisas, Bagno (2013) observou e descreveu que em nossa cultura escolar, uma grande porcentagem dos chamados “erros de português” é constituído por apenas desvios da ortografia oficial, com isso, um erro bastante grave no ensino do Português é reduzir a escrita à ortografia. O autor considera que a escrita de pessoas em fase de alfabetização, independentemente da idade, crianças ou adultos, deve ser analisada sob duas categorias: (1) hipóteses e analogias sobre a relação fala e escrita que não correspondem às convenções da ortografia oficial e; (2) Incidência da variedade linguística do indivíduo sobre a produção escrita.

Antunes (2018) constata que o processo de aquisição da escrita, atualmente em muitos lugares, ainda ignora a interferência do aprendiz na hora de construir e testar as suas hipóteses de representação da língua. Os erros ortográficos que se encaixam na primeira categoria são, justamente, aqueles causados pelas hipóteses construídas pelos alunos. A língua, muitas vezes, pode parecer racional e lógica, mas Bagno (2013) afirma que ela mostra uma série de incongruências e incoerências que levam o aluno a fazer deduções e hipóteses altamente lógicas, mas que vão contra a norma padrão da ortografia oficial.

A respeito dos erros de ortografia serem considerados como o ponto principal para saber se uma pessoa “sabe” ou “não sabe” a língua portuguesa, Antunes (2018, p. 26) confirma que “para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia”. Dessa forma, muitos alunos acham que não sabem português, pois acreditam que saber a nossa língua é saber todas as regras gramaticais, além de nunca cometer desvios ortográficos, mas, como afirma Oliveira (2010), todo brasileiro, alfabetizado ou não – desde que não tenha nenhum problema que interfira no seu desenvolvimento – sabe português.

Escrever não é só tentar representar a fala através de sinais gráficos, mas sim, representar a fala com sinais gráficos estabelecidos pelas convenções da tradição ortográfica (BAGNO, 2013). É comum, além de ser bastante explicável, que o aluno desenvolva suas hipóteses a respeito da relação entre a fala e a escrita, mas, mesmo que as hipóteses sejam lógicas, elas acabam sendo descartadas, pois não se enquadram no sistema ortográfico oficial. Então, para Bagno (2013, p. 96)

não há nada mais lógico do que imaginar que é correto escrever *sinema, sebola, felis, oço, essessão, xapen, oten...* Já que é certo escrever cesta e sexta, ou sessão, seção e cessão, ou hesitar e exitar, ou mal e mau, meu e mel etc.

Isto é, existem tantas escolhas e caminhos a escolher na hora de escrever uma palavra, que é comum que o escritor, em fase inicial de desenvolvimento da escrita, faça suas hipóteses e elas não correspondam ao “correto”. A influência da variedade linguística do escritor sobre a escrita é a ideia central da segunda categoria dos desvios ortográficos e se constitui por desvios ocasionados pelas características gramaticais da comunidade em que o aluno vive, isto é, quando a forma como as pessoas falam ao redor do estudante influencia a sua escrita.

Por esses e outros motivos citados acima, Bagno (2013) propõe que é muito mais proveitoso fazer uma substituição da noção de “erro” pela de “tentativa de acerto”, pois quando uma criança – ou adulto em processo de aquisição da escrita – escreve “televisão” ao invés de “televisão”, ou “chingar” no lugar de “xingar”, ele “não fez isso porque quis errar, mas sim porque quis acertar” (BAGNO, 2013, p. 79). Com a substituição do “erro” pela “tentativa de acerto”, poderemos obter efeitos positivos ao trocar a negatividade do primeiro pelos aspectos positivos do segundo.

É fundamental ter em mente que os erros de ortografia são constantes, seguem uma lógica coerente e, portanto, são facilmente **previsíveis**: são as trocas de J por G, de S intervocálico por Z, de CH por X, de Ç por SS, de L por U etc. E vice-versa, justamente por serem casos em que é necessário fazer uma análise que ultrapassa os limites teóricos da suposta equivalência som-letra. (BAGNO, 2013, p. 79-80, grifos do autor).

O pesquisador ainda relata que dificilmente alguém irá tentar escrever a palavra “xingar” com um Q ou um S no lugar do X (BAGNO, 2013), pois essa não seria um hipótese amparada em observações e/ou vivências do falante. Por isso, muitas vezes “escrever pode parecer uma tarefa nebulosa” (BAZERMAN, 2015, p. 7), com tantos grafemas aptos à representação de um único fonema, com tantas palavras com significados semelhantes, o escritor – que está iniciando o processo da aquisição da escrita, pode se sentir totalmente perdido ao ser pego em uma situação na qual necessita escrever um texto e, ao fazer suas hipóteses, tem medo de errar e de se tornar alvo de piadas diante de seus colegas de turma.

Percebe-se, então, que no processo da escrita, as questões referentes ao sistema ortográfico se tornam problemas bem desagradáveis ao ensino. Espera-se que os docentes saibam distinguir as tentativas de acerto, pois com conhecimentos sobre a causa dos erros, os professores terão mais condições de buscar a solução para os problemas.

Quando os professores não sabem lidar com as necessárias falhas de seus alunos, estes podem se desestimular, causando os elevados índices de reprovação, repetência e de evasão escolar.

Consequentemente, persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português, e para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar. (ANTUNES, 2003, p. 20).

Dessa forma, de acordo com Oliveira (2010, p. 37), “a língua que falamos está estreitamente vinculada a nossa identidade” e essa identidade é perceptível na escrita. Então, o “professor precisa ter uma postura construtiva em relação aos erros que os alunos cometem ao escrever” (OLIVEIRA, 2010, p. 38). Ou seja, usar os erros dos alunos como forma de fortalecer o seu próprio aprendizado.

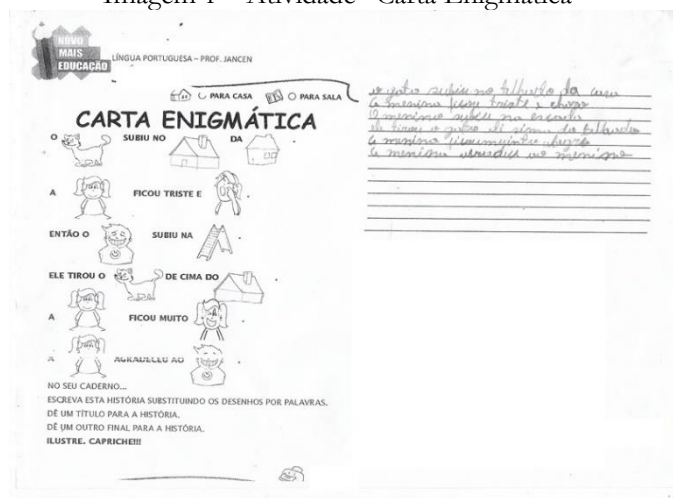
Dados e discussão

Nesta seção, iremos apresentar as tentativas de acerto mais frequentes analisadas em nosso *corpus* de pesquisa. Para melhor visualização, iremos apresentar as atividades desenvolvidas e respondidas pelos alunos e dividir as tentativas de acerto encontradas nas produções textuais escritas dos estudantes. Vamos categorizar os erros de acordo com as duas categorias de análise postuladas por Bagno (2013). Apresentaremos as palavras e suas possíveis explicações dentro de suas respectivas categorias.

Para garantir total anonimato aos estudantes, seus nomes foram substituídos por códigos alfanuméricos. Dessa forma, os nomes são representados por uma letra seguida por um número sequencial. Ex: S1. As categorias de análise são: (1) – *Hipóteses e analogias sob re a relação fala/ escrita*; (2) - *Incidência da variedade linguística da pessoa que escreve sobre a produção escrita*.

1 – Atividade “Carta Enigmática”

Imagem 1 – Atividade “Carta Enigmática”



Fonte: Arquivo pessoal do autor

A atividade “Carta Enigmática” consiste na elaboração de um texto escrito, com base em um texto verbo-visual, isto é, texto formado por palavras e imagens. O aluno – ao responder a atividade – escreve as frases e substitui os desenhos por seus respectivos nomes. Então, o aluno, ao ver o desenho de um gato, deve escrever a palavra “gato” para dar continuidade à sequência textual escrita.

No texto produzido pelo aluno S1, encontramos alguns desvios da norma padrão da Língua Portuguesa, ou tentativas de acerto, na denominação proposta por Bagno (2013). Os desvios apresentados por S1 são explicáveis e podem ser classificados dentro das nossas categorias de análise.

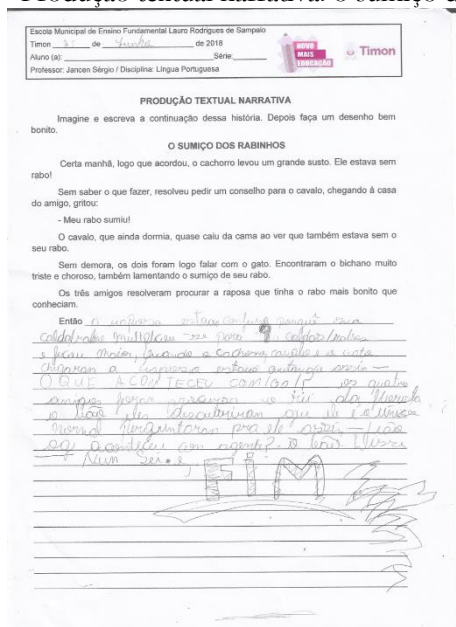
A palavra *choro*, escrita na segunda linha no texto de S1, é enquadrada, perfeitamente, na categoria de número 1, ou seja, o aluno fez uma hipótese sobre a relação fala/escrita, pois no Português Brasileiro, *ou* não é pronunciado nas palavras que apresentam este dígrafo, então o aluno agiu com lógica ao escrever *A menina choro* já que é assim que se pronuncia. Nesta mesma categoria, podemos considerar as palavras *sima* e *muintu*, pois na primeira, também é visível a percepção que o aluno teve sobre o uso do /s/.

O aluno S1, ao escrever a palavra *cima*, fez uma hipótese de qual seria o grafema que representaria o fonema /s/. Sua escolha foi de usar a letra S, pois esta teria o som adequado, porém esta escolha vai contra a norma padrão e se constitui como uma tentativa de acerto. O som /s/, segundo Bagno (2013), é um dos mais complicados para a criança distinguir o grafema considerado certo pela conveção gramatical.

Com a palavra *muintu*, o autor preferiu escrever da forma como ouve, e, percebendo uma nasalização marcante na pronúncia da palavra, registrou com um “n” para acentuar essa nasalização. A palavra *di* já se enquadra na segunda categoria, isto é, incidência da variedade linguística da pessoa que escreve sobre a produção escrita, pois o aluno, provavelmente, escuta todos em sua volta pronunciando palavras semelhantes a esta, com o som “di” ao invés do “de”.

2 – Produção textual escrita: “O sumiço dos rabinhos”

Imagem 2 – “Produção textual narrativa: o sumiço dos rabinhos”



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Na atividade de produção textual escrita acima, espera-se que o aluno dê continuidade – de forma coerente – à história interrompida, dessa forma, o exercício pode despertar além da criatividade, o interesse dos alunos pela leitura e escrita. O aluno L2 apresentou algumas hipóteses de escrita que vão contra a ortografia oficial, como as palavras: *calda*, *acomteceu*, *descubriram*, *oqi* e *nun*. Vamos categorizar essas tentativas de acerto e mostrar como todas são explicáveis e previsíveis.

A palavra *calda* pertence à categoria (1), pois *calda* e *cauda* são palavras homófonas, ou seja, possuem o mesmo som, mas com significados e grafia diferentes. Enquanto a primeira é o feminino de caudo, a segunda se refere ao rabo de animais, que é o caso da tentativa de acerto

escrita por L2, o aluno ainda não sabe dessas informações e fez uma hipótese na hora da escrita dessa palavra e escreveu com L. Nesta mesma categoria (1), podemos enquadrar a palavra *aconteceu* em que é perceptível que o aluno ainda não aprendeu as regras do uso do M e N e nessa escolha, optou pelo M na construção de sua hipótese.

As três outras palavras, *descubriram*, *oqi* e *nun*, são consideradas como pertencentes à categoria (2), pois em todas elas, podemos notar a influência da fala das pessoas do convívio familiar do aluno na escrita. O aluno L2, ao ouvir todos em sua volta falando *descubriram* ao invés de *descobriram*, preferiu grafar da maneira como costuma ouvir, com “u” no lugar do “o”, pois a pronúncia geralmente é assim, o mesmo aconteceu com as demais palavras.

3 – Escrita de palavras por campo semântico

A atividade de escrita de palavras por campo semântico consiste em os alunos escreverem, em um tempo pré-determinado, o máximo de palavras que conseguirem lembrar sobre o tema ou local sorteado pelo professor. As atividades analisadas aqui têm como tema “escola” e as palavras devem ser relacionadas ao tema definido. Por limitação de espaço, vamos apresentar aqui, apenas algumas das muitas tentativas de acerto feitas pelos alunos na hora de responder à atividade.

No quadro a seguir, iremos exibir e categorizar os erros ortográficos das atividades de escrita de palavras. As tentativas de acerto estão distribuídas nas duas categorias postuladas por Bagno (2013) e são seguidas por breve explicação. As que se encaixam na categoria de hipóteses e analogias estão identificadas com o (1) e as palavras da categoria de incidência da variedade linguística do indivíduo sobre a escrita, por (2).

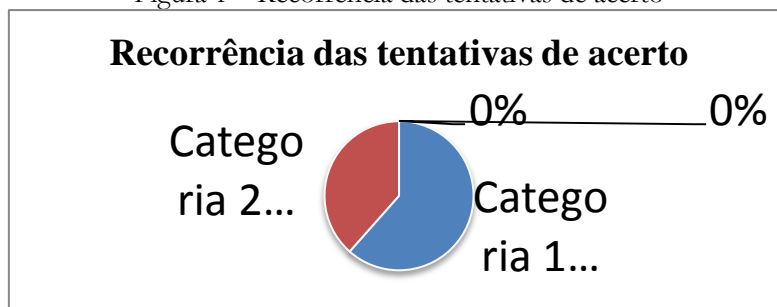
Quadro 1 – Tentativas de acerto das atividades de escrita de palavras

| |
|--|
| Campo de <i>joga bola</i> (2): |
| Até os mais letrados omitem a vibrante final (R) dos verbos no infinitivo (BAGNO, 2013). A aluna B3, ao ouvir todos em sua volta falando “jogá”, “andá” sem emitir a vibrante final, escreveu da forma como ouve. |
| Baucão (1): |
| Troca do L por U. O aluno sabe qual o som correspondente a vogal U e o usou na palavra. Sua hipótese, apesar de lógica, não corresponde às convenções da ortografia oficial. |
| Colesão (1): |
| O aluno P5, ao escrever a palavra coleção, fez uma hipótese de qual seria o grafema que representaria o fonema /s/. Sua escolha foi de usar a letra S, pois esta teria o som adequado, porém esta escolha vai contra a norma padrão e se constitui como uma tentativa de acerto. |
| Xato (1): |
| O dígrafo CH tem o som da consoante X. O aluno fez uma hipótese de como se escreve a palavra <i>chato</i> e escolheu o X para escrever a palavra. Novamente, o aluno agiu com lógica. |

Fonte: Produzido pelo próprio autor.

Após as análises das atividades produzidas pelos alunos em fase de aquisição da escrita, verificamos a recorrência das tentativas de acerto, para saber qual categoria é mais recorrente no *corpus* analisado. A categoria 1 - *Hipóteses e analogias sobre a relação fala e escrita que não correspondem às convenções da ortografia oficial* foi recorrente em 62% das tentativas de acerto analisadas, enquanto a categoria 2 - *Incidência da variedade linguística do indivíduo sobre a produção escrita* foi recorrente em 38% das palavras com desvios ortográficos analisadas. Isso demonstra que os estudantes fazem muitas hipóteses e analogias na hora de escrever, mas que a comunidade em que vivem também influencia, e muito, na hora da escrita desses alunos. O gráfico abaixo sintetiza as porcentagens apresentadas.

Figura 1 – Recorrência das tentativas de acerto



Fonte: Produzido pelo próprio autor

Considerações finais

Nosso objetivo com esta pesquisa foi analisar as tentativas de acerto na produção textual escrita de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, os resultados das análises das atividades de produções textuais escritas dos alunos do ensino fundamental, mais especificamente, dos terceiro, quarto e quinto anos, nos mostram que os erros ortográficos, além de fortemente previsíveis, são consideravelmente explicáveis, pois, o aluno, quando desvia da norma padrão, não produz um “erro”, mas sim uma tentativa de acerto. Esta pesquisa pode contribuir para a comunidade acadêmica, pois mostrará aos (futuros) professores, os erros mais recorrentes na produção textual escrita de alunos de turmas distintas do ensino fundamental I.

Desta forma, esperamos que os professores – que atuam com alunos na fase de aquisição da escrita ou não, entendam que os erros produzidos pelos alunos são imprescindíveis para o seu aprendizado, pois ao construir as suas hipóteses e analogias na hora da escrita, o estudante está realizando o seu aprendizado. Cabe ao professor, portanto, a difícil tarefa de guiá-lo em busca das hipóteses adequadas, ou seja, hipóteses que correspondam ao que foi convencionado pela tradição ortográfica.

Referências

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Enviado: 31/08/2020

Avaliado: 15/10/2020

A ESCRITA DE SI COMO ESPAÇO DE SUBVERSÃO IDENTITÁRIA EM O CONTO DA AIA, DE MARGARET ATWOOD

Jessé Carvalho Lebkuchen⁷
Eduardo Marks de Marques⁸

Resumo

O presente ensaio analisa a construção da identidade e suas formas de subversão representadas na narrativa literária *O conto da aia* (1985), de Margaret Atwood, observando como o narrar a si e ao mundo pode abrir possibilidades de crítica ao vivido, bem como as barreiras que os discursos não podem ultrapassar. Percebe-se que o espaço subversivo ocorre apenas no plano discursivo, no qual a personagem mostra resistência ao sistema por não permitir o esquecimento de si ao narrar-se mesmo representando o papel social ao qual foi designada.

Palavras-chave: Gênero. Narrativa. Distopia.

Resumen

El presente ensayo analiza la construcción de la identidad y sus formas de subversión representadas en la narrativa literaria *El cuento de la criada* (1985), de Margaret Atwood, observando como el narrar a sí y al mundo puede abrir posibilidades de crítica al vivido, bien como las barreras que los discursos no pueden superar. Se percibe que el espacio subversivo ocurre solamente en el plan discursivo, en el cual el personaje muestra resistencia al sistema por no permitir el olvido de sí al narrarse mismo representando el papel social a lo cual fue designada.

Palabras clave: Género. Narrativa. Distopía.

Analisa-se neste ensaio a construção da identidade e suas formas de subversão representadas na narrativa literária *O conto da aia* (1985), da escritora canadense Margaret Atwood, observando como o narrar a si e ao mundo pode abrir possibilidades de crítica ao vivido, bem como as barreiras que os discursos não podem ultrapassar. A escolha da obra se dá devido à inclusão de temáticas como identidade, gênero e sexualidade de forma subversiva ao seu contexto, seja interno ou externo.

O conto da aia trata-se de um romance distópico publicado originalmente em 1985 pela escritora canadense Margaret Atwood. A trama é narrada em primeira pessoa e está situada na República de Gilead, estado totalitário e teocrático (baseado principalmente no Velho Testamento), implantado através de um golpe aos Estados Unidos. Suas motivações são várias, de cunho econômico, moral e religioso, mas a principal é o declínio da taxa de natalidade, indicado pela esterilidade de muitas mulheres.

Para resolver esse problema, a saída imposta dessa sociedade patriarcal foi a de dividir as mulheres em categorias sociais hierárquicas, sendo elas as Tias (e as Salvadoras, suas ajudantes), mulheres que treinam as Aias e acompanham e controlam rigidamente o processo fecundativo, as Esposas, mulheres estéreis de classe social superior e casadas com os Comandantes, agindo de maneira submissa ao marido, as Marthas, trabalhadoras domésticas geralmente mais velhas e

⁷ Mestrando em Letras na Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa Literatura, Cultura e Tradução.

⁸ Doutor em Australian Literature and Cultural History - University of Queensland. Pós-doutor em Estudos Literários, ênfase em Teoria Literária pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Associado II da Universidade Federal de Pelotas.

estéreis, as Econoesposas, esposas de classes inferiores que fazem todas as funções do lar, inclusive as reprodutivas, as Aias, mulheres mais jovens que são treinadas e servem somente para a geração de filhos para outros casais, e as Não Mulheres, mulheres subversivas que são obrigadas a prostituir-se ou ir para as Colônias.

Os homens também possuem diferentes posições sociais, mas que não se equiparam às das mulheres, pois sua distinção é dada por classe social, sendo as maiores e voltadas ao poder dadas aos Comandantes, os Olhos, que servem como força policial e espiã, os Guardiões, seguranças e motoristas dos Comandantes, os Anjos, soldados, entre outros, que desempenham funções de trabalho mais baixas.

É interessante refletir a contextualização do gênero ao qual a obra se enquadra, podendo ser direcionada à ficção científica, por destacar a mudança nas relações sociais bem como na forma de pensar do indivíduo e da sociedade frente às modernidades, mas também ao gênero distópico, por criticar e evidenciar as problemáticas e falhas do sistema, utilizando o futuro e situações hipotéticas como plano de fundo para pensar o presente (LIMA, 2017, p. 10-11). A distopia está interligada à utopia (ou eutopia), da qual se origina e é sua forma negativa.

As utopias buscam a emancipação ao visualizar um mundo baseado em ideias novas, negligenciadas ou rejeitadas. Sua confiança no futuro é o fundamento normativo que lhe garante eficácia ideológica. As distopias, por sua vez, buscam o assombro, ao acentuar tendências contemporâneas que ameaçam a liberdade (JACOBY, 2007, p. 40). O objetivo das distopias é analisar as sombras produzidas pelas luzes utópicas, as quais iluminam completamente o presente na mesma medida em que ofuscam o futuro. Elas não possuem um *fundamento normativo*, mas detêm um *horizonte ético-político* que lhes permite produzir efeitos de análise sobre a sociedade (HILÁRIO, 2013, p. 205).

Essa dualidade é percebida na narrativa, pois se para personagens como as aias, Gilead é um sistema repressivo e penoso, para os comandantes e suas esposas é uma forma de instituir e manter seu legado, sua família; ou seja, para uns a realidade é distópica e, para outros, utópica. Assim, “as utopias modernas contemplam a realidade como sendo multifacetada e não excluem o fato primordial que eutopias e distopias são, na realidade, faces distintas de uma mesma construção de mundo” (MARKS DE MARQUES, 2014, p. 15).

A narrativa é contada através da personagem Offred, uma Aia. Nessa sociedade, o nome das mulheres tem relação com o cargo que representam, sendo algumas relacionadas ao homem-autoridade da casa, como o caso de as Esposas serem tratadas pelo sobrenome de seus maridos (o que também é prática recorrente em muitas culturas não-ficcionais). Entretanto, elas não perdem seus nomes, os mantêm junto às suas posições sociais. Já as Aias perdem e devem esquecer sua identidade anterior à Gilead e, também, seus nomes variam conforme o lar em que atuam, ou seja, suas identidades são temporárias e dependentes. Uma leitura possível dos nomes dados às aias seria a derivação de *of* (em português, a preposição *de*) mais o nome do Comandante, podendo ser visto como uma forma de pertencimento ou de total objetificação. No entanto, cabe pensar aqui em perda e esquecimento da identidade como algo profissional, pois as Aias sofrem represálias caso não o façam, mas percebe-se que a identificação delas como indivíduos remete sempre ao seu nome original, existindo uma não-identificação com os nomes que lhe são aplicados.

Aprendemos a sussurrar quase sem qualquer ruído. Na quase-escureidão podíamos esticar nossos braços, quando as Tias não estavam olhando, e tocar as mãos umas das outras sobre o espaço. Aprendemos a ler lábios, nossas cabeças deitadas coladas às camas, viradas para o lado, observando a boca umas das outras. Dessa maneira trocávamos nomes, de cama em cama: Alma. Janine. Dolores. Moira. June (ATWOOD, 2017, p. 12).

Descobre-se já no primeiro capítulo o nome e a identidade anterior de algumas Aias, como o de Offred, June. Aqui, algo que parece ao leitor tão natural como o nome é visto como resistência, como forma de manter seu lugar no mundo mesmo sem podê-lo, sem tê-lo. Dessa forma, as narrativas são utilizadas como lugar de fuga, como forma de ser e existir em uma sociedade na qual elas são somente objetos. Além da mudança dos nomes, nessa sociedade as roupas e cores são relacionadas às diferentes performances.

Eu me levanto da cadeira, avanço meus pés para a luz do sol, até os sapatos vermelhos, sem salto para poupar a coluna e não para dançar. As luvas vermelhas estão sobre a cama. Pego-as, enfio-as em minhas mãos, dedo por dedo. Tudo, exceto a touca de grandes abas ao redor de minha cabeça, é vermelho: da cor do sangue, que nos define. A saia desce à altura de meus tornozelos, rodada, franzida e presa a um corpete de peitilho liso que se estende sobre os seios, as mangas são bem largas e franzidas. As toucas brancas também seguem o modelo padronizado; são destinadas a nos impedir de ver e também de sermos vistas. Nunca fiquei bem de vermelho, não é a minha cor (ATWOOD, 2017, p. 16).

Todas as posições possuem roupas específicas, encaixando todas as identidades similares como iguais e destacando as diferenças entre elas, Aias usam vermelho, Marthas usam “verde desbotado como um traje cirúrgico dos tempos anteriores” (ATWOOD, 2017, p. 18), Esposas utilizam azul e assim por diante. Até mesmo objetos como guarda-chuvas são separados por cores direcionadas a cada pessoa: “um preto para o Comandante, um azul para a Esposa do Comandante, e um que me é destinado, que é vermelho” (ATWOOD, 2017, p. 17). Pensando a obra como uma crítica ao presente, é possível fazer uma comparação com as cores que são dadas aos gêneros na cultura ocidental, na qual mesmo antes de os indivíduos nascerem, já lhe são impostas cores segundo ao respectivo gênero, masculino ou feminino, que guiarão as escolhas realizadas primeiro pela família, como cor do quarto, roupas e brinquedos, e que vão perpetuando-se ou subvertendo-se conforme as experiências de cada sujeito; no segundo caso, nem sempre de forma aceitável pelo contexto social em que está inserido.

No caso de Offred, percebe-se a aceitação daquela identidade que não é a mesma de June, mas também que não há formas de subverter e nem talvez seja a característica mais significativa para a busca de mudança. Assim, mesmo em algo que parece tão insignificante como as cores, vê-se a exclusão e impossibilidade de qualquer multiplicidade e o destaque do diferente e também seu apagamento, já que somente pela vestimenta já se sabe a posição social em que se encontra, causando admiração e respeito ou desprezo.

Outro aspecto que busca o apagamento de identidades é o fato de as mulheres, independentemente de suas posições, não poderem ler, o que impossibilita uma das formas de vivenciar e descobrir-se. Assim, até mesmo as compras são realizadas a partir de *tickets* que indicam o produto em comércios que contêm em suas placas somente figuras simbólicas.

À nossa frente, à direita, fica a loja onde mandamos fazer vestidos. Algumas pessoas chamam de *hábitos*, uma boa palavra para eles. Hábitos são difíceis de abandonar ou despir. A loja tem uma enorme insígnia de madeira do lado de fora, com o formato de um lírio dourado; chama-se Lírios do Campo. Pode-se ver o lugar, debaixo do lírio, onde o nome inscrito foi apagado, repintado e coberto por uma tarja de tinta, quando decidiram que mesmo os nomes de lojas eram tentação demais para nós. Agora os lugares são conhecidos apenas pelas figuras desenhadas nas insígnias em madeira (ATWOOD, 2017, p. 36, grifos da autora).

Ao passar por esse lugar, Offred recorda-se de como era a liberdade vivida anteriormente: “Elas pareciam ser capazes de escolher. Nós parecíamos capazes de escolher naquela época. Éramos uma sociedade que estava morrendo, dizia tia Lydíia, de um excesso de escolhas” (ATWOOD, 2017, p. 36). O verbo utilizado remete a uma aparente liberdade, meras distrações que faziam algumas escolhas serem consideradas importantes e representativas na identidade, ao buscar uma individualidade e diferença no jeito de se vestir ou aproximar-se de alguma tendência da moda ou de estilo coletivo. Nesse sentido, ela ainda ressalta mudanças como a de não sofrer mais assédios sexuais na rua, o que também pode ser visualizado como uma forma de liberdade.

Existe mais de um tipo de liberdade, dizia Tia Lydíia. Liberdade para, a faculdade de fazer ou não fazer qualquer coisa, e liberdade de, que significa estar livre de alguma coisa. Nos tempos da anarquia, era liberdade para. Agora a vocês está sendo concedida a liberdade de. Não a subestimem (ATWOOD, 2017, p. 36).

Observando dessa perspectiva, há benefícios e malefícios em qualquer liberdade. Assim sendo, o que é melhor: poder ter uma aparente liberdade identitária e de escolhas ou estar preso em um sistema repressivo, mas livre de outros hábitos sociais que também aprisionavam anteriormente, como o de pensar como vestir-se para alguma ou outra situação, por medo do que poderia acontecer? Não há uma resposta para essa pergunta, pois é subjetiva: se para Tia Lydíia a “liberdade de” é algo positivo, para Offred isso não parece tão óbvio. No entanto, o que ela percebe é que, de alguma forma, a sociedade em que vive busca apagar qualquer outra versão sobre liberdade ou visões de mundo distintas, ao abordar que documentários que retratavam as Não Mulheres, pessoas que seguiam vertentes feministas, ateístas, entre outras, eram assistidos sem áudio:

Elas não tocam a trilha sonora, em filmes como esses, embora o façam nos filmes pornô. Querem que ouçamos os gritos e grunhidos e uivos do que supostamente deve ser dor extrema ou prazer extremo ou ambos ao mesmo tempo, mas não querem que escutemos o que as Não mulheres estão dizendo (ATWOOD, 2017, p. 145-146).

Nos capítulos intitulados “Noite”, Offred utiliza para narrar-se a si lembranças vividas, seja antes ou após a mudança social, reflexões sobre o que está vivendo e o que já viveu, numa espécie de viagens mentais que servem como um desabafo, uma forma de existir no mundo e de pensar como June, sem rastros e sem ninguém a observando, afinal, nesse contexto ficcional não há como controlar os pensamentos. É também a forma como ela pode criticar a sociedade em que vive e pensar em formas de subvertê-la ou nas barreiras existentes.

Gostaria de acreditar que isso é uma história que estou contando. Preciso acreditar nisso. Tenho que acreditar nisso. Aqueles que conseguem acreditar que essas histórias são apenas histórias têm chances melhores. Se for uma história que estou contando, então tenho controle sobre o final. Então haverá um final, para a história, e a vida real virá depois dele. Poderei recomeçar onde interrompi. Isso não é uma história que estou contando.

É também uma história que estou contando, em minha cabeça, à medida que avanço.

Conto, em vez de escrever, porque não tenho nada com que escrever e, de todo modo, escrever é proibido. Mas se for uma história, mesmo em minha cabeça, devo estar contando-a para alguém. Você não conta uma história apenas para si mesma. Sempre existe alguma outra pessoa.

Mesmo quando não há ninguém.

Uma história é como uma carta. *Caro Você*, direi. Apenas você, sem nome. Acrescentar um nome acrescenta *você* ao mundo real, que é mais arriscado, mais perigoso: quem sabe quais serão as probabilidades lá fora de sobrevivência, da sua sobrevivência? Eu direi *você, você*, como uma velha canção de amor. *Você* pode ser mais de uma pessoa.

Você pode significar milhares.

Não estou em nenhum perigo imediato, direi a você.

Fingirei que você pode me ouvir.

Mas não adianta, porque sei que não pode (ATWOOD, 2017, p. 52, grifos da autora).

Nesse trecho, ela nomeia um interlocutor desconhecido, “você”, entendendo que não narra somente ao eu, pois mesmo ao fazer isso, coloca-se como um tu. Assim a personagem começa a perceber-se como narradora, com um propósito, mesmo que ainda não saiba qual é. A partir disso, ocorrem mudanças como visualizar o quarto como *seu* espaço (2017, p. 63), ou seja, assumindo a identidade que lhe foi imposta para buscar o retorno a si, explorando-o até encontrar a frase “[n]olite te bastardes carborundorum” (ATWOOD, 2017, p. 65, grifo meu), a qual mesmo não compreendendo no momento lhe faz questionar sobre quem estava ali anteriormente e de que forma essa pessoa posicionou-se e como aquilo faz parte do que ela é. De certa forma, ao ler, ela traz para si a experiência vivida pela outra Aia, mesmo sem conhecê-la. Portanto, ela passa a entender-se como uma construção: “Aquilo a que chamo de mim mesma é uma coisa que agora tenho que compor, como se compõe um discurso. O que tenho de apresentar é uma coisa feita, não algo nascido” (ATWOOD, 2017, p. 82).

A partir desse contato, Offred passa a procurar saídas, aceitando sua posição e entendendo que somente aprendendo a lidar com ela poderá ter alguma opção de fuga e de recomeço. Dessa forma, sabe que necessita estar pronta caso exista alguma possibilidade de mudança.

Nenhuma esperança. Sei onde estou, e quem sou, e que dia é hoje. Esses são os testes, e estou sã. A sanidade é um bem valioso; eu a guardo escondida como as pessoas antigamente escondiam dinheiro. Economizo sanidade, de maneira a vir a ter o suficiente, quando chegar a hora (ATWOOD, 2017, p. 133).

No entanto, tal processo não é direto nem estável. Ora ela tem esperança de mudança, ora pensa que não há nenhuma solução possível.

O que preciso é de perspectiva. A ilusão de profundidade, criada por uma moldura, a disposição de formas numa superfície plana. A perspectiva é necessária. Caso contrário só existem duas dimensões. Caso contrário você vive com o rosto amassado contra uma parede, tudo um imenso primeiro plano, de detalhes, em close vistos de muito perto, cabelos, a trama do lençol da cama, as moléculas do rosto. Sua própria pele como um mapa, um diagrama de futilidade, riscado com linhas cruzadas de minúsculas estradas que levam a lugar nenhum. Caso contrário você vive no momento presente. Que não é onde quero estar. Mas é nele que estou, não há como escapar disso. O tempo é uma armadilha e estou presa nele. Tenho que esquecer meu nome secreto e todos os caminhos de volta. Meu nome agora é Offred, e aqui é onde vivo (ATWOOD, 2017, p. 173).

Assim, apoia-se na frase que havia visto no armário, mesmo a considerando inútil: “Por que ela escreveu isso, por que se deu ao trabalho? Não existe nenhum meio de sair daqui” (ATWOOD, 2017, p. 177). Ao aproximar-se do Comandante, Offred aproveita para tentar decifrar esse enigma, perguntando-lhe inocentemente o que essa significaria, sendo para ele uma piada traduzida em “não deixe que os bastardos esmaguem você” (ATWOOD, 2017, p. 224). Obviamente, em sua perspectiva, o significado leva a outro patamar, pois percebe que não é a única a procurar subverter a situação vivida, por mais que a saída encontrada pela outra Aia tenha sido a própria morte.

Entretanto, cabe pensar que mesmo Offred tendo pensamentos subversivos, não tem forças suficientes para enfrentar sozinha ativamente e precisa apoiar-se na figura do Comandante para conseguir pequenas conquistas que possam ajudá-la, mas quase sempre individuais, nunca pensando em algo coletivo, talvez pela impossibilidade em vista. Não é certo dizer que a Aia é egoísta ou que só pensa em si, pois ela não tem meios para fazer mais do que isso, não há como vencer o sistema. Isso é visível em sua ida à Casa de Jezebel junto ao Comandante e deparar-se com Moira, que mesmo tentado anteriormente subverter o sistema e conseguido fugir, também somente atuou para si e já havia aceitado as fronteiras coletivas.

- Moira - digo. - Você não está falando sério. - Ela agora está me assustando, porque o que ouço em sua voz é indiferença, uma falta de volição. Então, será que realmente fizeram isso com ela, tiraram-lhe alguma coisa, o quê?, que costumava ser uma parte tão essencial dela? Mas como posso esperar que Moira continue, com minha idealização de sua coragem, que viva à altura dela, que aja de acordo com ela, quando eu mesma não o faço?
Não quero que Moira seja como eu. Que desista, que aceite submeter-se, salve a própria pele. É nisso que se resume. Quero bravura de sua parte, valentia, heroísmo, combate individual. Algo que me falta (ATWOOD, 2017, p. 296).

Ao deparar-se com a cena final, na qual Offred consegue fugir com a ajuda da resistência, é interessante pensar se de alguma maneira isso é subversivo, por ela estar grávida e conseguir escapar, quebrando assim a sua função social, mesmo não sendo informado ao leitor qual é o seu destino e o que ocorre depois. De qualquer forma, talvez esse não seja o aspecto mais relevante da obra, mas sim como ela consegue deixar registrado sua narrativa, sua forma de ver o mundo em que vivia, já que outras pessoas que nascessem naquele contexto já não teriam outra experiência comparativa e possivelmente aceitariam aquela realidade com maior facilidade, perpetuando-a.

Portanto, percebe-se que a manutenção e a subversão identitária está presente apenas no campo discursivo, já que Offred não possui forças para combater às fronteiras delimitadas pelo sistema social autoritário em que vive. No entanto, isso não faz seus feitos individuais menos importantes do que se fosse alguma conquista coletiva e mais evidente. Offred não permite o esquecimento de June, de sua vida e de como todas as experiências ainda a fazem diferente das outras Aias e a fazem um sujeito único. É ao narrar-se que mostra sua individualidade e mostra sua subversão, já que em Gilead todos deveriam apenas cumprir seu papel sem questionar os motivos, ato que a narradora-personagem não realizou. Dessa maneira, mostra a fluidez de sua identidade, já que ora porta-se em sua posição social, ora demonstra sua subjetividade, refletindo que mesmo a liberdade anterior era abstrata e buscando continuamente formas de liberdade mesmo em um sistema repressivo.

Entretanto, Atwood (2017) complica ainda mais a narrativa, ao escrever um epílogo vivenciado séculos depois, tratando-se do Décimo Segundo Simpósio sobre Estudos Gileadeanos, com a palestra do Professor James Darcy Pieixoto, que mostra ao leitor que a narrativa escrita de Offred foi realizada por pesquisadores a partir de um conjunto de gravações deixadas em fitas-

cassetes, alegando que não havia certeza acerca da legitimidade de sua história, podendo não ser confiável em sua integralidade (BUCHWEITZ, 2018). Assim, ao mesmo tempo em que mostra que há um processo de edição que está influenciado por seus pontos de vistas, destacando-se que em seu discurso há um posicionamento extremamente sexista, faz o leitor refletir acerca do que é verídico ou não na narrativa que acaba de ler.

Dessa forma, sua alegação é feita por fundamentos machistas, no sentido de questionar o que uma mulher vivenciou e narrou acerca de si em uma sociedade repressiva, ou realmente deve-se ler com cuidado uma experiência de mundo, que certamente será distinta de outra, como de qualquer outra Aia ou de uma Esposa ou Comandante, por sua subjetividade? De qualquer maneira, essa talvez seja a motivação da obra, mostrar ao leitor que o mundo que para uns é sonho, para outros é pesadelo.

Referências

- ATWOOD, Margaret. **O conto da aia**. Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- AZEVEDO, Silvia Régia Martins de. **Memória e identidade em *The Handmaid's Tale* de Margaret Atwood**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras), Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Estadual do Piauí, Teresina. 2015.
- BUCHWEITZ, Wendel Wickboldt. O conto da aia: a questão da legitimidade da narrativa de Offred. In: Mostra de Produção Universitária, 17., 2018, Rio Grande. **Anais[...]** Rio Grande: meio digital. 2018. Disponível em: <https://mpu.furg.br/anais-mpu-2018-encontro-de-pos-graduacao>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. 287 p.
- HILÁRIO, Leomir Cardoso. Teoria crítica e literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. In: **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 201-215, 2013.
- KRÜGER, Luana de Carvalho; MARKS DE MARQUES, Eduardo. O corpo-objeto em O conto da aia: a desperformatização do corpo da mulher no universo distópico do romance. In: CUNHA, Andrei dos Santos; FERREIRA, Cinara; NEUMANN, Gerson Roberto; BITTENCOURT, Rita Lenira de Freitas (Org.). **Ilhas literárias: estudos de transárea**. 1. ed. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018. p. 512-523.
- LARROSA, Jorge Bondía. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. **La experiencia de la lectura**. 2. ed. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.
- LIMA, Paula Bastos de. **A representação da mulher em O conto da aia: a influência da cultura patriarcal na percepção da mulher**. 2017. 34 f. Monografia (Bacharelado em Letras – Língua Inglesa e Respectiva Literatura) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília. 2017.
- MARKS DE MARQUES, Eduardo. Da centralidade política à centralidade do corpo transumano: movimentos da terceira virada distópica na literatura. In: **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 10-29, 2014.
- RÜSCHE, Ana. **Utopia, feminismo e resignação em *The left Hand of Darkness* e *The Handmaid's Tale***. 2015. 131 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários e Linguísticos em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.
- Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020

LEITURA E LITERATURA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFLEXÕES ACERCA DO SEMANTISMO SOCIAL EM *DON QUIJOTE DE LA MANCHA*, DE MIGUEL DE CERVANTES

Jéssica Iung⁹
Marianna Rego¹⁰

Resumo

O trabalho aqui proposto apresenta uma relação entre a leitura e o texto literário em língua estrangeira a partir da concepção de semantismo social apresentado por Benveniste (1989). Para isso, escolhemos o capítulo XXII que compõem o livro *Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes (1605), para a realização da análise. Selecionamos esse trecho, pois, com base no diálogo presente nesse capítulo, é possível promover uma reflexão acerca da sociedade contemporânea de Cervantes.

Palavras-chave: leitura; ensino de língua espanhola; texto literário; semantismo social

Abstract

The work proposed here presents a relationship between reading and the literary text in a foreign language based on the concept of social semantism presented by Benveniste (1989). For that, we chose chapter XXII that make up the book *Don Quijote de La Mancha*, by Miguel de Cervantes (1605), to carry out the analysis. We selected this passage because, based on the dialogue in this chapter, it is possible to promote a reflection on the Cervantes' contemporary society.

Keywords: reading; Spanish language teaching; literary text; social semantism

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar a função humana.
Antonio Candido

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo promover uma reflexão sobre relação entre a leitura, a utilização de texto literário no ensino de Espanhol como LE e o semantismo social proposto por Benveniste no texto “Estrutura da Língua e Estrutura da Sociedade” (1989). Dessa forma, realizaremos uma breve retomada da concepção de leitura, de ensino de espanhol como LE, dos tópicos norteadores sobre semantismo social de Benveniste (1989). Assim, posteriormente, aplicaremos esses conceitos na análise de *Don Quijote de La Mancha* (1605), de Miguel de Cervantes, mais especificamente, o capítulo XXII.

Para tanto, partimos da compreensão de que a presença do texto literário, nas aulas de Espanhol como LE, é importante. Assim, o aluno tem a possibilidade de estabelecer um diálogo com novas culturas e novas relações sociais. Dessa forma, é fomentado o conhecimento

⁹ Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

¹⁰ Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

diversificado da língua, isto é, para além das estruturas linguísticas¹¹. Por ser uma língua latina, o Espanhol apresenta semelhanças em relação ao Português brasileiro em alguns aspectos. Entretanto, as duas línguas têm diferenças nas estruturas e no vocabulário. Por isso, sua aprendizagem é relevante. Além disso, como destaca Damasseno (2016), o Espanhol é a língua oficial em 21 países e é segunda língua estrangeira mais falada no mundo. A localização geográfica do Estado do Rio Grande do Sul favorece o ensino dessa língua, porque fazemos fronteiras com diversos países falantes de espanhol. (DAMASSENO, 2016). Por isso, Damasseno (2016) afirma, com base em Sedycias (2005), que

no mundo de hoje, a Língua Espanhola ocupa uma posição de grande importância, de tal modo que ignorá-la no contexto universitário tem implicações de cunho comercial, econômico, acadêmico e até mesmo pessoal para os indivíduos e para a sociedade em âmbito mais geral. (DAMASSENO, 2016, p. 12)

Além do contexto de nível superior, compreendemos que o nível básico também abarca essas reflexões. A interação com textos em outras línguas acarreta melhor compreensão e atuação como indivíduo em sociedade. Assim, o ensino de uma língua estrangeira tem o potencial de abarcar diversos aspectos que vão além da gramática da língua.

Para Umberto Eco (2011, p. 11), a literatura contribui para “formar a língua, cria identidade e comunidade”. Dessa forma, Eco (2011, p. 15) destaca que, “as personagens migram” e, conseqüentemente, invadem o imaginário social, como é o caso, por exemplo, dos contos de fadas. Dessa forma, por estar presente na sociedade, a literatura exerce uma função social e

corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a humanidade. (CANDIDO, 2011, p. 188)

Na literatura, segundo Candido (2011, p. 177), encontramos “os valores que a sociedade preconiza, ou que considera afetivo”. Por isso, conforme o autor, “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e de educação, entrando nos currículos” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Com base nisso, compreendemos que, em relação aos diversos artefatos culturais que auxiliam o aluno a reconhecer e a compreender outras culturas, o texto literário possibilita esse encontro. Por isso, o ensino de uma língua adicional tem o potencial de abarcar diversos aspectos que vão além da gramática da língua. Então aprender uma nova língua é entrar em contato com uma nova realidade, bem como um novo jeito de compreender e de interpretar o mundo. Assim sendo, o ensino de língua estrangeira, ao abarcar textos literários, promove “novas dimensões e caminhos para que o processo de aprendizagem do aluno inclua questões culturais e [...] potencializa a formação de um ser humano completo e consciente”. (MUNIZ; CALVACANTE, 2009, p. 52). A articulação entre a leitura, o texto literário em língua estrangeira e o semantismo social torna-se importante, pois possibilita apreciação dos níveis significativos dos vocabulários de uma língua e, conseqüentemente, essa perspectiva acarreta uma leitura crítica de textos. Portanto, a relação dessa tríade será aprofundada nas próximas sessões.

¹¹ Sobre o ensino dos aspectos estruturais, é importante ressaltar que este artigo não tem a pretensão de negar o ensino da gramática nas aulas de língua estrangeira, pois compreendemos que o ensino dessa destreza é necessário para aprendizagem da língua em questão.

Para além do código linguístico: a leitura e o texto literário em um entrelaçar emancipatório

Uma das destrezas desenvolvidas no ensino de uma LE é a leitura. Segundo Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, ou seja, “envolve a presença de um leitor ativo que processa e [que] examina o texto”. (SOLÉ, 1998, p. 22). Ademais, a relação entre essas duas entidades é direcionada a partir de um objetivo e uma finalidade de leitura. Estes objetivos de leitura são diversos: “devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta”. (SOLÉ, 1998, p. 22). Dependendo do objetivo da leitura, a interpretação do texto pode modificar-se, mesmo que o conteúdo do texto permaneça invariável.

O ato de ler não é apenas decodificar os signos linguísticos ou descobrir o sentido que o autor deu ao texto, pois é “uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”. (SOLÉ, 1998, p. 22). Assim, a perspectiva adotada pela autora é a interacionista, isto é,

intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, ideias, e experiências prévias, precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Portanto, a leitura é um processo ativo, pois leitor realiza hipóteses durante o ato de ler. Outro aspecto que interfere no processo de interação entre texto e leitor é o conhecimento prévio sobre assunto tratado no texto. Para Gelabert, Bueso e Benítez (2002, p. 24), a leitura é um processo que integra os conhecimentos e os esquemas de uma determinada cultura e a informação derivada do texto. Promover, então, o conhecimento de esquemas de aspectos culturais significa que o aluno deve estar em contato com diversos materiais autênticos os quais construam esse embasamento cultural para o aluno. Sobre a indissociabilidade do ensino de língua estrangeira com os aspectos culturais, Miguel e Ferreira (2014, p. 448) ressaltam o seguinte:

[a] língua não é apenas um conjunto de normas gramaticais, desassociada da cultura a qual está inserida. Uma série de fatores estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira que levam o usuário a conhecer os contextos de uso, as justificativas e motivações de seus usuários nativos.

Em relação aos diversos artefatos culturais que podem ser utilizados em uma aula de ELE, destacamos para esse trabalho, a literatura como um meio para acessar momentos sociais da cultura espanhola, pois, como afirma Ferreira (2012, p. 78, tradução nossa)¹²,

ao mobilizar o imaginário, a reflexão crítica sobre temas diversificados e o ensino sobre aspectos históricos, culturais e pragmáticos de determinada época, modificamos ou transformamos a maneira de pensar, o imaginário coletivo e a percepção do passado, presente e perspectivas de um futuro melhor.

¹² No original: “al mobilizar el imaginario, la reflexión crítica sobre temas diversificados y la enseñanza sobre aspectos históricos culturales y programáticos de determinada época, cambiamos o transformamos la manera de pensar, el imaginario colectivo y la visión del pasado, presente y perspectiva de un futuro mejor”. (FERREIRA, 2012, p. 78).

Dessa forma, o texto deixa de ser um pretexto para questões gramaticais e torna-se um espaço para uma leitura efetiva, como foi mencionado, anteriormente, com base em Solé (1998). Além disso, proporciona uma visão crítica sobre aspectos históricos, sobre a sociedade.

Segundo Ferreira (2012), ao longo dos anos, a literatura tem assumido diferentes objetivos dentro da sala de aula. Assim, dependendo do enfoque que estava em voga, poderia assumir um “papel principal ou ser totalmente esquecida”¹³. (FERREIRA, 2012, p. 75, tradução nossa). Apesar das modificações sobre o foco, a autora afirma que “língua e literatura devem ir de mãos dadas, assim como é impossível dissociar língua e cultura(s)”. (FERREIRA, 2012, p. 75, tradução nossa)¹⁴. Além de apresentar uma nova cultura para o aluno, a literatura promove

questionamentos, (re)descobertas, (re)definições e acarreta constantes modificações (internas e externas). A leitura de textos literários pode e deve ser motivadora, estimulante e significativa, propondo, aceitando e vencendo desafios na nossa vida cotidiana. Ao proporcionar a aproximação do texto literário, incentiva-se a imaginação, motiva o aluno, promove a interação e desperta e encoraja tanto o leitor como o escritor que se encontram dormidos dentro de nós. (FERREIRA, 2012, p. 76)¹⁵

Para isso, é importante respeitar e valorizar os significados realizados pelos alunos, bem como sua bagagem de leitura, assim, promovendo e incentivando a formação leitora do público discente e a constituição de um leitor autônomo. (COSSON, 2018).

De acordo Reyes (1984 apud SIQUEIRA; DAVID, 2019, p. 92), é indissociável o ensino de língua da literatura, “pois esses conceitos se amalgamam de uma maneira quase automática e indissociável, formam um sintagma coeso”. Ademais, os autores destacam que não há uma ordem de ensino desses elementos, pois “deve-se observar a competência do falante/leitor, seu conhecimento linguístico e sua capacidade de explorar habilidades cognitivas de uma relação autotélica com a língua”. (1984 apud SIQUEIRA; DAVID, 2019, p. 92). Assim, a relação entre a linguística e a literatura se mostram importantes quando pensamos o ensino de literatura que, nesse contexto, está associado ao ensino de língua estrangeira. Com base nesse interlaço, exploraremos, nos próximos itens, a relação entre a concepção de semantismo social proposta por Benveniste e o texto literário em língua espanhola, mais especificamente, *Don Quijote de la Mancha*.

Semantismo social de Benveniste: o léxico para além da nomeação

No texto “estrutura da língua e estrutura da sociedade”, Benveniste (1989) evidencia a possibilidade de a língua instaurar o semantismo social na sociedade. Para isso, é importante compreender a relação entre língua e sociedade apreendida pelo linguista. Sendo assim, o autor inicia o artigo salientando que

¹³ No original: “papel principal y por outro fue totalmente olvidada”. (FERREIRA, 2012, p. 75).

¹⁴ No original: “lengua y literatura deben ir de la mano, así como es imposible dissociar lengua y cultura(s)”. (FERREIRA, 2012, p. 75)

¹⁵ No original: cuestionamentos, (re)descubrimientos, (re)redificiones y acarrea constantes cambios (internos y externos). La lectura de textos literarios puede y debe ser motivadora, estimulante y significativa, proponiendo, aceptando y venciendo desafíos en nuestra vivencia cotidiana. Al proporcionar el acercamiento al texto literario, uno incentiva la imaginación, motiva el alumno, promueve la interacción y despierta e incita tanto el lector como el escritor que se encuentran dormidos dentro de nosotros. (FERREIRA, 2012, p. 76)

[a] linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Consequentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro. A partir deste momento, a sociedade é dada com a linguagem. Por sua vez, a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação. (BENVENISTE, 1989, p. 93)

Ademais, como a sociedade se constitui com base na linguagem, pressupõe-se que sociedade e linguagem estão relacionadas. Apesar de língua e da sociedade estarem imbricadas, há tipos de relação entre as respectivas estruturas, segundo o autor.

Tanto a língua quanto a cultura são “grandezas não-isomórficas”, pois as suas estruturas organizacionais são distintas. A primeira é “a base da estrutura linguística é composta de unidades distintivas que se definem por quatro caracteres: elas são unidades discretas, são em número finito, são cambiáveis e são hierarquizadas”. (BENVENISTE, 1989, p. 95). Já a segunda é “de natureza dupla”. Segundo o autor,

existe de um lado um sistema relacional, que é chamado o sistema de parentesco; e de outro um sistema de relações, de visão, é o sistema das classes sociais que é agenciado pelas funções de produção. (BENVENISTE, 1989, p. 95)

Dessa forma, observamos que não há correspondência estrutural entre as duas entidades. Porém, isso é, segundo Benveniste, um “ponto de vista sumário”. Dessa forma, é importante ultrapassá-lo. Assim, o autor nos apresenta seu ponto de vista em relação a comparação entre língua e cultura. Sendo assim, para Benveniste há dois níveis distintos para cada entidade, conforme apresenta no seguinte quadro:

Figura 1

| | Língua | Sociedade |
|--------------------------|---|--|
| Nível histórico | Idioma empírico, histórico: chinês, francês. | Dado empírico, histórico: sociedade chinesa, sociedade francesa. |
| Nível fundamental | Sistema de formas significantes. Condição primeira da comunicação. | Coletividade humana. Base e condição primeira da existência dos homens. |

Fonte: Knack (2016)

Assim, é possível a relação entre língua e sociedade a partir desses níveis. Por isso, há ocorrência de duas respostas distintas ao questionamento sobre a relação entre língua e sociedade. Porém, no nível fundamental, podemos perceber homologia, pois

[a]lguns caracteres são comuns a uma e a outra, à língua e à sociedade – repito eu – nesse nível [fundamental]. Língua e sociedade são para os homens realidades inconscientes, uma e outra representam a natureza, se assim se pode dizer, o meio natural e a expressão natural, coisas que não podem ser imaginadas como ausentes. Uma e outra são sempre herdadas, e não se imagina no exercício da língua e na prática da sociedade, neste nível fundamental, que tenha podido existir um começo tanto em uma quanto em outra. (BENVENISTE, 1989, p. 96)

Além disso, é impossível para homem mudar essas realidades. Entretanto,

o que os homens veem mudar, o que eles podem mudar, o que eles efetivamente mudam através da história, são as instituições, às vezes a forma inteira de uma sociedade particular, mas nunca o princípio da sociedade que o suporte e a condição da vida coletiva e individual. Da mesma maneira o que muda na língua, o que os homens podem mudar, são as designações, que se multiplicam, que se substituem e que são sempre conscientes, mas jamais o sistema fundamental da língua. (BENVENISTE, 1989, p. 96)

Essas multiplicações ocorrem, porque novas necessidades surgem nas relações e nas organizações sociais. Por isso, para Benveniste a relação entre língua e sociedade é de interpretante com o interpretado. Dessa forma, ele considera a língua como meio de análise da sociedade. Sendo assim, as duas estão, segundo o linguista, em uma relação sincrônica e semiológica. A partir disso, o autor funda duas proposições: “em primeiro lugar, a língua é o interpretante da sociedade; em segundo lugar, a língua contém a sociedade. (BENVENISTE, 1989, p. 97). O linguista, então, tem como justificativa da primeira a preposição segunda, isto é, “a língua como interpretante da sociedade, é dada pela segunda: a língua contém a sociedade”. (BENVENISTE, 1989, p. 97). Essa relação pode ser observada a partir duas perspectivas: 1) pode-se estudar a língua “sem referir a seu emprego na sociedade”. (BENVENISTE, 1989, p.98). Por outro lado, “é impossível descrever a sociedade, descrever a cultura fora de suas expressões linguísticas”. (BENVENISTE, 1989, p. 98). Por conseguinte, o linguista afirma que “a língua inclui a sociedade, mas não é incluída por estas; 2) “a língua fornece a base constante e necessárias da diferenciação entre o indivíduo e sociedade”. (BENVENISTE, 1989, p. 98). Portanto, “a língua exerce um poder coesivo, pois ‘é uma identidade em meio às diversidades individuais’, daí resultando seu caráter paradoxal de ser imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade”. (KNACK, 2016, p. 67).

A língua contém a sociedade, bem como o aparelho conceitual. Dessa maneira, a língua “ao mesmo tempo, em virtude de um poder distintivo, ela configura a sociedade e instaura aquilo que se poderia chamar de semantismo social” (BENVENISTE, 1989, p. 100). Esse âmbito da língua está diretamente relacionado com o aspecto do vocabulário da língua, isto é, o léxico que compõe uma sociedade. Por isso, apresentaremos, na próxima seção, uma breve articulação entre a teoria benvenistiana e o capítulo XXII de *Don Quijote de La Mancha*.

Don Quijote e Sociedade: análise do semantismo social

A relação entre a língua e a sociedade a partir do vocabulário, apresenta-nos, segundo Benveniste (1989), o léxico para além da nomeação do mundo. Para o linguista, as maneiras de designações que estão instauradas, na sociedade, carregam os ecos da vida e da organização social, bem como “sobre os regimes políticos, sobre os modos de produção que foram sucessivas ou simultaneamente empregados” (BENVENISTE, 1989, p. 100). A partir dessa perspectiva, compreendemos, então, poder observar, na literatura, esses ecos do passado que possam contribuir para um ensino de LE e para uma leitura literária emancipatória. Segundo Cosson (2018), o cânone literário também é importante para o ensino, pois este possibilita o encontro com outras realidades e com identidade cultural de uma dada sociedade. Sendo assim, faremos para essa breve reflexão o capítulo XXII de *Don Quijote de la Mancha*.

A triste figura faz parte do cânone da Literatura Ocidental. Cervantes, em *Don Quijote*, narra a história de um fidalgo com aproximadamente cinquenta anos o qual, pelos motivos “de dormir pouco e ler muito, secou-lhe o cérebro”. (CERVANTES, 1994, p. 37).¹⁶ Por causa disso, ele crê que é um cavaleiro andante. Portanto, a narrativa é composta pelas aventuras deste personagem que está diacronicamente na sociedade contemporânea, ou seja, imagina-se em um mundo que nunca existiu – o ambiente dos cavaleiros andantes (LLOSA, 2015, p. 13). Por isso, *Don Quijote* é considerado um louco pelas pessoas que o conhecem.

A obra propõe aos leitores diversas possibilidades de análises, isto é, tanto sobre a loucura, a ironia, a criação literária quanto sobre a sociedade contemporânea de Miguel de Cervantes. Por isso, neste trabalho, analisaremos vocabulário que “conserva[m] testemunhos insubstituíveis sobre as formas e as fases da organização social” (BENVENISTE, 1989, p. 100).

Ao longo da narrativa, percebemos diversas críticas à sociedade, pois *Don Quijote* “apesar de suas loucuras, fazia uma crítica séria sobre os problemas da época” (GUTIÉRREZ, 2017, p. 10)¹⁷. Según Gutiérrez (2017), um dos temas centrais de *Don Quijote* é a liberdade. A partir de este tópico é possível “entender melhor o século que reflete e a sociedade que estava fotografada em suas páginas” (GUTIÉRREZ, 2017, p. 02)¹⁸. Sendo assim, analisaremos o seguinte trecho com o diálogo entre Quijote e Sancho:

[...] vio na estrada que iam uns doze homens, a pé, enfiados como contas de rosário numa grande corrente de ferro que os prendia pelos pescoços, e todos com algemas nos pulsos. Também vinham com eles dois homens a cavalo e dois a pé; os cavaleiros, com espingardas de pederneira, os outros com dardos e espadas. Mal os viu, Sancho Pança disse:

– É uma corrente de galeotes, gente que vai forçada a remar nas galés do rei.

- Como gente forçada? – perguntou dom Quixote. – É possível que o rei force alguém?
- Não disso isso. – respondeu Sancho. – É gente que por causa de seus delitos foi condenada a servir ao rei nas galés, em trabalho forçados.
- Em suma, replicou dom Quixote –, seja como for. Essa gente vai levada pela força, não pela própria vontade.
- Isso mesmo – disse Sancho.
- Pois então – disse seu amo –, aqui se enquadra o exercício da minha profissão: desfazer opressão e socorrer os miseráveis”.
- Veja vossa mercê – disse Sancho – que a justiça, que é o proprio rei, não oprime nem ofende semelhante gente, apenas castiga por causa de seus crimes. (CERVANTES, 2012, p. 252)¹⁹

¹⁶ No original: “del poco dormir y del mucho ler se le secó el cerebro”. (CERVANTES, 1994, p. 37).

¹⁷ No original: “a pesar de sus locuras, hacia una crítica seria de los problemas de época”. (GUTIÉRREZ, 2017, p. 10)

¹⁸ No original: “entender mejo el siglo que refleja y la sociedad que quedaba fotografiada en sus páginas”. (GUTIÉRREZ, 2017, p. 02).

¹⁹ Em espanhol: “[...] vio que por el camino que llevaba venía hasta doce hombres, a pie, ensartados como cuentas en una gran cadena de hierro, por los cuellos, y todos con esposas las manos. Venían ansimismo con ellos dos hombres de a caballo y dos de a pie; los de a caballo, con escopetas de ruedas, y los de a pie, con dardos y espadas; e que así como Sancho Panza los vido, dijo:– Ésta es cadena de galeotes, gente forzada del rey, que va a las galeras.–¿Cómo gente forzada? – preguntó Don Quijote –. ¿Es posible que el rey haga fuerza a ninguna gente?–No digo eso – respondió Sancho –, sino que es gente que por sus delitos va condenada a servir al rey en las galeras, de por fuerza, y no de su voluntad. –Así es – dijo Sancho. – Pues desa manera – dijo su amo –, aquí encaja la ejecución de mi oficio: desfacer y socorrer y acudir a los miserables. [...]”. (CERVANTES, 1994, p. 209).

Neste trecho, percebemos a insatisfação de Quijote ante a situação dos prisioneiros do rei. Nesse recorte, destacamos o léxico “galeotes”. Este é um vocabulário específico para um tipo de prisioneiro, bem como está em desuso. Como define Sancho, galeotes são “gente forçada a remar nas galés para o rei”, pois tinham cometido crimes. Além disso, a palavra galeote nos remete ao momento de organização social da Espanha da época. Segundo De la Heras (2002), os galeotes eram “durante os séculos XVI e XVII a maioria dos remadores [...]. Eles constituíam 73% da força disponível [para remar nas galés]”²⁰(DE LA HERAS, 2000, p. 289-290). A maioria das galés de esta época eram utilizadas para as expedições expansionistas da Espanha e da Europa.

A partir dessa análise do vocabulário “galeotes” podemos compreender algumas das características sociais da Espanha, bem como promover o encontro do aluno com a organização social da Espanha do início do século XVII. Dessa forma, o processo de leitura e de interpretação abarca movimentos de sentidos que ultrapassam a decodificação do sistema linguístico em LE. Além disso, na continuação do episódio destacado, o fidalgo solicita que os galeotes falem sobre os crimes que cometerem. Ao escutar as justificativas, Don Quijote espantava-se com os crimes, pois não eram atitudes que justificassem as penas. Os atos cometidos pelos galeotes foram ações em tentativa de sobrevivência diante da situação que o povo estava passando naquele período. Esta possibilidade de interpretação também é corroborada pelo fato de Cervantes trazer, para o seu discurso, a menção de *Lazarillo*, como segue no seguinte trecho: “um dos presos, Ginés de Pasamonte, está escrevendo um livro que “[é] tão bom que faz *Lazarillo de Tormes* comer poeira”. (CERVANTES, 2012, p. 259, grifo do autor)²¹.

Assim, com base em Walter Benjamin (2012), podemos destacar que, nesse episódio, é relatado ao leitor a história dos vencidos, ou seja, é mostrado um outro lado da Espanha expansionista que pouco é contada. O vocabulário “galeotes”, então, carrega “testemunhos [...] sobre as formas e fases da organização social”. (BENVENISTE, 1989, p. 100). Dessa forma, a compreensão do sentido desse termo, além de trazer a estrutura social e econômica da época em questão, possibilita um olhar para o outro lado da história do período de expansão da Espanha, pois o “pretensu historiador neutro, que acede aos fatos ‘reais’, na verdade apenas confirma a visão dos vencedores, dos reis, dos papas, dos imperadores [...] de todas as épocas”. (LÖWY, 2005, p. 65). Portanto, essa história contada pelos vencedores é uma história linear e gloriosa, como percebemos nas histórias sobre os heróis cavaleirescos os quais mostram uma atitude de caráter servil em relação ao rei e às grandes batalhas. Porém, quando a voz dos galeotes é colocada dentro do discurso, apresentada outra perspectiva da história oficial contada pelos vencedores.

Considerações finais

Neste trabalho, a concepção de semantismo social de Benveniste serviu como base para relacionar a perspectiva de leitura interacional e a utilização da literatura como artefato pedagógico no ensino de LE, pois relaciona língua e cultura. Assim, possibilitando uma visão crítica sobre os fatos sociais e históricos constitutivos da sociedade da língua alvo.

A partir desse entrelaçamento, é possível realizar uma leitura crítica da obra *Don Quijote de la Mancha*, pois o aluno adentra em níveis de leitura que vão além do sentido explícito da obra, isto é, a loucura e a sátira sobre temática de cavalaria. Assim, com base na análise de um diálogo entre Don

²⁰ No original: durante los siglos XVI y XVII la mayoría de los remeros [...]. Ellos constituyeron el 73% de la fuerza disponibles”. (DE LA HERAS, 2000, p. 289-290).

²¹ Em espanhol: “Es tan bueno – respondió Ginés –, que mal año para *Lazarillo de Tormes*”. (CERVANTES, 1994, p. 215)

Quijote e Sancho Panza e nos sentidos que o termo “galeote” remete, compreendemos uma outra perspectiva da história o oficial, bem como a estrutura social da Espanha do início do século XVII.

Referências

- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de la Mancha I. Espanha: PML Ediciones, 1994.**
- CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote de la Mancha. Tradução: Ernani Ssó. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.**
- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, ed. especial, 1999. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Acesso em: 11 jul. 2019.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: Teoria e Prática*. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.
- DAMASSEN, Amanda. *A perspectiva do letramento crítico no ensino de espanhol instrumental*: discutindo caminhos para criação de materiais de ensino. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.
- ECO, Umberto. Sobre a literatura. In: ECO, Umberto. *Sobre a literatura*: ensaios. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBols, 2011.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. *Eutómia*, v. 1, n. 10, p. 74-89, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/811/598>. Acesso em: 10 jul. 2019
- GELABERT, José; BUESO, Isabel; BNITEZ, Pedro. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Arco/Libro: Madrid, 2002.
- GUTIÉRREZ, Lourdes Royano. **El Quijote: Crítica social y moral de su época. España: Universidade de Cantabria, 2017. (Conferência)**
- KNACK, Carolina. **Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino. 2016. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.**
- LLOSA, Mario Vargas. *Una novela para el siglo XXI*. In: CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2015.
- LÓWY, Michel. **Aviso de incendio. Tradução: Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.**
- MIGUEL, Thalita Aguiar Molin; FERREIRA, Cláudia Cristina. In: **VIII Colóquio de Estudos Literários, 2014, Londrina. Anais. Londrina: Colóquio de estudos literários, 2014.**
- MUNIZ, Camila Dantas; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira. Hologos, ano 25, vol. 4, p. 49-56, 2009. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOGOS/article/view/345>. Acesso em: 10 jul. 2019.**
- SIQUEIRA, Kênia Maria Freitas; DAVID, Nismária Alves. A leitura literária em sala de aula: uma prática interdisciplinar. In: CAMARGO, Goiandira Ortiz de; DAVID, Nismária Alves. *Leitura literária, crítica e ensino* (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.
- Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020

JOSEFINA PLA CONTISTA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA OBRA *LA PIERNA DE SEVERINA* (1983)²².

Júlio Marques²³

Resumo

O presente estudo visa propor diálogos sobre a contística da escritora Josefina Plá, especificamente sobre sua obra *La pierna de Severina*, de 1983. Objetivamos aqui indagar o lugar que os povos originários ocupam nestas narrativas situadas no contexto paraguaio, bem como pensar em aspectos teórico-metodológicos para a sistematização e análise.

Palavras-chave: Josefina Plá; Contos; Literatura Paraguaia; Povos originários.

Abstract

This study aims to propose dialogues about the storytelling of the writer Josefina Plá, specifically about her work *La pierna de Severina*, from 1983. We aim here to investigate the place that the original peoples occupy in these narratives located in the Paraguayan context, as well as to think about theoretical and methodological aspects for systematization and analysis.

Keywords: Josefina Plá; Tales; Paraguayan Literature; Native peoples.

Introdução

Há em todo registro escrito uma série de escolhas que delimitam o caminho seguido pelo texto, escolhas estas que passam primeiramente pela subjetividade de quem está escrevendo, trazendo traços de sua trajetória, dos fatos a que foi exposto, dos momentos vividos, das trocas de saberes e experiências, mas também se construindo por uma série de refrações no/do seu entorno, tornando cada vez mais complexa a rede de vozes e elementos que compõem o objeto final, agora na mão do leitor – o livro. Interessa-nos, assim, entender as entrelinhas que compõem as narrativas dessa obra, analisar estes retratos cotidianos a partir das fissuras sócio históricas, estudar a construção desses sujeitos que não figuram no grande escalão do cânone literário, mas que formam parte importante de uma também importante parte da população, periférica e marginada.

Dito isso, o interesse pelas temáticas aqui abordadas datam do ano de 2009 e se constroem justamente em um momento de intercâmbio cultural e acadêmico realizado no Paraguai. A perspectiva de mobilidade nos é muito cara, sobretudo para quem trabalha com línguas, literaturas e culturas diversas, uma vez que é um momento em que objetos e sujeitos de estudo encontrados em inúmeras bibliografias se fazem presentes, ao vivo e a cores, proporcionando processos de refração que vão muito além da exposição virtual a que estamos acostumados. No momento referido, houve um choque com a realidade do indígena em um país que tem a sua base nesses povos, que alicerçaram o que hoje se nomeia nação. É extremamente chocante pensar que em um país onde a maior parte da população é, pelo menos, parcialmente indígena, que utiliza o guarani em seu dia a dia, que usa de elementos materiais e de cultura alimentar trazidos de geração em geração através de tradições de transmissão oral, sempre carregadas de elementos simbólicos e significados

²² Artigo elaborado no período de 08/2016 a 07/2017, no âmbito do projeto de pesquisa Mobilidades culturais na literatura latino-americana contemporânea (BANPESQ/THALES 2015018157), coordenado pela Prof. Dra. Maria Josele Bucco Coelho. Pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Paraná (IC/UFPR), com financiamento da Fundação Araucária.

²³ Licenciado e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná.

conhecidos, desenvolvidos e ensinados pelos mais antigos, numa perspectiva de valorização desses saberes populares hoje, literalmente, jogados às margens, das cidades, das ruas, da sociedade.

Escolhemos como objeto de estudo parte da obra contística da escritora Josefina Plá acreditando no valor significativo das personagens por ela construídas e das narrativas por elas protagonizadas. A escritora, espanhola de nascimento, paraguaia de vida, que soube tão bem construir um retrato de uma sociedade fundada sobre o sangue e a história dos povos originários, retrato este feito a partir de fissuras pouco ou nunca exploradas por outros literatos compatriotas.

Recorte e análise

Delimitamos nosso recorte na literatura paraguaia, pelo contato com a produção literária e cultural, de forma mais geral. Pensando nesta produção, uma quantidade significativa de pesquisas se concentra na obra de Augusto Roa Bastos (1917-2005), sobretudo quando pensamos no âmbito dos estudos realizados no Brasil. Rodrigues afirma que:

Pouco se conhece de literatura paraguaia no âmbito brasileiro, mesmo entre os estudiosos das literaturas de língua espanhola. Geralmente, nos programas de literatura latino-americana a única presença paraguaia é de Augusto Roa Bastos, com sua principal obra: *Yo el supremo* (1974). Isso se deve, entre outros motivos, a que Roa é o único paraguaio a ganhar o Prêmio Cervantes, em 1989, tornando-se um dos autores canônicos da literatura de língua espanhola. (RODRIGUES, 2018, p.17)

Por acreditar que há uma fortuna crítica bastante ampla, fazendo jus à importância deste literato, optamos por outros caminhos, explorando o trabalho de Josefina Plá (1903-1999), acreditando na relevância seguir com a disseminação de pesquisas sobre esta importante escritora. Entre os trabalhos mais relevantes para a área, escritos nos últimos anos, destacamos: Dora Angélica Segovia de Rodrigues (2000), em sua dissertação *Kuatiá Mbaapó: Josefina Plá e a poesia do ñanduti, gusta vo?*²⁴; Caroline Touro Beluque (2010), em sua dissertação *Vozes na fronteira: transculturalidade nos contos de Josefina Plá*²⁵; Maria Josele Bucco Coelho (2015), em sua tese *Mobilidades culturais na contística rio-platense de autoria feminina: tracejando as poéticas da distância em Josefina Plá e María Rosa Lojo*²⁶; Daiane Pereira Rodrigues (2019), em sua dissertação *Modernidade e arquivo em Josefina Plá: Recuperação e análise de ensaios sobre literatura brasileira*²⁷;

Como a obra de Plá é bastante ampla e abarca muitos gêneros literários, além de outras artes, optamos por trabalhar com sua produção contística e, mais pontualmente, na análise dos livros *La mano en la tierra* (1963) e *La pierna de Severina* (1983). O recorte compreende narrativas que se ambientam no Paraguai de meados dos anos 1940 e 1950.

²⁴ Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79389> Acesso em 13/06/2020.

²⁵ Disponível em <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/366> Acesso em 13/06/2020.

²⁶ Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132825/000984369.pdf> Acesso em 13/06/2020.

²⁷ Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/57942> Acesso em 13/06/2020.

As duas obras são analisadas de forma mais ampla ao longo do projeto, mas optamos por apresentar nesta publicação o trabalho com a obra de 1983, acreditando na significativa contribuição que a discussão das obras, individualmente, pode trazer para a área. Do livro *La Pierna de Severina*, trabalharemos com os contos *Gustavo* (1945), *La vitrola* (1953), *Adiós doña Susana* (1954-1968), *Siesta* (s.a.d.)²⁸, *Sisé* (s.a.d.), *Ña Remigia* (1958), além do homônimo *La pierna de Severina* (1954).

Para o presente recorte lançamos um olhar holístico sobre questões que permeiam as narrativas, avaliando como elas se constroem e quem são os principais agentes mobilizados neste processo. Optamos, assim, por trazer de forma mais específica as vozes dos povos originários, no Paraguai os guaranis, acreditando que seja uma fissura que ainda deve figurar em muitos projetos, visto os recorrentes apagamentos que sofreram e continuam sofrendo desde a época das grandes navegações.

Nosso objetivo, a partir dos contos selecionados, é discutir a construção dessas personagens, tentando encontrar elementos que possam justificar a forma como elas são retratadas, como interatuam, como coexistem.

Criamos, para isso, uma tabela onde categorizamos elementos essenciais dos textos literários selecionados, pensando em, de forma sistemática, visualizar as semelhanças e diferenças entre eles, buscando uma compreensão global das obras. Trazemos neste instrumento dados pontuais que permitem caracterizar os textos, mas também dados que mapeiam a existência das vozes que nos propomos a discutir.

Diálogos teóricos

Buscamos encontrar diálogos teóricos no sul-global, sobretudo no contexto latino-americano, acreditando que os postulados teóricos elaborados pelos nossos, a partir dos nossos e para os nossos, têm um peso muito importante, sobretudo nos processos de descolonização de saberes. A proposta pode parecer um contrassenso, visto que a escrito em questão nasceu na Espanha, mas a perspectiva de vida adota por ela, as raízes criadas e as sementes espalhadas, justificam a reterritorialização simbólica feita aqui.

Quando pensamos nas produções de Plá, nas escolhas feitas ao longo da sua trajetória, é possível observar nitidamente os processos de transculturação (ORTIZ, 1983), haja visto que a escritora assimila muito da identidade paraguaia, mas sem nunca se desfazer da cultura hispano-peninsular, alimentando com elas os seus processos criativos e, de forma mais destacada, em suas narrativas. Ortiz, em seu texto que é um marco para pensar os processos identitários latino-americanos, apresenta a nossa perspectiva de encarar referidos processos, já que:

Entendemos que o vocábulo transculturação expressa melhor as processo de transição de uma cultura para outra, porque este processo não consiste somente em adquirir uma cultura diferente, o que, a rigor, significa o vocábulo anglo-saxão *acculturation*, porém o processo implica também, necessariamente, na perda, no desenraizamento de uma cultura anterior, o que se poderia chamar de uma desculturação parcial, e, além do mais, significa a criação conseqüente de novos fenômenos culturais, que se poderiam denominar neo-culturação.

²⁸ O ano ao lado dos livros representa a publicação. Ao lado dos contos, quando foi escrito. A partir daqui, sem ano definido (s.a.d.).

De forma conclusiva, o autor afirma ainda que:

como bem sustenta a escola de Malinowski, em todo enlace de culturas ocorre o mesmo que na cópula genética dos indivíduos: a criança sempre tem algo de seus progenitores, mas sempre algo diferente de cada um dos dois. Na sua totalidade, o processo é uma transculturação, e esse vocábulo compreende todas as fases da sua parábola. (ORTIZ, 1983, p.90)²⁹

Outras discussões que embasam nossas análises passam pelas discussões da estética do dilaceramento (BUCCO COELHO, 2015), das relações de poder e hierarquização social (SOUSA SANTOS, 2006), do papel da memória na construção das identidades individuais (TRIGO, 2011) e deslocamento das referências desde uma perspectiva geopolítica (TRIGO, 2012), além das implicações teóricas das relações entre países desenvolvidos e em desenvolvimento (OSÓRIO, 1997).

Narrativas platianas, *sabiduría de América e os povos originários*.

A narrativa platiana não é um marco apenas pela temática explorada, pelo fato de ser uma escritora estrangeira em um país patriarcal e fechado em si mesmo, mas pela técnica narrativa desenvolvida e impecabilidade discursiva no momento de criar os retratos presentes em sua obra, a ponto de não só nos proporcionar imagens precisas, mas também chegando a uma especificidade tal que nos faz sentir o que sentem os protagonistas destas histórias, os sentimentos e as sensações de se estar em solo paraguaio, como pontua

A narrativa plasiana, se caracteriza por trazer em linguagem peculiar um acervo de testemunhos de uma época importante para a história cultural e literária. Em alguns contos encontramos a técnica da mudança do ponto de vista num ritmo narrativo pausado e sóbrio, fazendo lembrar as tardes quentes do verão asunceno. Em vários encontramos frases em língua espanhola cruzando com frases em guarani, espelhando a fala híbrida do povo paraguaio. A literatura, a partir de um enfoque de reelaboração encontra na linguagem um lugar específico para construções simples, mas estruturadas na aplicação de artifícios metafóricos, Plá utiliza metonímias e anáforas como se fossem estes os signos ocultos de uma narradora cuja intenção é contar apenas o que vê... (RODRIGUES, 2000, p.29)

Da mesma forma que a presença da língua guarani, do *yopara*, na narrativa analisada, a construção dessa territorialidade simbólica, o transporte do leitor para terras paraguaias, proporciona ao leitor desse acervo contístico uma experiência única.

A cultura guarani é uma das muitas de tradição oral. Durante muito tempo, e hoje, inclusive, os povos originários fizeram uso da oralidade para transmitir seus conhecimentos e manter vivas as suas tradições. Graças à tradição oral, durante centenas de anos, geração após geração, conhecimentos a respeito de plantio, medicina, entre outros, foram transmitidos de pai

²⁹ ORTIZ, 1983. Trad. Livia Reis, disponível em <http://www.ufrgs.br/cdrom/ortiz/> (Acesso em 12/06/2020)

para filho e de mãe para filha, numa tentativa proporcionar à geração seguinte uma vida boa, a partir da vivência das gerações anteriores, a partir do aprendizado que estas construíram diariamente ao longo de sua existência e a partir de tudo o que desenvolveram e aprenderam com os seus iguais.

A dominação desses povos após o período das grandes navegações e a invasão da América culminou, ao longo dos anos, em uma relação de “escravatura natural” de Aristóteles mencionada por Sousa Santos (2006), teoria esta que pressupõe a naturalização de duas partes criadas uma superior e uma inferior, estando esta última apenas a obedecer e a anterior apenas a mandar.

Um dos elementos importantes que aparece nas narrativas de Josefina Plá é o *ñanduti*³⁰. É um bordado em formas geométricas/zoomorfas, feito com agulha e linha, de forma manual, usado como ornamento em toalhas e roupas, muito popular em festejos religiosos, sobretudo como ornamento em altares e véus. O nascimento do *ñanduti* e a sua presença nas narrativas e na sociedade paraguaia é muito importante, porque vem de um processo de aculturação, entre as formas de tecer vindas da Europa e as habilidades manuais das indígenas locais. Nos contos de Josefina Plá, um dos pontos mais importantes do seu aparecimento é quando Severina (*La pierna de Severina*) volta da sua expedição à cidade e tudo o que lhe resta, já que não poderá nunca ser uma filha de Maria, é tecer e ornamentar o altar onde fica a virgem – de várias formas isso é bastante simbólico, porque o *ñanduti* tem toda uma simbologia de pureza no seu entorno, atrelado, nesse caso, também, à pureza da virgem a quem será dedicado; é uma forma de Severina purgar a mácula do abuso, da violação que sofreu e eternizar, de alguma forma, aquela pureza que ela mesma já não tinha. Tanto o *ñanduti*, como as práticas ligadas ao consumo do *tereré* com *yuyos*, além das construções narrativas a partir da *plata yuyuy* formam parte do afloramento do que chamamos América Profunda, definida por KUSH (2000) apud BUCCO COELHO (2015):

A América profunda, portanto, faz referência à conjunção dos elementos primevos que insistem em não se deixar apagar totalmente – pese todo o processo colonizador – e irrompem no cotidiano das grandes cidades, conformando uma visão de mundo que nos faz tomar consciência ‘de que algo nos impede de ser totalmente occidentales aunque nos los propongamos’ (BUCCO COELHO, 2015, p. 45)

Como prática social, ritual, temos também o consumo do *tereré* e, mais especificamente, o uso de *yuyos* (que vem do quéchua, o que será explorado mais adiante) para tratar todos os males conhecidos pelos povos originários – cabe aqui, claro, mencionar que um sem número de males sob os quais hoje ainda padecem muitos indígenas vieram com os brancos durante a invasão, o que dizimou/dizima boa parte da população desses povos. O consumo do *yuyos* em via pública é até hoje um ritual diário e rotineiro na sociedade paraguaia. Em regiões menos urbanizadas, a plantação e o trato acontecem em casa, mas na região mais urbanizada, sobretudo na capital, existem senhoras que preparam estas ervas e ministram os insumos aos que precisam, nas praças e nas movimentadas ruas da cidade. Em Plá podemos encontrar várias mulheres mais velhas que administram as ervas para este ou aquele mal. A própria Ña Conché (*La niñera mágica*) vende seus *yuyos* pela cidade e este tipo de prática é de pleno conhecimento de todos, porque ela oferece alguns tipos específicos de ervas e as possíveis compradoras se negam a comprar com justificativas como a inexistência de crianças em casa, entre outras, numa clara relação do nome dito com suas propriedades medicinais.

³⁰ Em português, teia de aranha.

A *plata yuyuy*³¹ é um elemento que aparece em pelo menos dois contos. Este é um aspecto que vai além do imaginário, mas que faz parte de uma série de narrativas tradicionalmente repassadas de uma a outra pessoa, dentro das famílias, entre amigos, e até mesmo exploradas pelos meios midiáticos e de massa. O início dessas narrativas remonta da época da Guerra da Tríplice Aliança, Argentina, Uruguai e Brasil contra o Paraguai, época em que também houve a expulsão dos jesuítas. A partir de então, acredita-se que eles esconderam dentro de *cambuchis*³² todo o ouro e outras preciosidades que possuíam para que estas não fossem saqueadas e permanecessem a salvo durante os conflitos, permitindo que o resgate acontecesse ao regresso. Como este regresso quase nunca acontecia, acreditasse que existam centenas de *cambuchis* escondidos em várias partes do território paraguaio, o que dissemina essa febre pela busca desse tesouro escondido, envolvendo várias crendices, relacionadas a sorte e outras superstições que formam parte do imaginário popular.

Outro ponto importante na construção das personagens platianas é a sua caracterização. Muitas delas recebem características relacionadas a animais ou são, ainda, caracterizadas como seres inumanos, em alguma perspectiva, algo muito pior que animalesco, uma vez que não se pode precisar ao certo o que é, como aqueles seres que fazem parte do imaginário popular, das narrativas contadas ao longo das gerações.

No caso do selvagem, esta dualidade [teoria da escravatura natural] atinge uma expressão extrema na medida em que o selvagem não é sequer plenamente humano: meio animal, meio homem, monstro, demônio, etc. (SOUSA SANTOS, 2006, p. 174)

Um exemplo disso é a pequena María, de *Siesta*, que é todo tempo caracterizada como parecendo uma ave fraca, por conta da sua cor e pela magreza de suas pernas, que pareciam, de acordo com o texto, com músculos de franguinho. Sobre a caracterização dessa personagem, podemos pontuar, ainda, a caracterização do nariz de *abatí*, milho, sendo esta palavra de origem tupi, não guarani. Nessa mesma linha, podemos encontrar a presença dos yuyos, do yuyal, palavra para caracterizar as ervas e o erval, respectivamente, e que tem origem no quachua – essas inclusões de palavras e mesmos costumes de outros povos originários é bastante interessante, porque mostra que as fronteiras impostas pelas divisões políticas não davam conta da complexidade de composição dos povos que aqui estavam antes da sua chegada. Voltando à caracterização, encontramos em vários trechos a menção ou insinuação de que há uma passagem entre o momento antes e depois do contato do homem branco com as personagens mestiças e indígenas, como se fosse um rito de passagem, onde antes elas não eram gente, não tinham comportamento ou características humanas, mas passam a ter, depois do salvamento posto a cabo pelos homens brancos.

Considerações finais.

Ao final do processo de análise, voltamos a pensar o lugar do indígena nas narrativas, bem como na imagem que são construídas sobre eles, da forma como figuram, podemos entrelaçar estas nuances e encarar a sua figuração a partir da marginalização e ocupação de lugares periféricos, além da desumanização, se confirmam. Como debatido anteriormente, o lugar dos indígenas é sempre subalterno, cabendo a estes o lugar, na sociedade e nas narrativas platianas, de subserviência e de manejo rural/doméstico, sempre em condições precárias e desprovido de quaisquer perspectivas de ascensão.

³¹ Grafado como *plata yuyuy*, *plata yuyguy* ou *plata yuygüy*, significa “dinheiro enterrado/escondido”, em *yopara*.

³² Urns/cumbucas de cerâmica.

Ainda em diálogo, a caracterização dos indígenas como não-humanos, animais, objetificados, pode ser observada de forma recorrente. Destacamos esta perspectiva na sequelada e violentada Severina (*La pierna de Severina*), que mesmo com todas as mazelas enfrentadas, só se preocupava com servir de forma adequada à igreja e aos dogmas por ela pregados; em Maria (*Siesta*), herdeira do fardo servil e abusivo sob o qual vivera sua mãe e no qual foi concebida; etc. Todas estas fissuras podem ser enquadradas dentro do que Bucco Coelho chama de estética do dilaceramento, “provocativa e engajada. Ao representar a barbárie, o esvaziamento e a desumanização de determinados grupos sociais, reveste-se de um apelo político por meio da criação de um veículo empático do leitor com a dor do outro” (BUCCO COELHO, 2015, p.47).

Os escritos de Josefina Plá são, ao mesmo tempo, sobre pessoas específicas, em lugares específicos (ou lugar nenhum) e pessoas de todas as épocas e contextos: uma literatura com temática e abordagem local e universal, *a la vez*.

Referências

- BENATTI, A. Da Espanha ao Paraguai: Josefina Plá. Darandina Revista Eletrônica. PPGL/UFJF. Vol 8, nº 01. Juiz de Fora/MG: 2016.
- BUCCO COELHO, M. Mobilidades culturais na contística rio-platense de autoria feminina: tracejando as poéticas da distância em Josefina Plá e Maria Rosa Lojo. Tese. UFRGS. Porto Alegre/RS: 2015.
- CANCLINI, N. Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana R. Lessa e Heloísa P. Cintrão. EDUSP. São Paulo/SP: 1997.
- COLAÇA, J. As políticas de línguas sobre o guarani no Paraguai e o bilinguismo imaginário. Matraga – Estudos Linguísticos e Literários. UERJ. V. 23, nº8. Rio de Janeiro/RJ: 2016. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/21231> Acesso em 20 de agosto de 2017
- FERNÁNDEZ, M. Interculturalidade e transculturalidade na literatura e na arte de Josefina Plá. Revista Raído. UFGD, v. 6, n. 12. Dourados/MS: 2012.
- _____. La narrativa de Josefina Plá. In PLA, Josefina. Cuentos Completos. Tomo I. Servilibro. Asunción/PY: 2014.
- ORTIZ, Fernando. Del fenómeno de la "transculturación" y de su importancia en Cuba. In El contrapunteo cubano del azúcar y del tabaco. Cuba: Editorial de ciencias sociales, La Habana/CU: 1983.
- OSORIO, J. La construcción (o deconstrucción) de América Latina como problema teórico. En: Universidad Autónoma Metropolitana. *Mitos y realidades en América Latina hoy*. Ciudad de México/ME: 1997.
- PLA, J. Cuentos Completos. Tomo I. Servilibro; Asunción/PY: 2014.
- _____. Palabras de la autora. In Cuentos Completos. Tomo I. Servilibro; Asunción/PY: 2014.
- _____. Acotaciones temporales. In Cuentos Completos. Tomo I. Servilibro; Asunción/PY: 2014.
- RODRIGUES, D. A. Kuntia Mbaapó: Josefina Plá e a Poesia do Ñandutí, gusta vo?. Dissertação. UFSC. Florianópolis/SC: 2000.
- RODRIGUES, D. P. Modernidade e arquivo em Josefina Plá: recuperação e análise de ensaios sobre literatura brasileira. Dissertação (PPGL/UFPR). Curitiba/PR: 2018.
- SOUSA SANTOS, B. O fim das descobertas imperiais. In A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Cortez. São Paulo/SP: 2006.
- SOBREVILLA, D. Transculturación y heterogeneidade: avatares de dos categorías literarias em América Latina. Revista de Crítica Literária Latinoamericana. Año XXVII, n. 54. Lima/PE: 2001.
- TRIGO, A. De memorias, desmemorias y antimemorias. Taller de Letras. N. 49. 17-28. Santiago /CL: 2011. Disponível em http://letras.uc.cl/html/6_publicaciones/pdf_revistas/taller/tl49/T.%20LETRAS%2049%20ALTA_ORIGINAL.pdf> Acesso em 05 de março de 2017.
- _____. Los estudios transatlánticos y la geopolítica del neo-hispanismo. Cuadernos de Literatura. N. 31. 16 – 45. Bogotá/CO: 2012. Disponível em <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/3968>> Acesso em 05 de março de 2017.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

BUERO VALLEJO: TEATRO PÓS-GUERRA ESPANHOL.

Júlio Marques³³

Resumo

O presente artigo busca apresentar um panorama da obra do dramaturgo espanhol Antonio Buero Vallejo (1916-2000), a partir de duas de suas peças mais emblemáticas, *Historia de una escalera* (1949) e *El tragaluz* (1967), debatendo as questões relacionadas ao texto literário, mas, principalmente, ao caráter de denúncia e de crítica ao sistema que suas obras assumem.

Palavras-chave: Teatro espanhol; teatro social; dramaturgia.

Abstract

This article seeks to present an overview of the work of the spanish playwright Antonio Buero Vallejo (1916-2000), from two of his most emblematic plays, *Historia de una escalera* (1949) and *El tragaluz* (1967), debating the issues related to the literary text, but mainly to the character of denunciation and criticism of the system that his works assume.

Keywords: Spanish theater; social theater; dramaturgy.

Buero Vallejo

Antonio Buero Vallejo³⁴ nasceu na cidade em Guadalajara, Espanha, no ano de 1916. Mudou-se com a família para a capital do país e ali começou seus estudos na Escola de Belas Artes de San Fernando de Madri, formação que reflete em toda a sua produção posterior, sobretudo pensando no registro que ele próprio faz dos projetos cenográficos de suas peças.

No momento da Guerra Civil cogitou alistar-se, mas a família o dissuadiu. Algum tempo depois, em 1936, em uma trágica ironia do destino, o pai dele foi preso e fuzilado, por ser partidário dos republicanos. Vallejo se alista na infantaria um ano depois, em 1937, e é detido pouco tempo depois, no ano de 1939. Foi condenado à morte e passou por várias prisões até, em 1946, ganhar a condicional, que o desterra de Madri, relegando-o à periferia, onde viveu muito das experiências relatadas em suas obras e onde pôde ter contato com pessoas que o fazem ver essa camada da sociedade de uma forma diferentemente ímpar.

Espanha e a Guerra Civil

A Espanha tem um panorama histórico bastante complexo quando o tema é conflitos bélicos. No período de 1936 a 1939 aconteceu a Guerra Civil Espanhola, polarizada entre Nacionalistas e Republicanos, sendo os primeiros apoiados pela Alemanha, Itália, Irlanda e Portugal, e comandados pelas forças do general Francisco Franco, quem assume o poder após o golpe militar; do outro lado, o apoio vinha da URSS e do México, que pouco pode contribuir por conta da distância. Para alguns estudiosos esse conflito serviu como uma “preliminar” para o conflito que viria a seguir, a Segunda Guerra Mundial, a partir dessa polarização de forças e também pelo uso sistemático desse país para teste de armamento e técnicas de combate.

³³ Licenciado (2016) e Mestre em Letras (2020) pela Universidade Federal do Paraná.

³⁴ Mais informações disponíveis sobre sua biografia em

https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/burdeos_antonio_buero_vallejo.htm

A Guerra Civil espanhola foi uma das lutas mais sangrentas que um povo travou contra si mesmo, e cujo resultado de morte, pobreza, sofrimento e humilhação marcou mais de uma geração de espanhóis. Seus efeitos somente começariam a ser superados quase quarenta anos depois, com o fim do franquismo, e graças à mobilização das principais forças políticas no sentido de encerrar um período obscuro e triste de sua história. (BUSETTO, 2004, p.91)

Em meio a esse conflito, no ano de 1937, um dos mais emblemáticos bombardeios desse período acontece na cidade de Guernica, na região onde hoje se localiza o País Basco, motivado principalmente pela posição estratégica de dita cidade. Após o golpe, Franco toma o poder e ditadura no período de 1939 a 1975, na chamada Ditadura Franquista – que só acaba com a sua morte. Dentro desse período acontece a Segunda Guerra Mundial, entre 1939 e 1945.

O franquismo se iniciou com um regime homologável aos fascismos contemporâneos, com os quais, além de singularidades específicas, compartilhava a radicalidade antiliberal, antidemocrática e anticomunista; a canalização da política através do partido único e suas organizações de massa; a submissão a uma liderança incontestável do *Duce/Führer/Caudillo*; a centralidade da violência e da repressão; o nacionalismo exacerbado e a vocação imperial; a unidade social, a impossibilidade de defesa dos trabalhadores e a defesa do capitalismo com a intervenção do Estado.³⁵ (CORBELLA, 2015, p.171)

Na década de 60, como em muitos outros países, a Espanha passa por uma série de reorganizações sociais, que decorrem dos novos movimentos e das novas demandas, sobretudo pelas trabalhistas reivindicadas pelos movimentos operários que, enquanto classe, reivindicavam melhorias nas condições de trabalho e aumento de salários. Haviam, ainda, protestos pela melhoria das condições de vida nos bairros e cidades. Somaram-se aos movimentos outras categorias, nas lutas sociais mais amplas, sobretudo nos anos 70, incluindo-se classes como a dos jornalistas, médicos, advogados, entre outros (CORBELLA, 2015). O autor afirma, ainda, que:

A morte de Franco (20 de novembro de 1975) se constituiu como um obstáculo intransponível para um regime que pretendia perpetuar-se, uma vez que não havia um projeto claro de como fazê-lo: naquele momento a única coisa certa era que o príncipe se converteria em rei de uma monarquia franquista, sem um projeto político compartilhado, além da rejeição à democracia, que todos continuavam negando³⁶ (CORBELLA, 2015, p.173)

Obra e reflexões

A partir de uma reflexão sobre panorama histórico, podemos estabelecer algumas questões prévias sobre as temáticas e a estética desenvolvida por Buero Vallejo em sua produção teatral. Ele é um escritor do pós-guerra, mas também é um escritor de guerras – seu registro e suas análises têm

³⁵ Tradução nossa. No original: El franquismo se inició como un régimen homologable a los fascismos contemporáneos con los que, más allá de singularidades específicas, compartía la radicalidad antiliberal, antidemocrática y anticomunista; la canalización de la política a través del partido único y sus organizaciones de masas; el sometimiento a un liderazgo incontestable del Duce / Führer / Caudillo; la centralidad de la violencia y la represión; el nacionalismo exacerbado y la vocación imperial; la unidad social, la indefensión de los trabajadores, y la defensa del capitalismo con la intervención del Estado.

³⁶ Tradução nossa. No original: La muerte de Franco (20 de noviembre de 1975) constituyó un obstáculo insalvable para un régimen que pretendía perpetuarse, ya que no había un proyecto claro de cómo hacerlo: en aquel momento lo único cierto es que el príncipe se convertía en rey de una monarquía franquista sin un proyecto político compartido más allá del rechazo a la democracia, que todos continuaban negando.

uma perspectiva ímpar, de quem esteve envolvido direta ou indiretamente nos conflitos bélicos. Viveu, assim, boa parte dos fatos que aparecem em suas peças. Produziu em um período em que a censura vinda dos governantes era bastante violenta e coerciva.

Logicamente, as menções de forma mais direta ao conflito eram evitadas, apesar de encontrarmos algumas rápidas citações dentro dos textos teatrais. A estratégia era a construção de discursos que se manifestassem contra o regime, de forma mais velada, utilizando-se de recursos que a literatura permite para fazer-se ouvir e proliferar o sentimento de revolta que os movia. A arte se torna, mais uma vez, um instrumento ofensivo e defensivo, como diz Pablo Picasso³⁷, em fala após sua pintura *Guernica*.

Como reflexo da sua vivência e da escritura nesse período específico, a obra de Vallejo apresenta como característica marcante o retrato dos anseios da humanidade e, tristemente, a limitação para alcançá-los. De forma sistemática, sua obra está dividida em dois momentos, de acordo com a crítica: o Teatro Existencial (do início de sua produção até o ano de 1955), onde o autor se ocupa de pensar a sua condição enquanto ser humano nesse mundo de conflitos e de injustiças. Destacam-se nesse grupo as peças *En la ardiente oscuridad* (1950), *La tejedora de sueños* (1952) y *Irene o el tesoro* (1954).

Decorrente desta (a partir do ano de 1955), a produção de um teatro menos preocupado com a questão filosófico-existencial e mais voltado para as questões pragmáticas, o dito Teatro Social/Político. Destacam-se as obras *La Fundación* (1974), *Historia de una escalera* (1949), que se encontra cronologicamente anterior, mostrando uma tendência precoce a esses temas, e *El tragaluz* (1967).

Historia de una escalera

Dentro do Teatro Social vallejianos, nos detivemos na análise de duas peças. Em *Historia de una escalera* nos brinda com uma visão bastante especial, pois está situada em um período de transição na sua produção, trazendo alguns conflitos existenciais, mas avançando muito mais na crítica à estrutura de classes e como as pessoas menos abastadas tendem a estar resignadas e imóveis, por imposição, dentro da sociedade. Nesse drama, encontramos o retrato de uma faixa da sociedade composta por trabalhadores que, em sua maioria, desempenham funções laborais no que se classifica como subempregos – aqueles que costumam exigir mais do trabalhador, gerar um desgaste físico e mental muito mais intenso e, inversamente proporcional, remunerando de forma bastante insatisfatória e muitas vezes insuficiente para o sustento familiar.

A obra retrata a vida de três gerações de famílias que moram em um mesmo edifício. A ação acontece em maior parte do tempo nas escadas e através da janela dos apartamentos, sem levar o espectador (no caso da montagem) ou o leitor (no caso do livro) para dentro da intimidade do lar, mantendo essa relação de dentro/fora e de proximidade/distância. O retrato da população à margem da sociedade é um tema bastante recorrente entre os autores desse período, diferenciando-se apenas as escolhas estéticas e os objetivos no trabalho com esse elemento.

A peça é uma espécie de drama familiar, cuja estrutura, a princípio, remete diretamente ao sainete, um tipo de comédia de costumes bastante presente na tradição teatral espanhola desde o século XVIII, em que são retratados tipos ‘populares’, normalmente em um único ato, resultando numa obra cômica ligeira. A obra não apresenta grandes avanços cênicos formais, tem uma estrutura em três atos e cobre um período de aproximadamente trinta anos de

³⁷ Para saber mais sobre o pintor, sugerimos <https://www.construirnoticias.com.br/pablo-picasso/>

quatro famílias que vivem no mesmo edifício, uma espécie de cortiço. (...) Buero recusa o burlesco e o riso fácil, o fato de ele se utilizar de formas pré-estabelecidas de teatro tem como objetivo a discussão sobre elas, para avançar e abrir novas frentes de possibilidades cênicas. (BUSETTO, 2004, p.42)

Em Vallejo, a visão pessimista da sociedade impera, fazendo com que as temáticas ligadas ao amor proibido e às desilusões amorosas sejam apenas o plano de fundo para o verdadeiro mote do texto, que se estabelece na condição cíclica dessas famílias, que tentam ascender socialmente, mas acabam sempre voltando para o lugar onde estavam – havendo, inclusive, o óbito de alguns personagens da geração mais antiga, mostrando que a partir do momento em que o indivíduo acabasse nesse estrato social, a única saída seria o fim da vida.

El tragaluz

Outra obra com características similares é *El tragaluz*, de 1967. Situado dentro do período da Guerra Civil, fato que é mencionado apenas uma vez dentro da trama, temos o trabalho com outro estrato social. Ao contextualizar a obra, Sánchez afirma que:

A estreia desta obra de Buero Vallejo tem a importante particularidade de que, pela primeira vez, a censura havia proibido a montagem de um texto seu, *A dupla história do doutor Valmy*. Depois desse fracasso, Buero decide escrever esta obra, tampouco isenta de polêmica para a sua estreia. Consegue, no entanto, que se represente no *Teatro Bellas Artes* no dia 7 de outubro de 1967. A obra foi um grande êxito de público e da maioria das críticas. Ultrapassou a marca de quinhentas apresentações e esteve em exibição por toda Espanha. ³⁸ (SÁNCHEZ, 2009, p. 139)

Na trama apresentam-se como personagens centrais uma família de classe média baixa, composta por um pai, Vicente, que fica demente durante os conflitos bélicos; uma mãe submissa, que nem ao menos tem um nome, o que questiona o lugar da mulher na sociedade patriarcal espanhola dos anos 60; um filho acomodado com a sua situação, desempregado, e que fica em casa o tempo todo, assumindo um tom mais contemplativo da vida e das relações que se estabelecem ao seu redor, mas sempre com o olhar muito atento aos detalhes do que se apresenta. É importante pontuar que a inércia desse personagem é justificada por ele mesmo em determinado momento, a partir da problemática de sempre ter que escolher entre opostos na vida, entre escolher ser devorado ou devorar, quando o que ele queria era apenas não ser devorado pelo sistema, mas sem ter que devorar alguém também.

O último membro da família, Vicente Filho, que tem uma carreira estável dentro de uma grande editora madrilena, onde mantém relações não totalmente profissionais com a escritora e onde quer sempre ganhar, não importando quem perca com isso. Outro fato chocante é que este último, ao final da peça, conta ao seu pai que a morte da irmã, falecida ainda bebê, de fome, no

³⁸ Tradução nossa. No original: El estreno de esta obra de Buero Vallejo tiene la importante particularidad de que, por primera vez, la censura había prohibido la escenificación de un texto suyo, La doble historia del doctor Valmy. Tras ese fracaso, Buero decide escribir esta obra, tampoco exenta de polémica para su estreno. Sin embargo, consigue que se represente en el Teatro Bellas Artes el 7 de octubre de 1967. La obra obtuvo un gran éxito de público y de la mayoría de la crítica. Sobrepasó las quinientas representaciones y estuvo de gira por toda España.

momento em que fugiam de sua cidade natal, era sua culpa, já que ele havia pego toda a comida e fugido nesse momento de conflito. Ele é morto pelo pai, a tesouradas. As cenas acontecem em três cenários que coexistem no palco, sendo destacados ou escondidos apenas pelos movimentos trazidos pela iluminação.

Estruturalmente, a obra se divide em duas partes, como um “experimento em duas partes”, como nomeou o próprio autor. Como afirma Sánchez, a obra possui uma grande quantidade de acontecimentos, apesar de breve. A primeira parte acontece em um trânsito maior de lugares, de contextos, enquanto a segunda se centra em apenas alguns, mas contém diálogos e interações muito mais extensas. Essas divisões são permeadas por um traço característico da obra de Buero Vallejo, que é “a utilização da ação que mantém uma grande linearidade, um grande sentimento de continuidade, apesar de transitar de um lugar a outro com relativa frequência”³⁹ (SÁNCHEZ, 2009, p.147).

A peça trabalha com a perspectiva de dentro/fora através do momento cronológico, já que o que acontece é, na verdade, um experimento de pessoas do futuro, entre o século XXV e XXX, que voltam ao passado para resgatar esse momento histórico, colocando a plateia às vezes como pertencente àquela realidade, às vezes como espectadora de algo distante; outro elemento dentro dessa mesma perspectiva é o próprio *tragaluz*, pelo qual se ouvem as pessoas que passam na rua, trazendo-os para a cena, de forma indireta, e pelas sombras que se projetam através desse objeto.

Considerações finais

Nosso objetivo com este breve estudo foi explorar alguns aspectos da obra de um dos mais importantes dramaturgos da história da literatura espanhola.

Sua obra apresenta um caráter mais reflexivo, expondo problemas aos espectadores, para os quais não impõe resoluções, preferindo questionar o público, em um uso da tragédia como gênero inquietante e como elemento de superação das feridas deixadas pelas guerras.

Além da complexidade de personagens e tramas, destaca-se o caráter de denúncia ao regime totalitário em vigência, naquele cenário, contra o qual a arte desempenha um papel fundamental, porque ele não só faz essa abordagem necessária, mas a faz de forma acessível, para que a crítica dialogue com todos os públicos. Há uma construção intensa e profunda, utilizando-se de uma linguagem simples e cotidiana (BUNETTO, 2004) o que é essencial para as obras que apresentam um cunho mais social e queiram, com isso, gerar a reflexão e a mudança da sociedade.

A destacada produção desse autor lhe rendeu o Prêmio Cervantes, o primeiro dado a um autor de obras teatrais, além de menção como um dos mais importantes escritores da segunda metade do século XX.

³⁹ Tradução nossa. No original: La utilización de una acción que mantiene una gran linealidad, un gran sentido de continuidad, a pesar de pasar de unos lugares a otros con relativa frecuencia.

Referências

- BUERO VALLEJO, A. El tragaluz. 1967. Acesso em 17/06/2020. Disponível em http://iesvirgendelacalle.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/buero_tragaluz.pdf
- _____. Historia de una escalera. Cierva Lengua. Disponível em <https://ciervalengua.files.wordpress.com/2011/10/buero-vallejo-a-historia-de-una-escalera1.pdf>
Acesso em 17/06/2020
- BUSETTO, C. En la ardiente oscuridad e La Fundación: Antonio Buero Vallejo e a realidade dividida. Dissertação. UFPR. Curitiba/R: 2004. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/3001> Acesso em 17/06/2020.
- CORBELLA, M. La dictadura franquista. Revista Reflexão e Ação, v.23, n.2. Santa Cruz do Sul/RS: 2015. Acesso em 17/06/2020. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6464>
- GARCÍA-FERNÁNDEZ, J. Antonio Buero vallejo (1916-2000) y su teatro. Análisis de La Fundación y otras obras del autor. Material didático disponível em www.avemspace.com/personal/jose-antonio-garcia-fernandez (último acesso em 04/12/15).
- SÁNCHEZ, J. Recepción y análisis textual de El Tragaluz de Buero Vallejo. Revista de Filología, n. 27. Madri/ES: 2009. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3284328.pdf>
Acesso em 17/06/2020.
- Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020

MODOS DE (R)EXISTÊNCIA EM BLOGS: AS SUBJETIVIDADES NA WEB E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DISCURSIVO AUTOR

Karina Luiza de Freitas⁴⁰

Resumo

O nosso objetivo será discutir como se articula a constituição do sujeito discursivo autor, fundamentados em uma perspectiva que contrapõe a concepção de autor como fonte do dizer. Com o intuito de exemplificar a nossa discussão analisaremos alguns enunciados retirados do blog da escritora Ana Maria Gonçalves. Para isso, nos pautaremos na análise do discurso de linha francesa e nos estudos de Michel Foucault. Concluímos que o processo de autoria/escrita de si do sujeito discursivo autor se institui em um processo no qual a historicidade se faz presente, juntamente com a movência e a descontinuidade.

Palavras-chaves: sujeito; subjetividade; blog.

Abstract

Based on a perspective that opposes the conception of the author as the source of utterance, we aim at discussing how the constitution of the author-discursive subject is articulated. In order to exemplify our discussion, selected utterances from a blog by Ana Maria Gonçalves were extracted and analyzed, having French Discourse Analysis and Michel Foucault's studies as theoretical framework. Our conclusion is that the process of authoring/writing of oneself as an author-discursive subject is one where subjectivity is found, along with movement and discontinuity.

Keywords: Subject. Subjectivity. Blog.

Iniciando

A abertura da internet, no final do século XX, alterou a produção e o funcionamento dos discursos, assim observamos a instauração de “novas” discursividades mediadas pelo uso dos computadores. Como exemplo podemos citar a escrita de blogs que surgiu em agosto de 1999, sendo concebido, nas palavras Komesu (2010), como uma possibilidade de produção de textos on-line com maior facilidade, uma vez que dispensa um conhecimento aprofundado sobre a utilização dos computadores. A ferramenta propicia facilidade de edição, atualização e manutenção dos textos. Além disso, possibilita a inserção de imagens, fotos, desenhos, animações etc.

No presente texto propomos uma reflexão de cunho teórico sobre a temática da constituição da subjetividade autor no/do blog. Para isso, partiremos dos pressupostos da análise do discurso de linha francesa e dos estudos de Michel Foucault. Dessa forma, o nosso objetivo será discutir como se articula a constituição do sujeito discursivo autor, assumiremos uma perspectiva que contrapõe a concepção de autor como fonte do dizer. Pautaremos nos conceitos de sujeito discursivo, autoria e escrita de si e partiremos do pressuposto que a constituição do sujeito discursivo autor de blogs se fundamenta na movência e que coadunam em uma descontinuidade discursiva, como exemplo analisaremos alguns enunciados retirados do blog da autora Ana Maria Gonçalves.

⁴⁰ Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia - UFU/ESEBA. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Autora dos livros "O sujeito, a subjetividade e a verdade em José Saramago" (2017) e "A caverna de José Saramago: lugar de enfrentamentos entre o sujeito e o poder" (2011). Integrante do Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos (LEDIF) - UFU.

A constituição do sujeito: um caleidoscópio a ser observado

O blog, segundo Komesu (2010), é uma ferramenta que permite ao usuário da internet criar uma página pessoal, mesmo sem grandes conhecimentos acerca do emprego das ferramentas computacionais. Essa página pode ser atualizada constantemente pelo seu criador, sem a necessidade de grande conhecimento e nem recurso financeiro, sendo assim, tornou-se uma ferramenta muito popular. Ela possibilita ao sujeito discursivo autor a criação de um diário digital que poderá ser acessado por qualquer usuário da rede. Nesse espaço o autor publicará um discurso sobre seus pensamentos, ideias e reflexões acerca de temas variados, das esferas privada e pública. Além disso, essa ferramenta permite que seu discurso seja “atualizado” ou (re)escrito, além de possibilitar um intercâmbio com o público leitor através dos comentários postados por eles após a leitura das postagens.

Partindo dos apontamentos do parágrafo anterior observamos que a escrita do blog se faz a partir da possibilidade do sujeito discursivo autor se colocar no texto através de uma escrita de si fundamentada no exercício de revisão constante do discurso enunciado. Dessa forma, atentamos que a subjetividade desse sujeito discursivo vai sendo constituída nesse movimento de autoria e escrita de si. Para compreendermos a dimensão desse processo constitutivo se faz de fundamental importância discutir como se articula a subjetividade.

Foucault afirma no livro **A hermenêutica do sujeito** (2004) que o cuidado de si em Alcibiades sofre uma transformação, pois há sua desvinculação da política e do período da adolescência para um cuidado de si como regra coextensiva à vida. Dessa forma, ele não está mais relacionado com a aquisição de um *status*, mas um cuidar de si que deve ser exercido no decorrer de toda vida. A partir dessa mudança chega-se a uma nova noção, no caso “a de conversão a si”, que pode ser relacionada a uma série de expressões latinas e gregas que chamam a atenção de Foucault (2004, p.302), uma vez que elas direcionam para um “movimento real, movimento real do sujeito em relação a si mesmo”, o sujeito deveria se deslocar e ir em direção a si próprio, dando uma ideia de movimento e esforço. Em segundo lugar, ele menciona que esse processo deve ser um retorno do sujeito sobre si.

Foucault (2004) assevera que, com relação “a conversão de si”, existe uma metáfora muito importante, no caso a “metáfora da navegação” que envolve vários aspectos: relação com um trajeto, um deslocamento a ser percorrido; o deslocamento de si deverá vir acompanhado de um objetivo a ser alcançado; ele terá uma relação com um trajeto odisséico; e, por último, há uma necessidade de segurança, de retorno a um porto seguro, ele é perigoso. No entanto, ele nos conduzirá a um lugar de salvação, um porto de salvação e, para que isso ocorra, faz-se necessário um saber, uma técnica, ou seja, algo próximo à pilotagem.

Essa ideia de pilotagem deve ser analisada, pontua Foucault (2004), visto que ela se faz presente na literatura grega, helenística e romana e está veiculada a três tipos de técnicas, no caso a medicina (curar), o governo político (dirigir os outros) e o governo de si mesmo (governar a si mesmo).

De acordo com Foucault (2004, p.304), essa metáfora se faz presente até por volta do século XVI quando há uma mudança, no caso, o surgimento de uma nova era da arte de governar, centrada no estado e que desvincula “governo de si / medicina / governo dos outros”. Entretanto, essa ideia de pilotagem ainda continuará vinculada à atividade de governo. Vale ressaltar, segundo o autor, que nesse momento temos o surgimento do eu.

Foucault (2004, p.307) irá relacionar o poder e o poder político com a governamentalidade que é compreendida por ele como um campo amplo de relações de poder que não se limitam apenas ao poder político, mas a outras instâncias. Assim, não podemos deixar de relacionar o sujeito com um si, ou seja, “devemos considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama [...]”.

Foucault (2004) ainda faz um questionamento: será que o momento em que o cuidado de si na cultura helenística e romana tornou-se uma arte autônoma, auto finalizada, valorizando a existência interna, não seria um ótimo momento para refletirmos sobre a verdade do sujeito? Ele afirma que gostaria de analisar o cinismo, o epicurismo e, principalmente, o estoicismo, para o filósofo, há um apagamento deles em detrimento dos modelos platônico e cristão.

No modelo platônico, o conhecimento de si e o cuidado de si estão alicerçados em três pilares, são eles: precisamos cuidar de si, pois os sujeitos são ignorantes; a partir do momento que o cuidado de si é “colocado em prática” o conhecimento de si torna-se algo fundamental; e, por último, com a junção do cuidado de si e do conhecimento de si teremos a reminiscência, que nada mais é que a recordação do que alma viu, ou seja, “é lembrando-se do que viu que a alma descobre o que ela é” (FOUCAULT, 2004, p.310).

A partir desse “modelo”, surgiu nos séculos III e IV o “modelo” cristão, sendo que o conhecimento de si está ligado com algo muito complexo, ao conhecimento da verdade através do texto e pela sua revelação. Foucault (2004) afirma que esse modelo está fundamentado em três pilares, são eles: uma relação circular entre o conhecimento de si e a verdade do texto; o método exegético, que consiste em uma prática fundamentada em uma série de métodos que ajudam a vislumbrar, a cercear as ilusões, identificar as tentações e coibir as seduções; e, por último, renunciar a si como objetivo.

Já o modelo helenístico destaca o cuidado de si e sua autonomia em relação ao conhecimento de si e tem como intuito alcançar o eu, diferentemente do modelo cristão que focaliza a exegese de si e a renúncia de si. No entanto, Foucault (2004) afirma que o cristianismo herdou a moral do modelo helenístico, “a moral austera do modelo helenístico foi retomada e trabalhada pelas técnicas de si definidas pela exegese e pela renúncia a si próprias do modelo cristão” (FOUCAULT, 2004, p.314).

Ao mencionar a relação entre o cristianismo e o modelo helenístico, Foucault (2004) levamos a refletir sobre como somos constituídos por elementos provenientes da história, não uma história datada, mas fragmentada, uma história tanto atual como também passada, que se materializa através de verdades que são transmitidas e que, em grande parte das situações, não temos acesso a sua origem, entretanto, elas são aceitas.

Com o objetivo de refletir sobre a constituição dos sujeitos no presente Foucault (2004) retoma o passado, mais especificamente as práticas concernentes ao cuidado de si. Nessa busca, ele procurou compreender o funcionamento das técnicas de si que eram recomendadas aos sujeitos. Percebemos, no decorrer da leitura do livro **A hermenêutica do sujeito** (2004), que não houve uma continuidade nessas técnicas e nem nos sentidos produzidos por elas nos períodos analisados, portanto, suas considerações são fundamentais para percebermos que a constituição dos sujeitos sofre alterações no decorrer da história. Isso quer dizer que determinadas verdades acerca das técnicas de si produzidas em dados momentos podem ser desconsideradas em outros. Assim, notamos que a constituição dos sujeitos se dá por intermédio de movências e deslocamentos constantes que reverberam na sua produção discursiva.

A partir das considerações acima, observamos que o sujeito não existe antes das suas experiências ou acontecimentos, ao contrário, ele se constitui a partir das redes de relações estabelecidas ao longo da sua existência. Nessa perspectiva, Foucault compreende por modos de subjetivação o que possibilita a constituição da subjetividade dos sujeitos. O estudioso menciona, nesse processo, as estéticas de existência ou artes de viver, no caso dos gregos e romanos eram constituídas por “técnicas de si”, como por exemplo: meditação, a dieta, a escrita de si e outras.

Dentre as “técnica(s) de si”, deparamos com a “escrita de si”, que nesse momento nos interessa compreender. Para Foucault (2004a) ela é entendida como um cuidado de si, possibilidade de abertura para o outro em um processo relacional que tem como objetivo a reconstrução de uma ética do eu, ou seja, “nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver, a *technê tou biou*, sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo” (FOUCAULT, 2004a, p. 146).

Nesse processo de constituição das subjetividades a partir de um exercício de escrita sobre si, se faz de fundamental relevância compreender o conceito de autor. Na conferência de 1969, Foucault (2001) tece uma afirmação sobre a morte do autor, assumindo a defesa da autoria como um espaço vazio que deverá ser analisado a partir da perspectiva das funções nele exercidas. Dessa forma, não perguntamos sobre “ser autor”, mas para o “funcionamento autor”. Assim, analisaremos não um autor empírico, mas um lugar que se pode ocupar no discurso e que exerce determinadas funções. Isso não significa, como reverbera Foucault (2001), negar a existência de um sujeito que escreve, mas considerarmos a partir de uma perspectiva de não lugar imediato no discurso. O sujeito não toma a palavra, mas assume uma posição-sujeito constituída historicamente.

A partir das considerações acima observamos que não temos um sujeito autor empírico e fonte absoluta de seu dizer, ele será observado a partir de uma função que assume no discurso e constituído historicamente. Como exemplo para a nossa discussão destacamos um fragmento retirado do blog da escritora Ana Maria Gonçalves.

Não sei ao certo porque demorei tanto tempo para vir fazer esse último post. Talvez tenha sido uma série de coisas, mas também talvez porque é o último. **Adoro começar coisas**, e geralmente estou começando várias ao mesmo tempo; **mas quem disse que sei botar ponto final? Taí um defeito de cor que não me deixa mentir.** Tanto na pesquisa quanto na escrita, o mais difícil foi saber a hora de parar, e até hoje tenho dúvidas se soube mesmo (GONÇALVES, grifo nosso).

Nesse fragmento o sujeito discursivo autor do blog apresenta algumas informações de cunho pessoal. Nele deparamos com os enunciados “Não sei ao certo porque demorei”, “adoro começar as coisas” e “quem disse que sei botar um ponto final?”, que podem ser analisados em uma perspectiva confessional adotada como recurso discursivo que apresenta a justificativa da sua dificuldade para terminar algo que deveria ter sido finalizado a algum tempo. Por meio desses enunciados, deparamos com as movências e deslocamentos que são constituídas a partir das relações estabelecidas com outros sujeitos discursivos, como podemos observar através do enunciado “Um defeito de cor que não deixa mentir”. O fato de ter dificuldade para finalizar é considerado “um defeito de cor”, ou seja, as escolhas dos sujeitos estão vinculadas as cores. Esse enunciado é significativo, pois seus sentidos retomam uma historicidade marcada pela relação entre a constituição dos sujeitos e a cor da pele, ou seja, o fato de sermos de dada cor seria previamente

uma dificuldade e estabeleceria características de nossa subjetividade. Essa afirmação pode ser exemplificada com a existência de um decreto promulgado no período colonial que impossibilitavam os negros ou mestiços de assumirem funções ou cargos públicos, ou seja, determinadas profissões eram destinadas apenas para os brancos, segundo Gonçalves (Entrevista a Editorial Record), “o período colonial havia uma lei [...] que impedia que negros e mulatos ocupassem cargos civis, militares e eclesiásticos, reservados aos brancos. Quando o talento, a competência ou a vontade eram muito grandes, o negro ou mulato podia pedir a ‘dispensa do defeito de cor’”. Como exemplo a escritora cita o pedido do padre mulato José Maurício que só foi aceito como Mestre da Capela Real, passando a ser o responsável pela música sacra apresentada na capela destacada.

No próximo fragmento selecionado do blog da escritora deparamos com a seguinte justificativa:

Contei a história acima para justificar o seguinte: devo a publicação de Um defeito de cor a algumas serendipidades, a uma boa dose de sorte, à ajuda indispensável e nunca agradecida o suficiente de alguns amigos, à coragem da Record em investir nesse catatau escrito por uma escritora iniciante e desconhecida, mas, principalmente, à blogosfera (GONÇALVES, grifo nosso).

O sujeito discursivo inicia o fragmento acima justificando os motivos que levaram a relatar a história anteriormente. A autora apresenta pretextos que foram os responsáveis pela publicação de seu romance, como se precisasse de uma causa para a publicação do seu livro, ou seja, a publicação não é suficiente, faz-se necessário apresentar uma lista de argumentos para que tal fato tenha ocorrido. A escrita de si surge de uma demanda fundamentada em sentidos que clamam por uma explicação, como se a publicação de um livro fosse algo que demandasse uma resposta, não existindo por si, simplesmente. Necessitamos das causas sempre, as experiências não podem existir somente, precisam ser classificadas e analisadas. No próximo fragmento a autora continua sua reflexão:

Já fui muito mal interpretada ao contar essa minha história, pois acharam que eu estava querendo me exibir. **Já fui mal interpretada também ao dar algumas dicas** para quem estava querendo publicar, mas vou correr o risco de sê-lo novamente, porque acho que vale a pena. **Já fui até mal interpretada por ter tido sorte, mas me tranquilizei quando um amigo disse que sorte é quando a oportunidade encontra a capacidade,** e comecei a acreditar que a mereci. Dizendo assim, até parece ter sido tudo fácil, mas não foi. Mas a sorte pode sim ser fator decisivo no mercado literário, assim como em muitos outros. Acredito que há algumas maneiras de atraí-la, mesmo sabendo que **não há um único caminho das pedras, pois cada um deve encontrar o seu.**

No fragmento acima deparamos com alguns enunciados muito significativos, pois a autora menciona que suas ações não foram compreendidas “adequadamente”. Ela foi mal interpretada pelas escolhas de se colocar enquanto sujeito discursivo e relatar sua experiência com a escrita literária. No fragmento acima notamos, através da escrita de si, que o sujeito discursivo não tem controle sobre os sentidos de seu dizer, depois que se enuncia algo, não prevemos as possíveis interpretações. Essas interpretações incomodaram o sujeito discursivo inicialmente, mas logo esse incomodo foi pacificado através das palavras de um amigo, como pode ser observado no seguinte enunciado: “me tranquilizei quando um amigo disse que sorte é quando a oportunidade encontra a capacidade”.

Através de uma escrita de si, fundamentada em um exercício reflexivo sobre a escrita, Gonçalves se coloca como sujeito constituído historicamente que traz na materialidade linguística marcas que apontam para uma sociedade racista na qual a cor seria responsável por demarcar previamente a subjetividade dos sujeitos. Além disso, sua escrita se fundamenta em uma justificativa pela ausência de sua escrita no blog, ou seja, ela estava respondendo os anseios de seus leitores.

(In) Conclusão

Nesse breve percurso sobre a constituição da subjetividade do sujeito autor e análise de alguns enunciados retirados do blog na web da autora Ana Maria Gonçalves observamos que através do processo de autoria/escrita de si ela se institui em um processo no qual a historicidade se faz presente, juntamente com a movência e a descontinuidade em detrimento de um sujeito autor fonte absoluta de seu dizer. Nesse movimento o sujeito se (re)constitui, (re)produz através da escrita de si, se inscrevendo em uma arte da construção da existência e reinvenção de si, em um processo constante instaurado a partir da relação estabelecida com outros sujeitos.

A partir do exposto acima acreditamos que a presente análise problematiza a relação estabelecida entre o sujeito autor e a web, especificamente a escrita em blog. Dessa forma, vislumbramos um discurso fundamentado em uma escrita de si, apresentando um cunho confessional sobre si, mas que traz marcas significativas da historicidade que permeia a sua produção.

Referência Bibliográfica

FOUCAULT, M. O Que é um Autor? In: **Ditos e Escritos, III**: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. A escrita de si. In: **Foucault, ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2004a, p.144-62.

GONÇALVES, A, M. **100 meias confissão de Aninha**. Disponível em: <http://anamariagoncalves.blogspot.com/> Acesso em: 15/05/2020.

_____. **Entrevista a Editorial Record**. In http://www.record.com.br/autor_entrevista.asp?id_autor=12&id_entrevista=28, acesso em 20.05.2020.

KOMESU, F. C. Blogs e as práticas de escrita de si na internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 110-119.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

A VARIAÇÃO E MUDANÇA FONÉTICA NA LÍNGUA PORTUGUESA: A TRANSFORMAÇÃO DO /L/ POR /R/ NA FALA DE CAMPINENSES

Leandro Santos Lucena⁴¹

Resumo

O estudo da Variação Linguística tem ganhado espaço nos diversos segmentos sociais e, nos interessa desenvolver mais pesquisas nessa temática, como a variação fonética e o fenômeno dos metaplasmos. O objetivo geral visa analisar no uso/escuta a presença ou ausência de palavras com fonema /l/ ou /r/ (ex. "flamengo/ framengo": padrão/não padrão) e identificar essas ocorrências nas variáveis sociais de gênero, faixa etária e escolaridade. Para tal, aplicamos um questionário para quantificá-los e analisá-los. Os resultados revelaram significativas diferenças entre a proximidade ou distanciamento do padrão e nos faz refletir sobre o papel da escola ao seu ensino.

Palavras-chave: Variação Linguística; Metaplasmos; Fonema

Resumen

El estudio de la variación lingüística ha ganado espacio en diferentes segmentos sociales y estamos interesados en desarrollar más investigaciones sobre este tema, como la variación fonética y el fenómeno de los metaplasmas. El objetivo general tiene como objetivo analizar el uso / escucha de la presencia o ausencia de palabras con un fonema / l / o / r / (por ejemplo, "flamengo / framengo": estándar / no estándar) e identificar estas ocurrencias en las variables sociales de género, grupo de edad y escolaridad. Para ello, aplicamos un cuestionario para cuantificarlos y analizarlos. Los resultados revelaron diferencias significativas entre la proximidad o la distancia del estándar y nos hace reflexionar sobre el papel de la escuela en la enseñanza de este contenido.

Palabras clave: Variación lingüística; Metaplasmas; Fonema

Variação e mudança linguística pelos metaplasmos e suas implicações no ensino

A língua é um sistema complexo, dinâmico e adaptável e por isso passa por diversas transformações. Segundo Coutinho (1984, p.21) a “língua é o conjunto de sinais que a humanidade intencionalmente se serve para comunicar suas ideias e pensamentos” e, conforme reforçam Leite e Callou (2002, p.07), é “através da língua que uma sociedade se comunica e retrata o conhecimento e entendimento de si própria”. Por isso, língua e sociedade estão imbricadas variando e mudando com o passar do tempo e perceber que este é um fenômeno comum em todas as línguas é reconhecer que a língua não é estática, mas que está em constante movimento para atender as demandas sociais que vão surgindo.

Contudo, as variações e mudanças na língua não se dão apenas com o passar dos séculos, mas evoluem todos os dias. Concordamos com Calvet (2002, p. 89) quando defende: que “As línguas mudam todos os dias, evoluem, mas a essa mudança diacrônica se acrescenta uma outra, a

⁴¹ Mestrando no programa de pós graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e graduado em Letras Português pela mesma universidade. Com foco na sociolinguística variacionista, atualmente estou desenvolvendo uma pesquisa sobre como a Variação Linguística enquanto componente curricular é ensinada na educação básica.

sincrônica: pode se perceber numa língua continuamente, a coexistência de formas diferentes de um mesmo significado”. Pensemos, por exemplo, como as vogais são articuladas fonologicamente nas diversas regiões do país, sejam mais abertas ou mais fechadas, com mudança sonora de [o] com som de [u] e/ou variavelmente o [e] com som de [i].

Nas últimas décadas, os pioneiros estudos labovianos, destacam-se por trabalhar de modo convincente as variações fonéticas na perspectiva sociolinguística. Esses estudos foram importantes e norteadores para próximas pesquisas, pois buscaram explicar padrões sociolinguísticos a respeito da pronúncia daqueles fonemas em determinado grupo considerando o fator social dos seus falantes.

Além disso, dizer que a língua apresenta variação significa dizer que ela é "heterogênea" (BAGNO, 2007, p. 39) e nos faz perceber que ela ocorre, conforme esclarece, em todos os níveis da língua: morfológico, sintático, semântico, lexical, estilístico-pragmático e/ou fonético-fonológico. Bagno (*op cit*) também afirma que a variação linguística pode ser explicada por sete principais fatores extralinguísticos, portanto sociais, tais como os de origem: 1) geográfica, a exemplo das diferentes regiões do país, Estados, zona rural e urbana; 2) status socioeconômico, quando pessoas de determinado nível de renda se diferenciam em sua fala das que não têm o mesmo nível; 3) grau de escolarização, devido ao acesso maior ou menor à prática da leitura e usos da escrita; 4) idade, pois diferentes gerações não falam do mesmo modo; 5) sexo, pois homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos da língua; 6) mercado de trabalho, pois o vínculo da pessoa com determinadas profissões incide na sua atividade linguística; e 7) redes sociais, pois cada pessoa adota comportamentos semelhantes ao seu grupo de rede social e isso inclui também o comportamento linguístico.

Como percebemos, as transformações na língua podem ser mais bem explicadas por meio das variáveis linguísticas e sociais que nos ajudam a entender os níveis e classes em que estão inseridas. Na pesquisa, foram trabalhadas algumas dessas variáveis, a saber, principalmente as de sexo, o grau de escolarização e a idade dos participantes. A seguir apresentamos o fenômeno dos metaplasmos e como algumas formas tidas como não padrão estão presentes no cotidiano, por variações concretas do latim ao português e que de algumas forma acabaram se instalando, com destaque à variação fonética, do fonema /r/, que no contexto brasileiro é complexo por seus diversos usos e da ocorrência histórica pela permuta com o fonema lateral /l/.

Metaplasmos: descrição das mudanças fonéticas do português e do fonema /l/ para o /r/

O termo metaplasmo vem do grego μετα (além) + πλασμός (formação, transformação), ou seja, ele trata das modificações fonéticas pelas quais as palavras passaram ao longo de sua evolução (KURODA, 2014). Segundo, Coutinho (1974) defende, os metaplasmos são as modificações que as palavras sofrem na sua evolução e propõe três leis fonéticas que ajudam a entender o aspecto histórico da língua portuguesa: a primeira por acomodação do aparelho fonador, constituindo na *lei do menor esforço*, para facilitar a articulação dos fonemas na fala; a segunda por *manutenção da consoante inicial*; e a terceira por *manutenção de sílaba tônica*. A mesma concepção de metaplasmo proposta por Coutinho (*op. cit.*) encontramos em Bagno (2011, p. 295) quando afirma ser “uma mudança na estrutura fonética de uma palavra, ocasionada por acréscimo, remoção ou deslocamento dos sons que a compõem”.

Podemos perceber os metaplasmos por **acréscimos** como em *spiritu* > *espírito* do latim para o português, ou pois > "apois" como vemos hoje. Os de **supressão** em *pede*>*pee*>*pé* do latim ao

português, e nos dias atuais para está > “tá”. Os metaplasmos por **Transposição**, como em *semper* > *sempre* de outrora, ou entreter > “enterter” como em alguns casos atuais. Por fim, mas não de forma esgotada, por **transformação**, como em *absentia*>*ausência* do latim para o português, e a variação de identidade > “indentidade” nos dias atuais. Contudo, conforme Coutinho (1974, p. 13) as evoluções não são “produzidas pela moda ou capricho do falante, mas obedeceram a tendências naturais, a hábitos fonéticos e espontâneos” da fala. Percebemos também que esse é um fenômeno que continua agindo na contemporaneidade.

Um exemplo da variação de fonema está no objeto desse estudo, como o rotacismo do /l/ para o /r/. Precisamos alertar que a articulação do fonema /r/ apresenta diversas variações fonéticas em várias regiões do Brasil. Essas variações fonéticas, contudo, não ocorrem apenas entre falantes da língua portuguesa da atualidade, mas ocorrem ao longo do processo histórico da formação dessa língua como, por exemplo, as trocas do /r/ pelo /l/, desde o latim. Citamos abaixo alguns exemplos de palavras que passaram por essa evolução fonética e que são plenamente aceitas na norma padrão do português atual:

Evidências do fonema /r/

| Latim Vulgar | | Português | Metaplasmo |
|---------------------|---|------------------|----------------------------|
| <i>Blandu</i> | > | Brando | Transformação |
| <i>Blatta</i> | > | Barata | Acréscimo/epêntese |
| <i>Calamellu</i> | > | Caramelo | Acréscimo/ epêntese |
| <i>Clauum</i> | > | Cravo | Transformação |
| <i>Colonello</i> | > | Coronel | Transformação/dissimilação |
| <i>Duplo</i> | > | Dobro | Transformação |
| <i>Eclessia</i> | > | Igreja | Transformação/ palatização |
| <i>Focula</i> | > | Fogueira | Transformação |
| <i>Flaccu</i> | > | Fraco | Transformação |
| <i>Liliu</i> | > | Lirio | Transformação/ assimilação |
| <i>Obligare</i> | > | Obrigar | Transformação |
| <i>Placere</i> | > | Prazer | Transformação |
| <i>Plumbu</i> | > | Prumo | Transformação |
| <i>Registo</i> | > | Registro | Acréscimo/paragoge |
| <i>Semper</i> | > | Sempre | Transposição/metátese |
| <i>Stella</i> | > | Estrela | Acréscimo/epêntese |

Fonte: Elaborado pelo autor segundo bibliografia pesquisada

Como observado acima o fonema /r/ está sempre em evidência na evolução do latim para o português e verificamos que nestas mudanças o rotacismo fonético do /l/ > /r/ se apresenta ao longo do tempo. Contudo, esse fenômeno não ficou no passado, e merece novos olhares escolares ao ensino de língua, pois atualmente o mesmo fenômeno ocorre, mas por não serem problematizados recaem em preconceitos linguísticos quando efetivados.

É o caso quando uma pessoa pronuncia a variação “preguntar” ao invés de “perguntar”. Não se aborda a construção linguística tendenciosa para essa efetivação nas línguas neolatinas, como é o exemplo da espanhola, que ainda admite “peligro” para o nosso “perigo”, ou como não nos causa estranheza outros usos de palavras que já sofreram mudança, tais como, “blanco”, “plata”, plaza, sendo pronunciadas foneticamente com /r/, o que evidencia mais uma vez o fenômeno dos metaplasmos.

A escola, pela sua própria formação heterogênea, provocar estudos da língua em suas diversas efetivações, indo além de uma postura prescritiva no intuito de controlar a língua ou impor aos falantes uma determinada forma de falar, mas promover o ensino produtivo da língua e preparar os alunos para que se sintam capazes de fazer uso da sua língua nos diversos contextos sociais e situacionais que possa fazer parte, sem esquecer que a língua fez e se refaz num complexo jogo sócio, histórico e cultural por meio dos falantes.

Percuso metodológico

Na pesquisa utilizamos uma abordagem de natureza quantiquantitativa e foi realizada na cidade de Campina Grande- PB, com 120 pessoas residentes da própria cidade. A escolha deles se deu de forma aleatória, de modo que eles se dispuseram a participar livremente do questionário, obedecendo aos critérios estabelecidos. Assim, 60 homens e 60 mulheres foram distribuídos uniformemente na escolaridade de Ensino Médio (completo e incompleto) e Ensino Superior (completo e incompleto). Ainda, esses participantes estiveram organizados em três grupos de faixa etária, sendo, de 20 a 24 anos o primeiro grupo, de 25 a 29 anos o segundo e de 30 anos e acima o terceiro grupo.

Para a coleta de dados, o presente estudo fez uso da aplicação de questionários com os sujeitos da pesquisa e Termo de Responsabilidade, de forma a garantir o sigilo das informações do participante. No questionário propriamente dito, dispusemos 24 palavras, sendo 12 considerando a forma padrão e 12 a variação delas a sua variante, com a troca do fonema /l/ por /r/, conforme apresentado no quadro abaixo:

Palavras com variação fonética do /l/ para o /r/

| Padrão | Variação |
|---------------|-----------------|
| Planta | Pranta |
| Flamengo | Framengo |
| Estalo | Estralo |
| Problema | Pobrema |
| Flagra | Fraga |
| Perguntar | Preguntar |
| Pílula | Pírula |
| Bicicleta | Bicicreta |
| Blusa | Brusa |
| Disciplina | Disciprina |
| Plástico | Prástico |
| Blasfêmia | Brasfêmia |

Fonte: Seleção de palavras elaborada pelo autor, segundo pesquisa, 2016

O instrumento da pesquisa foi elaborado por 24 questões de múltipla escolha e procurou saber dos participantes a aceitação ou não das palavras que em comum tinham o fonema /r/ em permuta para a lateral /l/. O intuito do questionário foi quantificar e verificar se os participantes afirmavam conhecer a variedade da língua marcando num eixo horizontal com os valores de 1 a 5 a frequência e familiaridade das palavras com o participante, sendo 1 para *nunca uso/ouço*, 2 *raramente uso/ouço*, 3 *uso/ouço várias vezes*, 4 *uso/ouço quase sempre* e 5 para *uso/ouço sempre*. Os dados coletados foram organizados de acordo com as variáveis de gênero, escolaridade e faixa etária, seguindo uma ordem até chegar ao objetivo geral.

Variação linguística do /l/ e /r/ na fala e escuta dos campinenses

Para uma melhor compreensão, a análise está dividida em partes, considerando a variável do gênero, os usos por faixa etária e, por fim, a escolaridade dos participantes. Primeiramente, no tocante ao gênero, constatamos que as pessoas do sexo feminino se sobrepõem às pessoas do sexo masculino para o uso e escuta das palavras selecionadas tidas como padrão, que são aceitas atualmente, ou seja, o gênero feminino prefere o fonema /l/ deixando as variações do /r/ do não padrão, sendo em percentuais:

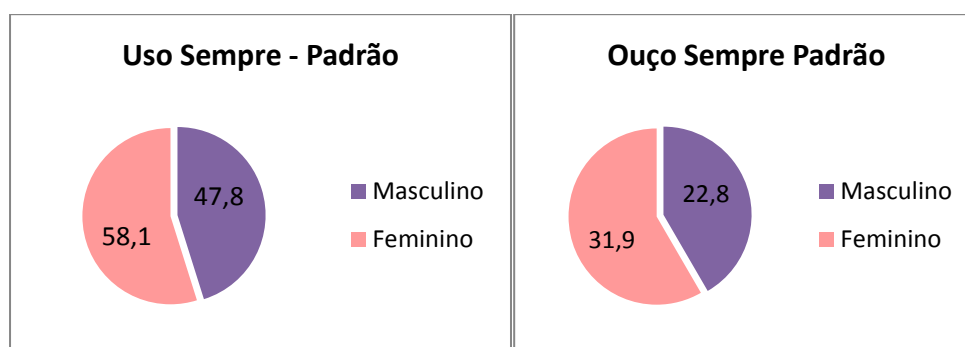


Gráfico 1. Diferença entre gêneros para Uso/Ouçõ - Palavras padrão

Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados da pesquisa, 2016

Como exposto no gráfico 1, no indicador *uso sempre* da base de dados, quase 60% das mulheres usam as palavras tidas como português padrão e os homens 47,8%. Além disso, a superioridade linguística padrão das mulheres se deu também na escuta das palavras tidas como de prestígio, ou seja, elas usam e ouvem mais as ocorrências do português padrão do que os homens, dizendo 31% delas, que *ouvem sempre* o padrão das palavras apresentadas, contra 22,8% dos homens.

Por outro lado, dando enfoque ao não padrão, é importante ressaltar que 82,4% das mulheres e 74,6% dos homens *não usam* as variações do /r/ nas palavras apresentadas, ou seja, rejeitam-nas. No entanto, é importante citar que algumas variações são bem conhecidas. As variações mais relevantes em número foram para: 16 homens confirmaram usar *várias vezes* a variação ESTRALO ao invés de ESTALO, quando as 14 mulheres alegaram usar *várias vezes* e 18 delas escutarem *quase sempre* essa variação.

Em se tratando da escuta das palavras, entre os homens o não padrão (variação) foi mais presente, entre 40% a 50% disseram que *várias vezes* ouvem BICICLETA (30 homens), PROBLEMA (26 homens) e PRÁSTICO (24 homens). Para as mulheres o número da escuta cai, dizendo elas que *quase sempre* escutam ESTRALO e várias vezes POBREMA (18 mulheres), PÍRULA e PRÁSTICO (14 mulheres).

Isso demonstra que possivelmente as mulheres, independentemente de outros fatores, como faixa etária e escolaridade, usam e escutam mais o português padrão do que os homens e que conseqüentemente preferem mais o uso do fonema /l/ ao invés do /r/ nas variações das palavras apresentadas. Ademais, o uso e escuta para os homens em menor proporção que as mulheres abrem a possibilidade que eles têm um contato maior com pessoas que falam menos o padrão da língua e se distanciam do que se prega como forma de prestígio.

Relativamente, é importante relembrarmos que historicamente para as mulheres era verificado de modo mais comum o cuidado com a linguagem, bem como o ensino e a transmissão e os dados confirmaram que essa prática ainda permanece. Essa queda dos percentuais dos homens em relação com os das mulheres possibilita dizer que, sobretudo hoje elas se valem das formas de prestígio, usando inclusive a linguagem como ferramenta de atuação e ascensão social para diferenciá-la. Essa cobrança se faz presente porque social, histórica e culturalmente à mulher não lhe é dado o direito de errar e isso se apresenta inclusive linguagem, confirmando que entre homens e mulheres há participações, históricas, culturais e sociais diferentes.

Depois, tendo entendido que entre os gêneros há uma diferença no uso padrão e não padrão da língua, identificamos em qual faixa etária isso mais se comprova. Sendo assim, os gráficos 2, 3 e 4 apresentam entre homens e mulheres em que blocos de idades o padrão da língua está mais presente no uso:

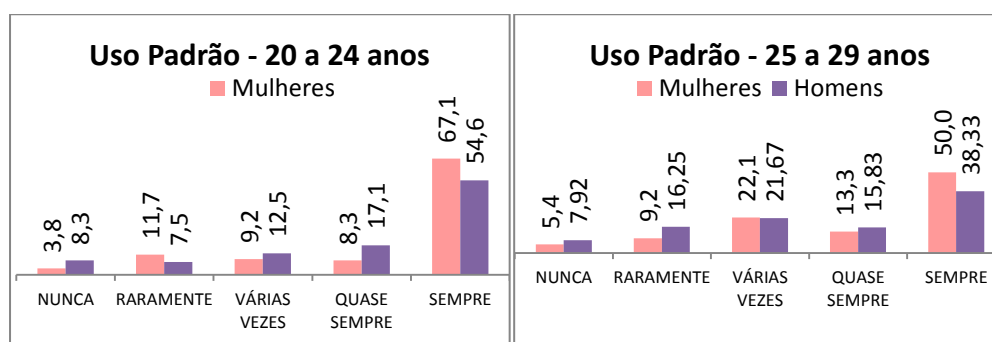


Gráfico 2 e 3. Uso padrão

Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados da pesquisa, 2016

Evidenciamos novamente que o indicador *sempre* uso o padrão da língua é que desponta no percentual de todas as idades em comparação a *quase sempre*, *várias vezes*, *raramente* ou *nunca*. Destacamos as mulheres mais novas, no caso de 20 a 24 anos (Gráfico 2), foram as que mais afirmaram a prática do padrão das palavras apresentadas, sendo 67,1% contra 50% para as mulheres de 25 a 29 anos e 58% para as de 30 anos em diante.

Em relação aos homens, os mais novos assim como as mulheres, também tendem a usar mais o padrão das palavras, totalizando 54,6%, contra 67,1 das mulheres, contudo usam menos o padrão do que as mulheres, possivelmente por estarem em maior contato e com pessoas que usam mais as variações, influenciando-os também no uso e na escuta de palavras ditas como sem prestígio. Prova disso é que enquanto as mulheres alegaram *nunca* ou *raramente* escutar o não padrão daquelas palavras, os homens no gráfico 4 informaram que ouvem várias vezes:

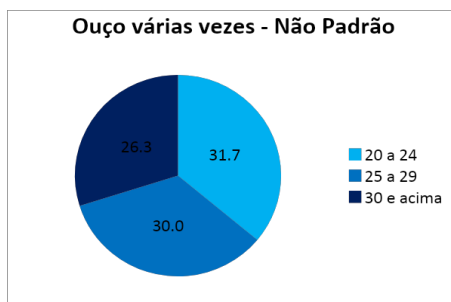


Gráfico 4. Escuta do não padrão pelos homens

Fonte: Elaborado pelo autor segundo dados da pesquisa, 2016

Nesse estudo constatamos que quanto maior o nível de escolaridade maior o uso padrão por parte das mulheres, ou seja, menos elas usam o /r/ no lugar do /l/. Há uma grande diferença do ensino médio incompleto das mulheres que totalizaram 32,2% e 27,8% dos homens contra 71,7% para as mulheres e 66,1% dos homens quando chegam ao ensino superior completo. Essa diferença ainda se apresenta para os homens e mulheres que têm o ensino superior incompleto.

Assim, chegamos à análise final que as variáveis que mais se aproximam do padrão da língua são as pessoas do gênero feminino. Nelas recai a exigência de um maior uso e escuta da norma tida como padrão. Dentro desse gênero se destaca a faixa etária de 20 a 24 anos e dentro desse grupo estão as mulheres que estão justamente no superior ou que o tenha concluído, ou seja, quanto maior a escolaridade que elas possuem, maior a exigência da forma falada e escrita.

Em síntese, verificamos que em geral, independentemente do gênero, faixa etária ou escolaridade o uso padrão é mais forte tanto para o uso quanto para a escuta das palavras selecionadas, sendo as mulheres quem se destacam em relação aos homens. De forma geral 74,6% dos homens e 82,4% não usam o /r/ nas variações apresentadas, mas reconhecem a existência de usos por outrem por meio da escuta, sendo as ouvidas várias vezes entre os homens BICICRETA (50%), PRÁSTICO (40%) e POBREMA (26%), mas o uso dessas variações é baixo, se destacando ESTRALO 26,6% para homens.

Considerações finais

Inevitavelmente, o português do futuro será diferente do de hoje: entre eles há um ininterrupto processo de variação e mudança, especialmente as mudanças fonéticas do /l/ e /r/ em que esta pesquisa reforçou ancorada no fenômeno dos metaplasmos, com o caso do rotacismo histórico do /l/ em /r/.

Ao saber que vivemos sob uma norma padrão, e tendo a língua falada e escrita regras para efetivação, apresentamos a língua falada como influenciadora das variações e fazendo a língua viva e evolutiva com o passar do tempo, para atender às demandas sociais dos seus falantes que se organiza em diferentes agrupamentos e estratos sociais, tais como, faixas etárias, gêneros, graus de escolaridade, como apresentamos na análise.

Ainda, refletimos brevemente como a escola, por vezes, aparece como a instituição que monitora essas variações denominadas de “não padrão” e institui o que se chama de formas de prestígio da língua sem considerar os aspectos sociais, históricos e culturais das variações de seus falantes. Por hora, evidenciamos o quanto a variação do fonema /l/ em /r/ está presente no cotidiano das pessoas, em todos os gêneros, faixas etárias e escolaridades. Contudo, sabemos que o estudo não se esgota aqui, pois muitos outros fatores poderiam ser considerados para o maior ou menor uso do padrão da língua, como a abrangência de outras variáveis sociais que certamente as disparidades de variações podem ser mais provocantes.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editora, 2011.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de Gramática Histórica**. 1ª ed, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.
- _____. **Pontos de gramática histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.

- _____. **Gramática histórica**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Livro técnico S/A, 1984.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ILARI, Rodolfo. BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. 1. ed. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.
- KURODA, Matheus Seiji Bazaglia. METAPLASMOS E A CORRENTE DE CORRESPONDÊNCIAS FONÉTICAS NA LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, Ano 20, n.58, p.89-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/58/07.pdf>>. Acesso em: 02 de abril de 2020.
- LEITE, Yonne. CALLOU, Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- MOREIRA, Luiz Gonzaga Caleffe. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- SILVA, Thais Cristófaru. **Fonética e Fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020

TRILHAS PARA ALÉM DO INSTITUÍDO: A RELEITURA ATRAVÉS DO MOBILE GAME MINECRAFT NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Liliane Lopes Russell Maturana⁴²
Rosemary dos Santos⁴³

Resumo

A partir das experiências tecidas e realizadas no cotidiano escolar de uma escola pública, através das invenções e narrativas dos praticantes do terceiro ano do Ensino Fundamental da Educação Básica no mobile game Minecraft, percebemos a emergência de trilhas para além das instituídas. As experiências protagonizadas pelos praticantes a partir da releitura do livro “Viagem ao mundo indígena” nos remetem para a pertinência dos atos de currículo em Macedo (2016) como experiências formativas. Nesse sentido, o presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado para mostrar as releituras do livro “Viagem ao mundo indígena” através das invenções realizadas dentro do mobile game Minecraft com o intuito de refletirmos sobre as autorias *docentediscentes* como experiências formativas para a construção de um currículo outro. O estudo é uma discussão mais aprofundada iniciada no artigo “Experiências docentes e discentes em ‘ciberpesquisa’ formação através do Minecraft⁴⁴”.

Palavras-chave: Minecraft; Educação Básica; Releitura; Experiências Formativas.

Abstract

From the technological experiences and carried out in the school routine of a public school, through the inventions and narratives of practitioners of the third year of Basic Education in Basic Education in the mobile game Minecraft, we realized the immersion of trails beyond the institutions. The experiences carried out by the practitioners from the review of the book “Journey to the indigenous world” lead us to the relevance of the curriculum acts in Macedo (2016) as formative experiences. In this sense, this article presents a master's research report to display the readings from the book “Journey to the indigenous world”, through inventions made in the Minecraft mobile game in order to reflect on the documented authorship or used as formatted for construction of another curriculum. The study is a more in-depth discussion initiated in the article “Experiences of teachers and students in ‘cyber research’ training through Minecraft”.

Keywords: Minecraft; Basic education; Rereading; Formative Experiences.

⁴² Mestre em Educação / Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ / Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Cibercultura - Educiber. Professora do Município de Duque de Caxias-RJ.

⁴³ Doutora e Mestre em Educação pela UERJ. Professora Adjunta do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) na Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Cultura. Editora-chefe da Revista Periferia (publicação semestral, voltada para a publicação de textos inéditos na área da educação, Ciências Humanas e Sociais.) Vice-coordenadora do GPDOC – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura.

⁴⁴ Revista Querubim – Revista Eletrônica de Trabalhos Científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Sociais - Ano 16 Nº41 vol. 5 – 2020 ISSN 1809-3264

Introdução

Desde 1980, a sociedade contemporânea vem presenciando uma constante revolução tecnológica digital que tem criado possibilidades para a expansão na indústria do entretenimento no mundo dos jogos digitais ou *games* propriamente dito. Em linhas gerais, através das relações que se estabelecem entre o *'espaçotempo'*⁴⁵ o desenvolvimento dos jogos tem acompanhado as culturas que emergem na sociedade como forma de evolução cultural e tecnológica.

Como artefato tecnológico, a velocidade de produção dos jogos digitais acaba por coincidir com o desenvolvimento dos dispositivos móveis, tais como, os smartphones, trazendo uma nova reconfiguração das nossas compreensões. Como professores na contemporaneidade, este fato nos aguça os sentidos para que se perceba a existência dos jogos digitais como opções relevantes para além do entretenimento. O que nos leva a pensar que no cotidiano escolar, promover uma escola com uma ambiência que dialogue com o praticante⁴⁶ está realmente mais próxima como nos sugere Santos, E. (2015, p.12) ao nos sinalizar a relevância das “ambiências formativas emergentes de práticas colaborativas, autorais e abertas”.

Nesse aspecto, percebemos ainda que as conectividades dos praticantes, as relações que estabelecem com o mundo, as interações entre os seus pares, as redes sociais, e as respostas quase instantâneas no *Google*, impulsionam as instituições educacionais a repensarem sobre o assunto na medida em que trazem para o cotidiano escolar as suas narrativas oriundas de uma cultura contemporânea *'cibercultural'*, *'cibereconômica'* e *'ciberpolítica'*.

Por compreender a relevância da junção entre a prática pedagógica e a pesquisa acadêmica, como opção teórico-metodológica, o estudo⁴⁷ com o jogo digital *Minecraft*⁴⁸ foi realizado através da abordagem multirreferencial⁴⁹ com os cotidianos com praticantes do terceiro ano do Ensino Fundamental em uma unidade escolar na Rede Municipal de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro. Para tanto, recorreremos à Santos, E. (2017) quando nos compartilha a ideia de uma ciberpesquisa - formação com viabilidade formativa, “como uma articulação epistemológica e metodológica que potencializa a emergência de autorias cidadãs” (p. 2). Autorias compreendidas por Amaral (2014, p.72) como “toda criação intelectual, expressão do pensamento, que se manifesta na obra (...) a partir da realidade sócio-histórica em que nos inserimos”. Nesse sentido, o presente artigo apresenta um recorte da pesquisa realizada para apresentar as releituras do livro “Viagem ao mundo indígena” através das invenções realizadas dentro do mobile game *Minecraft* com o intuito de refletirmos sobre as autorias *docentediscentes* como experiências formativas em Macedo (2016) para a construção de um currículo outro.

⁴⁵ Inspirados nas perspectivas cotidianistas em Alves, N. (2008), adotaremos os usos das expressões *'espaçotempo'*, *'professorapesquisadora'*, dentre outras junções, com a finalidade de marcarmos os sentidos e a força política das palavras que buscam superar a dicotomização construída no período da ciência moderna.

⁴⁶ De acordo com Certeau (2012), praticantes, em última análise compreende o “homem comum”, consumidor, que em suas artes de fazer, apropria-se do cotidiano, resignificando-o.

⁴⁷ Realizado através do curso de Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF, através do Programa em Educação, Cultura e Comunicação.

⁴⁸ É um jogo digital em blocos, do gênero *sandbox*, em que o jogador pode criar diferentes possibilidades para transformar o seu mundo.

⁴⁹ Segundo Ardoino (1998), uma pesquisa-formação multirreferencial, propõe um olhar plural sobre a complexa realidade em que vivemos. O que implica compreender que os *'espaçostempos'* da aprendizagem são todos aqueles nos quais habitamos e nos quais acontece a formação que, para Macedo (2011, p. 11), “é do âmbito experiencial”.

Trilhas para além do instituído

Como *professorapesquisadora*⁵⁰, acompanhada pelas falas dos autores compreendidos como os nossos “companheiros de viagem”⁵¹ no curso de mestrado, nas discussões coletivas que aconteciam durante as aulas na unidade escolar investigada sobre os diferentes tipos de moradias, havia percebido no grupo, alguns interesses que estavam relacionados com as “ocas” e os costumes indígenas. Pensando em criar um cenário discursivo e imersivo, foi apresentado ao grupo o livro “Viagem ao mundo indígena” do antropólogo e pesquisador Luís Donisete Benzi Grupioni ao realizar um trabalho de campo com os índios Bororo na região do Estado do Mato Grosso. O livro de pequeno porte, permeado por cinco histórias, nos fez pensar sobre as possíveis discussões das quais poderíamos nos apropriar e aprender com elas. Nesse momento, os praticantes, através dos smartphones da *professorapesquisadora*, utilizavam o *mobile game Minecraft* no modo *offline* para inventarem dentro do game a releitura. Como argumenta Alves, L. (2008, p.7), “[...] qualquer jogo pode ser utilizado no espaço pedagógico, não existindo uma dicotomia entre jogos eletrônicos para entretenimento e jogos eletrônicos para a educação.” Desse modo, os praticantes elegeram a história “A corrida das tóras” para juntos trilharmos pelo fascínio da novidade da releitura. Novidade essa que viria acompanhada por dois dispositivos utilizados, o *mobile game Minecraft* e o diário de campo online (e-mail) onde se faziam os registros pela ‘*professorapesquisadora*’.

Professorapesquisadora: - *Kaio e Fabrício me surpreenderam boje. Escolheram uma história “A corrida das Tóras” do livro “Viagem ao mundo indígena” e propuseram uma releitura do mesmo dentro do Minecraft....('Professorapesquisadora' Diário de campo online)*

“Em uma linda floresta com um lindo amanhecer... Os índios Bororo estavam admirando o nascer do sol. E, todos os seres vivos na natureza estavam muito felizes!” Praticante Kaio (09 anos).

Parece um sonho bom... Figura 1.

('Professorapesquisadora' Diário de campo online)

Figura 1 – A invenção da cena ao amanhecer - Praticante Kaio (09 anos)



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

⁵⁰ Utilizamos o termo ‘professorapesquisadora’ referindo-se à professora regente na respectiva turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, Liliene Lopes Russell Maturana.

⁵¹ Termo inspirado através da professora, Dra Flávia Faissal de Souza, durante a realização da disciplina em Seminários no curso de Mestrado em Educação/UERJ/FEBF.

Sonhos, que, posteriormente, durante as leituras em Macedo (2016), nos fizeram perceber que:

[...] nascem da emergência magmática dos desejos e não há formação sem desejo, é o fundante de todo projeto formativo. O desejo é transversal à condição humana e, portanto, à formação do sujeito. Fundante da vontade de saber e suas experiências primordiais, implicando aí projetos de vida, de realizações, de felicidade e possibilidade de viver em formação pela formação. (MACEDO, 2016, p.75)

Desse modo, trabalhar com as narrativas dos praticantes foi permitir, desejar e realizar caminhadas por trilhas para além do instituído. Não sugerimos a ideia em definir o *mobile game Minecraft* como a “solução” para os problemas no contexto da sala de aula da escola pública investigada, mas pontuar, por aqui, que a sua utilização como dispositivo nos oferecia pistas para conhecermos, em parte, sobre as potencialidades dos praticantes.

As crianças da escola pública como autores curriculantes

A turma 304 (referência ao terceiro ano do Ensino Fundamental) mostrava, não somente para a '*professorapesquisadora*', mas, para si mesma através do seu empenho e trabalho, a sua genialidade. Na contramão da lógica preconceituosa discursiva para alguns, de que as crianças da escola pública sabem menos do que aquelas que estudam nas escolas privadas, os praticantes compartilhavam os seus saberes com solidariedade. Kaio, Eduardo e Pablo continuaram a releitura do livro através da criação da cena, na qual aparecem os índios dentro da cachoeira pegando os pedaços de toras para a realização da corrida.

“Os índios entraram no rio para pegarem as toras e participarem da corrida. Os quadrados mais escuros na água são as cabeças dos índios. (Figura 2) - Praticantes Kaio (09 anos), Eduardo (10 anos) e Pablo (09 anos).”

Figura 2 – A invenção dos índios pegando as toras na cachoeira - Praticantes Kaio (09 anos), Eduardo (10 anos) e Pablo (09 anos).



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

“Enquanto isso... as mães índias assavam as caças em sua cozinha na floresta”. (Figura 3) - **Praticante Madson (10 anos)**

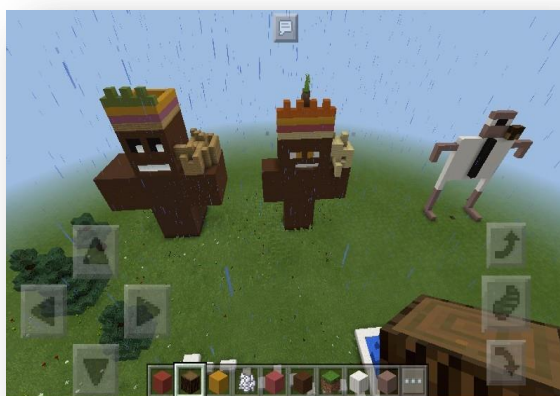
Figura 3- A invenção da cozinha na floresta - Praticante Madson (10 anos)



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

A movimentação para a construção da releitura se fazia presente. Os praticantes estavam inventando outros diálogos para além do exposto. O papel exercido como '*professorapesquisadora*' já não era o mesmo que anteriormente. A preocupação sobre a organização dos grupos, a escolha da história, o respeito pela vez do outro e os combinados já não mais partiram da '*professorapesquisadora*', mas do grupo. Mediava as negociações que surgissem para o empenho da turma 304. O praticante Guilherme (10 anos), por ter uma voz audível, foi escolhido para ser o orador da sala realizando a leitura da história “A corrida das toras”. O praticante Kaio (09 anos) dividiu os grupos de acordo com as preferências e escolhas entre os seus amigos. Madson (10 anos) se responsabilizou em manter as baterias dos celulares carregadas para, posteriormente, preparar os *smartphones* com o *game* em tela, visando a utilização pelos grupos. Além disso, controlava o tempo de uso necessário para cada integrante.

Figura 4 – A invenção da cena que retrata a “Corrida de toras“- Praticantes Kaio (09 anos) Madson (10 anos) e Matheus (13 anos)



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Tem início a corrida das toras... O índio que só tinha um olho ficou para trás... tadinho dele. Praticantes Kaio (09 anos) Madson (10 anos) e Matheus (13 anos). ('Professorap Pesquisadora' - Diário de campo online pessoal)

Os índios mais velhos brigaram com os índios que ganharam a corrida. Eles disseram que os verdadeiros ganhadores seriam aqueles que ajudassem aos outros. Daí, todos seriam vencedores! Por que na aldeia todos os trabalhos são feitos assim. Praticantes Rafaella (09 anos), Davi (09 anos) e Eduardo (10 anos). ('Professorap Pesquisadora' - Diário de campo online pessoal)

A releitura do livro, marcada por autorias e criatividade, apresentava as diferentes possibilidades e sentidos que emergiam. No auge da situação, a prática pedagógica exercida se caracterizava por uma prática coletiva e negociada como nos inspira Garcia (2001):

Com este novo paradigma desejamos contribuir para que os alunos e alunas das classes populares, em sua maioria afrodescendentes, possam enfim se alfabetizar sem que o preço seja perder a alma e se ver condenados a ler com os olhos do outro e a escrever com a palavra do outro. (GARCIA, 2001, p.27)

Ler e compreender por si mesmos, nos fez pensar sobre os sentidos que impregnam os currículos formativos. Que, para Macedo (2016, p. 35), pensar sobre isso seria um dos caminhos “para a desobjetificação e desierarquização do currículo”. Nesse cenário, o autor argumenta que rumo ao sentido de sua perspectiva heterárquica, o currículo 'socioconstrucionista', sempre em construção, expressa pensamentos e realizações em atos. Atos que fazem parte do cotidiano escolar por praticantes, atores curriculantes, que nos remetem à interpretação de que o currículo formativo somente pode ser alcançado, se interagirmos com as experiências daqueles que o experienciam. E, por conta dessas experiências, compreendemos que o “real” da formação não se encontra pronto, mas em constante construção.

Dessa maneira, a presente releitura nos fez refletir sobre alguns aspectos em Macedo (2016)

Dessa forma, prioritariamente, *pensamospraticamos* currículos conversando intercriticamente com os etnométodos dos atores sociais implicados nas “coisas” do currículo. *Pensamospraticamos* currículo tensionando nossas crenças e modos de fazer, ou seja, nossos etnométodos instituídos, abrindo com isso o caminho para a emergência de instituintes culturais outros, instituintes culturais de possibilidades emancipacionistas, tanto do currículo como da formação. A inflexão intercrítica potencializa processos mútuos de alteração para se aprender a *pensarfazer* currículos pertinentes e socialmente referenciados[...] toda narrativa em currículo é constitutiva da experiência curricular e a constitui também. Uma visada socioconstrucionista. Uma questão muito sensível está nos níveis da valoração da construção aqui referida: quem é que produz e como se produz essa valoração? É aqui que se encontrará mais uma pauta de teor político de toda ação curricular. No centro de currículo está a disputa do que é formativo e para quem. Fundamental imaginar que o reconhecimento constitutivo nos diz que somos todos atores curriculantes, na medida em que nos envolvemos com as ‘coisas’ do currículo. (MACEDO, 2016, p.43)

Nesse cenário de atores curriculantes, os praticantes da turma 304 estavam nos mostrando, que, para além das dificuldades econômicas, sociais e culturais das quais vivenciavam, havia também conquistas a serem reconhecidas que nos convenciam sobre os seus protagonismos.

As experiências protagonizadas pelos praticantes a partir da releitura do livro “Viagem ao mundo indígena” apontam para a pertinência do '*socioconstrucionismo*' citada por Macedo (2016) através dos atos de currículos. Atos, segundo o autor, realizados por atores curriculantes, que, por sua vez, podem ser compreendidos como protagonistas e coautores de si. Nessa lógica, torna-se inexistente a ideia de um currículo pronto e acabado, uma vez que, no cotidiano escolar, as experiências que nos formam acontecem sem previsibilidade.

A escola como lugar de acontecimentos e autorizações

Realizando as discussões coletivas e as mediações necessárias para que as invenções acontecessem no mundo do *game*, em Ardoino (2003), compreendemos a essência do “imaginar” tão presente no decorrer das invenções no *mobile game Minecraft*, para o autor, “imaginar é (...) criar, em função da experiência adquirida e atual, algo distinto do que já estava lá, preexistente, disponível. É, em verdade, um outro tipo de ordem” (ARDOINO, 2003, p.42).

Nesse processo criativo, a presente releitura, nos fez perceber um cotidiano inventivo que permitia a abertura para as novas possibilidades e multiplicidades, como as preferências dos praticantes, suas organizações e as diferentes maneiras de ser e estar no '*espaçotempo*'. As interlocuções com os autores reformularam nossas leituras no/dos/com os cotidianos. O sentimento de cumplicidade com as astúcias dos praticantes da turma 304 marcou e nos levou a descobrir novos conhecimentos por diferentes caminhos. Outras narrativas surgiram e nos impregnaram em um processo de autorização emergente nos permitindo levar, sermos levados, e sonhar para experimentar e compreender a complexidade do cotidiano.

Sendo assim, percebemos na releitura do livro “Viagem ao mundo indígena”, o cotidiano que em Freire (1992) se designa por um sonho estratégico, que ao ser regido por táticas, torna-se transformador. Cotidiano repleto por nuances, movimentos e transformações que nos fizeram acreditar que para além das dificuldades das mais diversas ordens, reexiste como instrumentos de luta, as suas autorias.

Nesse sentido, fomos buscar na obra de Macedo (2016), intitulada por “A teoria etnoconstitutiva de currículo – teoria ação e sistema curricular formacional”, a compreensão sobre o currículo como invenção sociocultural. E, que por ser inventado, poderia conter construções ideológicas que influenciariam todo o cotidiano escolar. Nesse contexto, percebemos que Macedo, nos chamando a atenção para as possíveis ressonâncias entre o currículo e a formação, defende a ideia da teoria como “um movimento no qual se estabelecem intensas conexões com o conhecimento especializado e saberes nascidos de experiências culturais outras” (MACEDO, 2016, p.19). Essa compreensão elucidou um pouco melhor sobre a concepção de que o trabalho com a turma 304 estava sendo desenvolvido a partir da construção de currículos com experiências outras.

Todavia, como '*professorapesquisadora*', ao mergulhar nas atividades propostas pelo grupo, a única certeza que se fazia presente era a imprevisibilidade. No cotidiano, não se vislumbra as reações dos praticantes. As narrativas expressavam as experiências e esse processo acontecia quase simultaneamente com o desdobramento dos fatos. Em apenas uma aula, enquanto discutíamos sobre alguma temática, alguns praticantes surgiam com suas dúvidas e inquietações, outros concordavam e discordavam. Peço licença e já tomando por empréstimo um trecho de Souza (2013) quando em sua tese de doutorado, ao trabalhar sobre as “Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar” nos fez compreender que:

A inspiração para reunir os acontecimentos circunscritos no tempo e no espaço de uma aula está nas ideias de Geraldí (2010) sobre aula como acontecimento, como lugar de encontro de sujeitos, de alunos e de professores com o conhecimento, com o vivido, com o mundo histórico cultural. Em sua materialidade, a aula em construção se torna lugar de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos (alunos e professores). Lugar de troca, de erros e de acertos, é espaço em construção permanente: de conhecimento, de vidas. (SOUZA, 2013, p.181 - 182)

Lugar de trocas, de sentimentos, de impressões, de movimentos, de vida, de autorizações. Lugar, para pensarmos a '*teoriação*' curricular formacional proposta por Macedo (2016) em perceber o currículo circunstancializado feito por teorias que valorizam as experiências construídas na ação como acontecimento.

Considerações

A partir das experiências tecidas e realizadas no cotidiano escolar investigado, percebemos através das invenções e narrativas dos praticantes nos usos do mobile game Minecraft, trilhas outras para além das instituídas. As experiências protagonizadas pelos praticantes a partir da releitura do livro “Viagem ao mundo indígena” nos remetem para a pertinência dos “atos de currículo” citada por Macedo (2016) como atos realizados por atores curriculantes, compreendidos como protagonistas e coautores de si.

Nessa perspectiva educacional, torna-se inexistente a concepção de um currículo pronto e acabado, uma vez que, as experiências '*docentesdiscentes*' que nos formam acontecem sem previsibilidade no cotidiano escolar. Este, como lugar de trocas, de sentimentos, de impressões, de movimentos, de vida e de autorizações. Lugar para pensarmos a '*teoriação*' curricular formacional proposta, tendo a percepção do currículo como circunstancializado, feito por teorias que valorizem as experiências construídas na ação como acontecimento.

Assim sendo, o artigo não sugere a ideia em definir o *mobile game Minecraft* como a resolução para todos os problemas no contexto da sala de aula da escola pública investigada, mas, pontuar que, a sua utilização como dispositivo, nos apresentam pistas para compreendermos e investirmos nas potencialidades dos praticantes. E, nesse investimento, refletirmos sobre a leitura do currículo que possa valorizar as possibilidades construídas como experiências formativas.

Referências bibliográficas

- ALVES, L. **Relações entre os jogos digitais e aprendizagem:** delineando percurso. Educação, Formação e Tecnologias, v. 1, n. 2, p.3-10, nov. 2008.
- ALVES, N. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.** In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. 3. ed., Petrópolis: DP & A,2008. p. 24-34.
- AMARAL, M.M. **Autorias docente e discente: pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e online.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- ARDOINO, J. **Para uma Pedagogia Socialista.** Brasília. Editora Plano, 2003.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1:** artes de fazer. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo. Cortez,1992.
- GARCIA, R. L. (org) **Novos olhares sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez:2001.
- GRUPIONI, L.D.B.**Viagem ao mundo indígena.** São Paulo: Berlendis & Vertecchia,2004.
- MACEDO, R. S. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional.** Curitiba: CRV, 2016.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus: Editus Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011.

SANTOS, E.; COUTO, E. S.; OSWALD, M. L. B. (org.). **Pesquisa, mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes**. 1. ed. Salvador: EdUFBA, 2015.

_____. **Dossiê: metodologias de pesquisa em educação na cibercultura**. Interfaces Científicas – Educação, v. 6, p. 9-12, 2017.

SOUZA, F.F. **Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 2013.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

FOTOGRAFIA COMO SUPORTE DE MEMÓRIA: REVELANDO IMAGENS DE CAXIAS-MA

Marinalva Aguiar Teixeira Rocha⁵²
Max Mateus Moura da Silva⁵³

A fotografia é memória e com ela se confunde. Fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior. É também a paralização súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio: é, pois, o documento que retém a imagem fugidia de um instante da vida que flui ininterruptamente. (KOSSOY, 2001, p. 156).

Resumo

A imagem fotográfica pode estabelecer comunicação entre gerações, promovendo a preservação e socialização de marcas histórico-culturais de todas as épocas, dado o seu caráter memorialístico. O presente trabalho tem como objeto de análise fotografias da cidade de Caxias-MA que foram registradas na segunda metade do século XX, e que retratam práticas sociais da época. O objetivo do trabalho é analisar a imagem fotográfica como recurso detentor de memória. Para os fundamentos teóricos, buscou-se autores que versam sobre a temática, tais como Ciavatta (2002); Rocha (2019), Halbwachs (2004), entre outros. As leituras possibilitam perceber o potencial histórico, cultural e memorialístico contidos nas imagens.

Palavras-chave: Fotografia. Memória. Identidade.

Abstract

The photographic image can establish communication between generations, promoting the preservation and socialization of historical and cultural marks of all times, given its memorialistic character. The present work has as object of analysis photographs of the city of Caxias-MA that were recorded in the second half of the 20th century, and that portray social practices of the time. The objective of the work is to analyze the photographic image as a memory-holding resource. For theoretical foundations, we sought authors who deal with the theme, such as Ciavatta (2002); Rocha (2019), Halbwachs (2004), among others. The readings make it possible to perceive the historical, cultural and memorialistic potential contained in the images.

Keywords: Photography. Memory. Identity.

⁵² Doutora em História – UNISINOS/RS. Mestre em Letras – UERJ. Professora do Departamento de Letras do CESC/UEMA.

⁵³ Acadêmico do Curso de Letras – Português, Inglês e suas Respektivas Literaturas – CESC/UEMA. Bolsista do PIBIC/UEMA.

Introdução

É evidente o aumento do uso de recursos visuais como fonte de pesquisa historiográfica, servindo também como ferramenta de resgate do passado. A imagem fotográfica possui uma linguagem capaz de preservar ocorrências vistas em épocas distintas, servindo como registro de diferentes situações, lugares, eventos e pessoas. Conforme Rocha (2019), a fotografia funciona como um importante suporte de memória, pois ao retratar um determinado momento ou pessoa, faz menção ao passado e, conseqüentemente, aguça as lembranças.

“Quase todos fazem uso diário da fotografia, seja como ilustrações, auxílios à memória ou como substitutos descritos através dela” (GASKELL, 1992, p. 241). Com o avanço da tecnologia e das formas de armazenamento de arquivos digitais, a fotografia, até algum tempo vista como forma de preservação de momentos significativos da vida, acabou tornando-se algo trivial. Em tal contexto, este trabalho busca refletir acerca da fotografia, considerando-a, não apenas como uma ilustração com fim em si mesmo, mas também como um importante recurso para a reelaboração da memória.

Ao ter contato com elementos que evoquem lembranças de outrora (nesse caso a fotografia), o sujeito começa a tentar (re)construir o passado, visto que

a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados no presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada. (HALBWACHS, 1990, p. 71).

Dessa forma, ao se deparar com uma fotografia que retrata um tempo passado, ao contemplar a imagem, esta desperta naquele que a vê algum sentimento ou emoção. Por meio do contato com imagens antigas, o sujeito tem a oportunidade de “acarear” o passado com o presente. Nas palavras de Jacques Le Goff, é “a propriedade de conservar certas informações; ou ainda, como conjunto de funções psíquicas que pode levar o homem a atualizar impressões passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1984, p. 423).

Assim, entende-se que a fotografia pode ser utilizada como instrumento, capaz de trazer à memória aspectos significativos da vida ocorridos em determinado tempo. Partindo, portanto, do uso do registro fotográfico, almeja-se estabelecer o diálogo entre diferentes gerações, mantendo e socializando marcas histórico-culturais. As imagens utilizadas neste trabalho foram produzidas pelo fotógrafo maranhense Sinésio Santos (*in memoriam*). Sinésio, em um período de mais de 40 anos conseguiu construir um acervo fotográfico que abrange uma diversidade de temáticas, o que torna a sua produção um valioso contingente de informações sobre Caxias em tempos passados. Dessa forma, buscar-se-á nos registros de Sinésio imagens que dialoguem com o discurso memorialístico dos moradores a respeito da cidade.

Este artigo faz parte do desdobramento do Projeto PIBIC/UEMA⁵⁴, intitulado *Caxias em imagens: preservando a memória da cidade por meio da fotografia*, que vem sendo desenvolvido, desde 2019, e que visa pesquisar no acervo citado imagens da cidade de Caxias no século XX, com foco no cenário urbano, almejando resgatar e manter a memória caxiense.

⁵⁴ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Maranhão

A fotografia enquanto registro de memória

Com as transformações e inovações ocorridas na sociedade em decorrência da Revolução Industrial, a câmera fotográfica surge como um objeto que desempenhou uma importante função na vida sociocultural do século XIX. Com a modernização, foram surgindo equipamentos com mais qualidade, capazes de capturar com maior riqueza de detalhes as imagens, o que acabou contribuindo com a popularização do registro fotográfico. Segundo Rocha (2019, p. 32), “a imagem fotográfica, enquanto registro dos diferentes eventos, pessoas e paisagens tem se tornado uma importante fonte para pesquisas, sobretudo, àquelas que versam sobre memória”.

A fotografia emerge no mudo ocidental sob o signo do modernismo, sob a racionalidade iluminista e a ótica renascentista. Através das sucessivas mutações técnicas que a aperfeiçoam, a fotografia atravessa os dois mundos, do modernismo ao pós-modernismo, partilhando das diversas temporalidades (CIAVATTA, 2002, p. 16).

Ao se analisar o surgimento da fotografia, percebe-se que ela, por muito tempo, foi vista como uma importante forma de resguardar momentos. Em uma época que a câmera fotográfica estava em expansão, era muito comum que as famílias (naquela época apenas as mais abastadas, posteriormente também as classes mais pobres) se reunissem em uma data especialmente escolhida para ser eternizada pelas lentes da câmera. Vestiam-se as melhores roupas, colocava-se o mais belo sorriso no rosto como que na tentativa de transmitir para a posteridade uma imagem de felicidade e sofisticação. Para Kossoy,

A nova invenção veio para ficar. Seu consumo crescente e ininterrupto ensejou o gradativo aperfeiçoamento da técnica fotográfica. Essencialmente artesanal, a princípio se viu mais e mais sofisticada à medida que aquele consumo, que ocorria particularmente nos grandes centros europeus e nos Estados Unidos, justificou inversões significativas de capital em pesquisas e na produção de equipamentos e materiais fotossensíveis (KOSSOY, 2001, p. 25).

Em Caxias, coube a Sinésio Santos o papel de registrar pelas lentes de sua câmera o cotidiano da cidade a partir da década de 1950. De maneira autodidata, Sinésio desenvolveu a arte de fotografar, servindo como inspiração para aqueles que trabalham com a linguagem fotográfica.

Era comum as famílias preservarem em seus álbuns, imagens de diferentes momentos, tais como festas de aniversário, união matrimonial, missas, cerimônias de consagração, entre outros. São imagens que guardam um passado latente, e que, por meio da fotografia, tal reencontro se torna possíveis. Para Bosi (2002, p. 20), esse momento é resultado da tentativa de “apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertencente mais”.

Com o passar dos anos, os avanços tecnológicos foram ampliando-se. A aura que revestia o processo de registro fotográfico foi se perdendo. Fotografar-se, fotografar algo ou alguém se tornou algo banal, fazendo com que a simbologia que rodeava o registro fotográfico se perdesse em parte. Com as novas formas de armazenamento de imagem, praticamente não se revelam fotos. Os álbuns de família (no formato físico) são praticamente inexistentes. Contudo, a fotografia na sua forma impressa perdura, como símbolo do movimento da história. Segundo Rocha,

A fotografia é uma forma possível de reconhecimento tanto de uma sociedade como de um sujeito, considerando que a imagem funciona como um índice que retoma um momento, um lugar ou ainda aspectos da tradição de um povo, fornecendo á memória subsídios para identificação cultural. (ROCHA, 2019, p. 31)

Desse modo, as imagens fotográficas constituem-se como um patrimônio, tecendo uma ligação entre o sujeito e sua cultura, por isso Rocha (2017, p. 702) afirma também que “a imagem fotográfica constitui-se como uma importante fonte de caráter documental que, nos últimos anos, vem ocupando espaço por servir para resguardar e preservar, por meio de registros, os aspectos histórico-culturais e patrimoniais de um lugar”. Sendo assim, fazendo uso do recurso visual ocorre uma (re)construção do passado.

O fragmento da realidade gravado na fotografia representa o congelamento do gesto e da paisagem e, portanto, a perpetuação de um momento, em outras palavras, da memória: a memória do indivíduo, da comunidade, dos costumes, do fato social, da paisagem urbana, da natureza. A cena registrada na imagem não se repetirá jamais. O momento vivido, congelado pelo registro fotográfico, é irreversível. (KOSSOY, 2001, p. 161)

A imagem como registro é significativa não somente pelo que ela retrata, mais do que isso, ela adquire valor à medida que se encontra como representante de um contexto que extrapola os limites físicos que podem ser contidos nela, cada fotografia possui uma história que a torna única. Heróclito, certa vez afirmou que ninguém poderia mergulhar em um rio duas vezes, pois na segunda “nem o indivíduo, nem o rio serão mais os mesmos”. Parafraseando o filósofo, é possível dizer que um momento capturado em uma fotografia não pode ser repetido, contudo se torna vivo na memória daqueles que veem a fotografia como testemunha silente da história. “O que é visível revela e oculta – de onde, talvez, provenha a grande força da sedução da fotografia – a história que ainda está invisível” (CIAVATTA, 2002, p. 76). Por vezes, uma foto é a única forma palpável de se ter contato com algo ou alguém que esteja distante, com uma ocasião especial e por meio da fotografia se pode voltar no tempo e encontrar-se com o passado. A presença da imagem revelada, de tal forma, mantém próximo o que já não está presente, salvaguardando a memória.

Em uma sociedade de valores cada vez mais instáveis, é extremamente necessário retomar algo que possa ter ficado perdido, para situar o sujeito no seu presente. Portanto, a fotografia firma-se como um acervo documental de grande valor no que tange à (re) memorização de momentos vividos. De tal forma, o resgate da memória propicia, em última instância, um reencontro tempos remotos.

Revelando imagens de Caxias-MA

As imagens, enquanto fonte de pesquisa histórica, têm se tornado uma ferramenta capaz de lançar luz a eventos de outrora. A linguagem imagética consegue traduzir o que de outra forma não poderia ser dito. Neste sentido, Rocha (2017, p. 704) afirma que A fotografia permite que se conheçam aspectos significativos da vida ocorridos em determinado tempo e espaço, alargando a sua utilidade para muito mais do que uma simples ilustração e recordação, porque, além disso, ela informa sobre uma história social, serve como fonte documental, retrata estilo de época, permite, ainda, que se conheça o cotidiano de uma sociedade, por meio do que expressam as imagens capturadas pelo fotógrafo em um dado período, como, por exemplo, os hábitos das pessoas, a estrutura espacial, as mudanças ocorridas através dos tempos.

Cabe ao pesquisador que trabalha com imagem, a função de interpretá-la, refletindo sobre as marcas histórico-culturais trazidas por ela. Há muito mais em um registro fotográfico do que a mera representação, ela traduz o que a memória busca reconstruir. Para corroborar com o exposto, foram selecionadas, para este artigo, algumas fotografias de Caxias, as quais ilustram o que a pesquisa propõe.

Figura 1 – Festejo de São Benedito – década de 1980



Fonte: Acervo do Projeto Fundo de Memória Sinésio Santos

A imagem acima (Figura 1) retrata um importante evento relacionado à religiosidade caxiense: Festejo de São Benedito, atividade essa que, durante muito tempo, atraiu muita gente das mais longínquas cidades, sendo, portanto, um dos maiores acontecimentos de cunho religioso da região. Época em que os hotéis e casas de hospedagem ficavam lotados, haja vista a quantidade de visitantes que a cidade recebia.

Conforme declara Rocha (2017, p. 710), esse acontecimento pode constituir exemplo de “fatos que ficaram na memória dos mais antigos e que merecem ser narrados para os mais novos”, uma vez que essa festividade deixou de ser realizada com o mesmo vigor de quatro décadas passadas, o que para os moradores representou uma perda significativa da tradição religiosa local. Tal evento ficou conservado apenas na memória de alguns, mas que, utilizando-se das fotografias, pode ser (re)lembrado, como também narrado para as gerações atuais.

Segundo Mauad (2008, p. 29) “a fotografia comunica por meio de mensagens não verbais, cujo signo constitutivo é a imagem”. A imagem seguinte (Figura 2), por exemplo, apresenta um local que era visto como sinônimo de progresso, a antiga Companhia de Fiação e União Têxtil Caxiense S/A, representação dos anos áureos da cidade.

Figura 2 – Companhia de Fiação e Tecidos União Têxtil Caxiense S/A



Fonte: Acervo do Projeto Fundo de Memória Sinésio Santos

Fundada em 1889, a Companhia teve uma imensa significação para os moradores. Muitos adquiriram o sustento da família com recursos oriundos do trabalho na fábrica. Ao registrar o prédio, o fotógrafo buscava representar a cidade com uma imagem que demonstrava o desenvolvimento econômico da região. Falida nos anos de 1950, passou a ser o Centro de Cultura da cidade, abrigando órgãos públicos.

Tombada como patrimônio histórico, o registro das instalações deixadas pelo fotógrafo funcionam como testemunha de um tempo que a cidade e seus moradores vivenciaram o apogeu da indústria têxtil em Caxias, guardando o momento de efervescência da economia caxiense. Almeida (2009, p. 163) afirma que “o patrimônio apresenta-se, assim, como um valor de memória que, de certo modo, projeta na contemporaneidade a presença daquelas origens que os sujeitos, protagonistas da atualidade, constituem como seus”. Portanto, pode-se dizer que as imagens capturadas por Sinésio Santos são úteis para compor questões pertinentes não só à memória, como também à identidade caxiense, pois “a memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma a outra” (CANDAUI, 2016, p. 16).

A imagem a seguir (Figura 3) retrata o centro urbano da cidade de Caxias ainda desprovido de comércio ambulante.

Figura 3 – Centro Comercial de Caxias/MA



Fonte: Acervo do Projeto Fundo de Memória Sinésio Santos

Ao comparar a fotografia acima com o cenário que se encontra no momento [2020], pode-se perceber nitidamente a mudança que aconteceu no lugar. As ruas, naquele período, tranquilas e pouco movimentadas, sem a presença de automóveis, carros de som, *outdoors* e ainda com prédios residenciais, cinema, cafés, ocasião em que tais espaços propiciavam encontro entre amigos, para “jogar conversa fora”, deram lugar, sobretudo, ao comércio ambulante. A Rua Afonso Cunha, como é denominada, é conhecida, atualmente, como Calçada da Afonso Cunha, por abrigar nas calçadas e no centro do logradouro os conhecidos “camelôs”, variadas lojas, armarinhos e lanchonetes. Toda sua feição mantida até o final do século XX foi suprimida. O espaço cultural existente até meados dos anos 1970, Cine Rex, ficou gravado, tão somente, na imagem. Enfim, o ambiente tal qual retratado já não existe, mostra um espaço em que a única maneira de acessá-lo é por meio de fotografias arquivadas, registros esses capazes de auxiliar na produção de conhecimento histórico e cultural para a comunidade, sobretudo, para as gerações mais jovens e para as que estão por vir. Dessa forma, é importante acrescentar que tais imagens de Caxias permitem conhecer uma diversidade de questões até então inexploradas e que apresentam possibilidades de análises.

Considerações finais

As imagens funcionam como uma âncora que mantém a sociedade ligada a sua própria cultura, e olhando o passado permite uma compreensão do presente. Nas palavras de Kossoy (2001, p. 26), “o mundo tornou-se de certa forma ‘familiar’ após o advento da fotografia; o homem passou a ter um conhecimento mais preciso e amplo de outras realidades que lhe eram, até aquele momento, transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica”. Com o avanço da tecnologia e a possibilidade de fotografar a realidade, o homem passou a acessar um conhecimento que até então não era acessado, aquele que vem por meio do recurso imagético.

No frenesi das idas e vindas, as constantes mudanças, a transitoriedade dos eventos e costumes acaba existindo o risco de se perder a noção dos bens culturais. A palavra de ordem do mundo moderno é mudança, estabilidade virou sinônimo de estagnação. Há uma urgência de valorizar o patrimônio, tanto material como imaterial.

Em Caxias, Sinésio Santos foi um dos pioneiros na arte de fotografar. Suas imagens, atualmente, passam a fazer parte do patrimônio visual da cidade. As imagens fotográficas funcionam como peças de um complexo quebra-cabeça que contém momentos que marcaram época e permitem percebê-las como uma importante fonte de apoio à memória.

Referências

- ALMEIDA, Eliane de Sousa. **O patrimônio edificado no centro histórico de Caxias-MA como lugar de memória: entre a materialidade e a imaterialidade**. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas. Teresina: UFPI, 2009.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios da psicologia social**. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2001.
- CANDAUI, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1990-1930)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992.
- HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 3. ed. rev. - São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2001.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1984.

LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

MAUAD, Ana M. Fotografia e História: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e Educação**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1, p. 19-36.

ROCHA, Marinalva Aguiar Teixeira. Revelando a memória patrimonialística de Caxias-MA pela lente do fotógrafo Sinésio Santos. In: **Anais do II Congresso Internacional de Estudos Históricos Latino-americanos (CI-EHILA)** PPH-UNISINOS, São Leopoldo-RS – 2017. p. 702-712.

_____. **Caxias/MA revelada pelas lentes do fotógrafo Sinésio Santos, 1950 – 1990**. 2019. 278. Tese (Doutorado em História) PPH-UNISINOS, São Leopoldo-RS.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

“CHEFE MÁXIMO, BENFEITOR E PAI DA PÁTRIA NOVA”: A REPRESENTAÇÃO DA MASCULINIDADE DE TRUJILLO NO ROMANCE *A FESTA DO BODE*, DE MARIO VARGAS LLOSA

Raíssa Cardoso Amaral⁵⁵
Alfeu Sparemberger⁵⁶

Resumo

Este artigo analisa a representação literária da masculinidade do ditador Rafael Leonidas Trujillo Molina no romance *A Festa do Bode* (2000 [2011]), de Mario Vargas Llosa. O aporte teórico que embasa esta análise provém dos Estudos de Masculinidade, especificamente dos textos de Connel e Messerschmidt (2013), Louro (2013) e Martini (2002).

Palavras-chave: Masculinidade. Trujillo. *A Festa do Bode*.

Abstract

This article's aim is to analyze the literary representation of masculinity of the dictator Rafael Leonidas Trujillo Molina in the novel *A Festa do Bode* (2000 [2011]), from Mario Vargas Llosa. The theoretical bases that support this analysis can be found in the Masculinity Studies, specifically from the texts of Connel and Messerschmidt (2013), Louro (2013) and Martini (2002).

Keywords: Masculinity. Trujillo. *A Festa do Bode*.

Introdução

Não há sociedade que não seja alicerçada em relações de gênero e, por conseguinte, em relações de poder, pois “As marcas de gênero e sexualidade, significadas e nomeadas no contexto de uma cultura, são também, cambiantes e provisórias, e estão, indubitavelmente, envolvidas em relações de poder” (LOURO, 2013, p. 85). De modo geral, as construções de masculinidades variam de acordo com os períodos históricos. No caso específico de uma ditadura, cabe pensar que há modelos hegemônicos que se afirmam em relações de poder como, por exemplo, a figura do ditador.

Para fins de exegese literária, o objetivo deste artigo é analisar a representação literária da masculinidade do ditador Rafael Leonidas Trujillo Molina no romance *A Festa do Bode* (2000 [2011]), de Mario Vargas Llosa. O aporte teórico que embasa esta análise provém dos Estudos de Masculinidade, especificamente dos textos de Connel (1997), Connel e Messerschmidt (2013) e Martini (2002).

O romance *A Festa do Bode* realiza o entrecruzamento de três eixos narrativos: o retorno de Urania Cabral a Santo Domingo (capital da República Dominicana) no ano de 1996, os últimos dias de vida do ditador Rafael Leonidas Trujillo Molina na República Dominicana, em 1961 (recriados ficcionalmente), e o complô idealizado para assassinar o “bode”, um dos apelidos de Trujillo.

⁵⁵ Mestra em Letras - Literatura Comparada, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (2017), com bolsa CAPES. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas.

⁵⁶ Doutor em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Federal de Pelotas. Professor Pesquisador.

Este texto não esgota as possíveis leituras interpretativas do romance, mas reflete sobre a representação da masculinidade do ditador Trujillo, uma vez que “[...] certas masculinidades são socialmente mais centrais ou mais associadas com autoridade e poder social do que outras” (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 262).

Ditadores e masculinidade

A respeito da recriação literária do perfil de grandes ditadores, o romance *A Festa do Bode* dedica um eixo narrativo inteiro para dar voz a Trujillo em seus últimos dias de vida. A longa permanência no poder, denominada de Era Trujillo (1930-1961), decorre de fatores internos e externos que estão na base de sustentação das ditaduras: de um lado, o apoio externo pelo combate aos comunistas, em direto alinhamento com o imperialismo; de outro, o discurso do senso comum de pessoas favoráveis às ditaduras latino-americanas com o argumento de que eram necessárias, pois modernizavam os países. O personagem Agustín Cabral, senador do governo de Trujillo, afirmava exatamente isso: “Do Chefê podem dizer o que quiserem, mas a História pelo menos vai reconhecer que ele modernizou o país e pôs os haitianos no seu lugar” (LLOSA, 2011, p. 15). Daí a entronização do ditador como “Benfeitor da Pátria”, Pai, Generalíssimo e tantos outros qualificativos.

A figura do ditador, de acordo com Octavio Ianni, “é uma das imagens mais frequentes no pensamento latino-americano” (1991, p. 13). De fato, “Em ensaios e monografias ou romances, contos, poesias, pinturas e esculturas, a figura do ditador está presente” (IANNI, 1991, p. 13). Por ter publicado o ensaio em livro em 1991, Octavio Ianni não poderia citar *A Festa do Bode*, pois o romance de Mario Vargas Llosa foi publicado em 2000. O panorama de obras citadas no ensaio de Ianni, dentre elas *O Senhor Presidente* (1952), de Miguel Ángel Asturias, *En, o Supremo* (1974), de Augusto Roa Barros, *O outono do Patriarca* (1975), de Gabriel García Marquez, *O Recurso do Método* (1974), de Alejo Carpentier, porém, dialoga com *A Festa do Bode*, afinal, “[...] a figura do ditador está presente, como produto e símbolo da opressão, do imperialismo. É longa a procissão dos ditadores atravessando a história” (IANNI, 1991, p. 18).

Connel e Messerschmidt (2013) afirmam que “masculinidade hegemônica” é um conceito contestado e que necessita de reformulações. Por se distinguir das masculinidades consideradas subordinadas, a masculinidade hegemônica não é apenas normativa, mas também “incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legítima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

Desse modo, a recriação ficcional do ditador Trujillo é considerada, neste texto, uma representação de masculinidade hegemônica que surge no contexto específico de um período ditatorial. No capítulo II do romance *A Festa do Bode* (primeiro capítulo do eixo narrativo de Trujillo), há um intertexto bíblico explícito do poder que emana de Trujillo, uma entidade que possui poderes não explicáveis: “Trujillo podia fazer água se transformar em vinho e pães se multiplicarem, se lhe desse na telha” (VARGAS LLOSA, 2011, p. 26). No mesmo capítulo, o leitor tem acesso ao mito que havia se criado em torno de Trujillo:

Outro mito que repetiam ao seu respeito era: “Trujillo nunca sua. Em pleno verão, ele usa aqueles uniformes pesados, tricórnio de veludo e luvas, e não se vê um brilho de suor na testa.” Ele não suava quando não queria. Mas, na intimidade, quando fazia os seus exercícios, autorizava o corpo a suar (VARGAS LLOSA, 2011, p. 27).

Em *O discurso do poder*, Octavio Ianni afirma que a figura mítica que se constrói do ditador, quase como um ser todo-poderoso, surge da “[...] impressão de gente e mito, onipresente e imortal. Vive por fora e além da biografia e história. Tudo o que faz aparece como façanha, cerimônia, rito” (IANNI, 1991, p. 35). O poder mistificado que deriva de Trujillo, no entanto, não condiz com sua decadência corporal evidenciada pela incontinência urinária, causada por uma doença na próstata: “Lá estava: a mancha escura se estendia pela braguilha [...] Podia dominar os homens, pôr de joelhos três milhões de dominicanos, mas não podia controlar o próprio esfíncter” (VARGAS LLOSA, 2011, p. 145).

Esta capacidade de Trujillo de se “metamorphosear” tanto no todo-poderoso Benfeitor da Pátria quanto, também, no homem comum de 70 anos que sofria com problemas de próstata, é verificada durante toda a narrativa. Desse modo,

A masculinidade hegemônica têm múltiplos significados [...] Os homens podem se esquivar de acordo com as suas necessidades interacionais. Os homens podem adotar a masculinidade hegemônica quando é desejável, mas os mesmos homens podem se distanciar estrategicamente da masculinidade hegemônica em outros momentos (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 257).

Trujillo aparece em *A Festa do Bode* ora como uma figura humanizada (sofre de cansaço, insônia) ora como um ser sobrenatural, que podia adivinhar tudo, como se vê neste trecho: “Ele conhecia os traidores, já os farejava antes que eles mesmos soubessem que iam trair” (VARGAS LLOSA, 2011, p. 31). O romance vai tecendo essa figura mítica que, logo adiante, se transfigura em um ser humanizado: “Raiva, tristeza, nostalgia se entrelaçaram em seu espírito, deixando-o num estado de inquietude total” (VARGAS LLOSA, 2011, p. 149). Ao pensar em masculinidades múltiplas, faz-se necessário perceber que “As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular” (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 250).

Outro trecho do romance de Vargas Llosa, relevante para esta discussão a respeito da masculinidade do ditador, é justamente quando Trujillo sente vergonha de sua origem, de sua raça: “[...] passou talco no rosto com esmero, até esconder, com uma delicadíssima nuvem esbranquiçada, a cor escura dos seus antepassados maternos, os negros haitianos [...]” (VARGAS LLOSA, 2011, p. 34). No texto “A carnavalização da tirania” temos a seguinte ideia:

Todas as principais características da tirania são vistas também, ou principalmente, a partir da perspectiva do próprio tirano, membros do seu governo e associados nacionais e estrangeiros. Em lugar de narrar criticamente, a partir de um ponto de vista “externo”, o escritor narra a tirania a partir de dentro, como ela se vê (IANNI, 1991, p. 20).

No romance *A Festa do Bode* é exatamente isto que ocorre, pois vemos Trujillo a partir de sua própria perspectiva, um homem que mandava matar quem bem entendesse, mas inseguro em relação a si mesmo. As decepções em sua vida particular, para além da representação ficcional da decadência física, estendem-se ao fracasso evidente na criação dos próprios filhos. Trujillo demonstra nuances na construção de sua masculinidade, pois, “Da mesma forma que é todo-poderoso, também é ambíguo, inseguro, covarde” (IANNI, 1991, p. 31).

O feminino e a masculinidade destrutiva

A personagem Urania Cabral, autoexilada nos Estados Unidos e estudiosa do período de exceção na República Dominicana, determinante para a compreensão do romance de Vargas Llosa, está suspensa no tempo. É a personagem Urania quem diz que “[...] Trujillo encontrou no fundo da alma de vocês uma vocação masoquista, de gente que gostava de ser cuspidada, maltratada, que só se realiza sentindo-se abjeta” (VARGAS LLOSA, 2011, p. 68). Em relação à forma como Trujillo comandava suas relações sociais no governo, devemos lembrar que o uso do conceito de masculinidade hegemônica serve justamente para compreender “[...] certa dinâmica no seio de um processo social” (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 256).

Tal fato pode ser verificado no comportamento do coronel Abbes García, que assim se expressa: “– Eu vivo pelo senhor. Para o senhor. Se me permitir, sou seu cão de guarda” (VARGAS LLOSA, 2011, p. 86). A afirmação de Abbes García ressalta justamente a existência de uma subordinação e, conseqüentemente, uma hierarquia entre as masculinidades (apesar do título de coronel, precisava se curvar a Trujillo) e pressupõe que “O conceito de masculinidade hegemônica presume a subordinação de masculinidades não hegemônicas [...]” (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 263).

Martini (2002) admite uma preocupação com o uso do conceito “masculinidade hegemônica”, pois, embasado nas ideias de Connel, o pesquisador considera importante reconhecer a masculinidade dominante, por um viés político, para lutar contra esta dominação. Nesta análise, ao focalizarmos tanto o discurso ficcional do próprio Trujillo quanto, também, os discursos que os outros personagens proferem sobre ele, estamos de acordo com as ideias de Martini, afinal, “[...] el estudio de la masculinidad es multidimensional y en varios planos (del individual al social)” (MARTINI, 2002, p. 27).

Ao rememorar sua infância em Santo Domingo, Urania afirma que a cidade era “[...] anestesiada pelo medo e pelo servilismo, e tinha a alma encolhida de reverência e pânico pelo Chefe, o Generalíssimo, o Benfeitor, o Pai da Pátria Nova, Sua Excelência o Doutor Rafael Leonidas Trujillo Molina” (VARGAS LLOSA, 2011, p. 14).

Outra ideia a respeito do ditador, que aparece no discurso de Urania, é que as pessoas afirmavam que Trujillo modernizara o país, discurso muito comum em ditaduras que exterminam tudo, inclusive o bem maior de qualquer indivíduo: o livre-arbítrio. Nesse sentido, este trecho do romance exemplifica bem o discurso do senso comum que pairava sobre a República Dominicana da Era Trujillo: “Todos achavam que o Bode era o salvador da Pátria, que acabara com as guerras de caudilhos, com o perigo de uma nova invasão haitiana [...]” (VARGAS LLOSA, 2011, p. 163).

No artigo “*La Fiesta del Chivo* ou a carnavalização do ditador”, a pesquisadora Adriana Aparecida Figueiredo estabelece a conexão entre a carnavalização literária, proposta por Bakhtin, e a figura do ditador Trujillo no romance. Inicialmente, Trujillo é descrito como um ser sobrenatural, todo-poderoso, “pai” da República Dominicana, mas, ao final, o que vemos é um “[...] ditador em decadência, um homem enfraquecido pelo tempo” (FIGUEIREDO, 2005, p. 3).

Por conseguinte, as ideias de Figueiredo vão ao encontro desta análise, pois “[...] o mito do personagem Trujillo é construído para que, ao final da narrativa, seja destruído completamente pelo narrador, em um processo de humanização do personagem” (FIGUEIREDO, 2005, p. 2). Além disso, para Octavio Ianni, “Todos são levados a entrar na invenção do ditador, na loucura que o tirano simboliza” (IANNI, 1991, p. 43).

A tensão do eixo narrativo de Urania é intensificada nos últimos capítulos, quando ela fala sobre o trauma que a persegue: foi estuprada por Trujillo, o mantenedor do regime. O pai de Urania, Agustín Cabral, entregou a virgindade da filha (na época com 14 anos) para o ditador, em sua tentativa extrema para retornar ao cargo de senador no governo de Trujillo. A construção da masculinidade de Trujillo em comparação a um bode no momento do estupro, remete à força que ele desejava demonstrar:

Não era amor, nem sequer prazer o que ele esperava de Urania. Havia aceitado que a filha do senador Agustín Cabral viesse à Casa de Caoba só para provar que Rafael Leonidas Trujillo Molina ainda era, apesar dos seus setenta anos, apesar dos problemas de próstata, apesar das dores de cabeça provocadas pelos padres, pelos ianques, pelos venezuelanos e pelos conspiradores, um verdadeiro bode, um ganhão com o pau ainda capaz de ficar ereto e de furar bocetinhas virgens que encontrasse pela frente (VARGAS LLOSA, 2011, p. 440).

O trauma de Urania é revivido no discurso, nas marcas (invisíveis, mas presentes) que a personagem carrega. O encontro com o ditador é um evento limite: o estupro extermina a identidade dominicana de Urania, desfigurando-a culturalmente. Para o encontro com o “Chefe”, Urania está sexualizada, com as joias da mãe, praticamente uma oferenda a uma entidade de poder, no caso Trujillo: “Naquela noite, fiz um monte de coisas pela primeira vez: beber xerez, usar as joias da mamãe, dançar com um velho de setenta anos [Trujillo] e receber meu primeiro beijo na boca” (VARGAS LLOSA, 2011, p. 437-438).

Trujillo, na época com 70 anos e com uma doença na próstata, coloca a culpa em Urania por sua impossibilidade de realizar o ato sexual, mas resolve estuprá-la com os dedos, como seu irmão Petán fazia. A pesquisadora Carla Rosane da Silva Tavares destaca que “Os mesmos dedos das mãos que assinavam papéis presidenciais invadiam destrutivamente, sem piedade e pudor, as partes íntimas de uma menina [Urania]” (2007, p. 182).

O jogo literário no romance de Vargas Llosa objetiva mostrar um ditador com 70 anos prestes a ser morto por revolucionários, que busca, sem sucesso, manter a imagem de poder interminável, gesto que faz sentido quando consideramos o seguinte:

Relações de gênero são sempre arenas de tensão. Um dado padrão de masculinidade é hegemônico enquanto fornece uma solução a essas tensões, tendendo a estabilizar o poder patriarcal ou reconstitui-lo em novas condições. Um padrão de práticas (isto é, uma versão de masculinidades) que forneceu soluções em condições anteriores, mas não em novas situações, é aberto ao questionamento – ele, de fato, será contestado (CONNEL; MESSERCHMIDT, 2013, p. 272).

A construção de Urania como uma menina inocente em contraposição à imagem de Trujillo como um homem que tenta a todo custo mostrar forças sobrenaturais, nos faz pensar que “O gênero é sempre relacional, e os padrões de masculinidade são socialmente definidos em oposição a algum modelo (quer real ou imaginário) da feminilidade” (CONNEL; MESSERCHMIDT, 2013, p. 265). Para a pesquisadora Guacira Lopes Louro, “[...] os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos” (2013, p. 17). Por isso, Trujillo permite que Urania saia com vida da Casa de Caoba (local onde ele realizava seus encontros sexuais).

Antes de sair, no entanto, Urania presencia um Trujillo fragilizado, chorando por não ter o poder sexual que todos os dominicanos pensavam que ele possuía. O olhar de Trujillo, após ter chorado, porém, ainda permanece vivo na memória de Urania: “Eu tenho quarenta e nove anos e, quando penso nisso, ainda tremo. Passei trinta e cinco anos tremendo, desde aquele momento” (VARGAS LLOSA, 2011, p. 443). No eixo narrativo de Trujillo há uma passagem que também ressalta o olhar inquisidor que ele possuía: “Seus olhos tinham a expressão sombria, perfurante, implacável que ele usava para lembrar a todos quem mandava neste país e nas vidas dominicanas” (VARGAS LLOSA, 2011, p. 82). Connel e Messerschmidt (2013) citam os estudos de Brod (1994) para comentar que

[...] há uma tendência no campo dos estudos sobre homens de presumir “esferas separadas”, de proceder como se as mulheres não fossem uma parte relevante da análise e, dessa forma, estudar as masculinidades através do olhar exclusivo dos homens e sobre as relações entre os homens (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 251).

Ainda a respeito do evento traumático do estupro pelo qual Urania passa, cabe também pensar que

Devido ao fato de o conceito de masculinidade hegemônica ser baseado na prática que permite a continuidade de dominação coletiva dos homens sobre as mulheres, não é surpreendente que em alguns contextos a masculinidade hegemônica realmente se refira ao engajamento de homens a práticas tóxicas – incluindo a violência física – que estabilizam a dominação de gênero em um contexto particular (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 255).

Nesta análise, o eixo narrativo de Urania Cabral é central para o entendimento da construção de masculinidade de Trujillo. A decisão de Urania de contar para sua tia Adelina e primas Lucindita e Manolita o que aconteceu, faz com que elas percebam (e nós, leitores, também) o quanto aquela memória permanece intacta para Urania: “[...] em *A Festa do Bode* a personagem feminina protagonista tem um propósito: resgatar e, de certa forma, exorcizar a história do ditador em sua vida” (TAVARES, 2007 p. 205).

Considerações finais

Após focalizar boa parte da análise da representação da masculinidade de Trujillo no eixo narrativo dedicado à voz de Urania Cabral (é o eixo narrativo que abre e finaliza o romance), esta análise está em consonância com as pesquisas atuais dos estudos de masculinidade, afinal “[...] as pesquisas sobre masculinidade hegemônica agora precisam estar mais atentas às práticas das mulheres e à ação histórica recíproca entre feminilidades e masculinidades” (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 266).

Ao final desta análise, percebemos que Trujillo é representado como uma força em decadência; alguém que detém o poder na esfera pública, mas, na vida pessoal, está deteriorado, desiludido com a criação dos filhos, angustiado com o problema prostático e sem saber que estava prestes a ser assassinado. Desse modo,

[...] o antes terrível ditador de início de carreira, que trabalhava sem cessar, que se convertera em um mito, que em seu discurso acreditava buscar o desenvolvimento do país em todos os setores, agora estava à mercê da vulnerabilidade de seu corpo, castigado pela idade avançada (FIGUEIREDO, 2005, p. 3).

Este texto ocupou-se da recriação ficcional de Trujillo em *A Festa do Bode*, isto é, um homem que fez parte de um período histórico específico e governou a República Dominicana. Os estudos de masculinidade deixam claro que as ideias acerca do masculino não são estáticas, mas relacionais, nem sempre vinculadas ao patriarcalismo, mas presentes em construtos históricos e sociais determinados: “A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos” (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 250).

Em suma, no romance *A Festa do Bode* “o tirano aparece como invenção de si mesmo” (IANNI, 1991, p. 32), um déspota que se mostra ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que reforça seu poder no governo por meio da tortura e do assassinato de quem bem entendesse, um ser todo-poderoso que se mostra ao leitor, surge entre quatro paredes como um homem velho, impossibilitado de exercer sua virilidade, uma das qualidades que mais o exaltavam, mas que já não condizia com a realidade.

Referências Bibliográficas

- CONNELL, R. W. MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. In: **Estudos Feministas**, v. 21, 1, 2013, p. 241-282. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/29127/24650>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- FIGUEIREDO, Adriana Aparecida. La fiesta del chivo ou a carnavalização do ditador. In: **Espéculo. Revista de estudios literarios**. Universidade Complutense de Madrid, 2005.
- IANNI, Octavio. A carnavalização da tirania / O discurso do poder. In: **Ensaio de Sociologia da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MARTINI, Nelson Minello. Masculinidades: un concepto en construcción. In: **Nueva Antropología**, vol. XVIII, n. 61, 2002, p.11-30. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/159/15906101.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- TAVARES, Carla Rosane da Silva. El Chivo: um contraponto com Las Mariposas. In: **A perspectiva da mulher como resistência às configurações ideológicas do ditador latino-americano: o romance de Julia Alvarez e de Mario Vargas Llosa**. Porto Alegre: 2007. Tese de Doutorado em Literatura Comparada. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12752>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- VARGAS LLOSA, Mario. **A Festa do Bode**. [Título original: *La Fiesta del Chivo*, 2000] Tradução Ari Roitman e Paulina Wacht. Rio de Janeiro: Editora Objetiva/Alfaguara, 2011.
- Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020